
Mulher negra e educação: construção de identidades e resistências

Black women and education: building identities and resistance

Mujeres negras y educación: construcción de identidades y resistencia

Damasceno, Heide de Jesus¹ (Salvador, BA, Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5336-8103>

Correia, Aline Nascimento Santos² (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9355-8673>

Resumo

Este artigo apresenta o debate sobre identidade e educação a partir das complexas e necessárias interseções das categorias raça, gênero e classe que atravessam a vida de mulheres negras no Brasil. As reflexões aqui contidas fazem parte do resultado de pesquisa de tese de doutoramento que discutiu sobre as categorias supracitadas através da realidade brasileira e portuguesa. Partindo do pressuposto que a educação é um campo de contradições, mas, sobretudo, com possibilidades efetivas de produções sociais, o estudo utilizou de materiais bibliográficos e entrevistas para comprovar que o ambiente escolar pode ser fundamental para construção, reconstrução e afirmação da identidade negra.

Palavras-chave: Mulher negra. Identidade. Educação.

Abstract

This article presents the debate on identity and education from the complex and necessary intersections of the race, gender and class categories that cross the lives of black women in Brazil. The reflections contained here are part of the result of a doctoral thesis research that discussed the aforementioned categories through the Brazilian and Portuguese reality. Assuming that education is a field of contradictions, but, above all, with effective possibilities of social productions, the study used bibliographic materials and interviews to prove that the school environment can be fundamental for the construction, reconstruction and affirmation of black identity.

Keywords: Black woman. Identity. Education.

Resumen

Este artículo presenta el debate sobre identidad y educación a partir de las intersecciones complejas y necesarias de las categorías de raza, género y clase que atraviesan la vida de las mujeres negras en Brasil. Las reflexiones aquí contenidas son parte del resultado de una investigación de tesis doctoral que discutió las categorías antes mencionadas a través de la realidad brasileña y portuguesa. Asumiendo que la educación es un campo de contradicciones, pero, sobre todo, con posibilidades efectivas de producción social, el estudio utilizó materiales bibliográficos y entrevistas para comprobar que el ambiente escolar puede ser fundamental para la construcción, reconstrucción y afirmación de la identidad negra.

Palavras-Clave: Mujer de color. Identidad. Educación.

Introdução

Este texto tem o objetivo de analisar a importância da construção e afirmação da identidade racial de mulheres negras através da educação³ crítica como

¹ Assistente Social no Instituto Federal da Bahia - IFBA. E-mail: heidejd@yahoo.com.br

² Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. E-mail: alinensc19@yahoo.com.br

³ Neste texto, mesmo utilizando a escola como espaço para pesquisa empírica, concordamos que a “educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros” (GOMES, 2002, p. 38).

um caminho de fortalecimento no movimento antirracista. Apresentamos tanto reflexões de pesquisas anteriores das autoras quanto suas motivações para novas pesquisas acerca das categorias que compõem a identidade social da mulher negra, as resistências contemporâneas de jovens e a contribuição da educação.

É sabido que as categorias denominadas como de exploração (classe) e as de opressão (raça, gênero, dentre outras) são interseccionadas para análise da realidade por diferentes perspectivas teóricas e políticas que estão em constante disputa. As questões relacionadas às opressões são tidas como “identitárias” e de “representação”, forjadas no campo da subjetividade, enquanto as questões de condições de vida e trabalho são objetivas e estruturais. Partindo desse dado, consideramos reivindicar as intersecções destas categorias como fundamentais tanto para compreensão da realidade dos grupos historicamente vulnerabilizados quanto para contribuir com a resistência dos movimentos sociais (especialmente de mulheres negras), e também para uma educação antirracista.

Sem a pretensão de debater “hierarquias” e centralidade entre as categorias de exploração e opressão nas análises sociais, destacamos resultados de pesquisas anteriores que demonstram a importância da educação e das representações na escola para o reconhecimento da identidade negra de jovens, suas compreensões de mundo e suas resistências. Dessa forma, o texto é produto de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com análises de entrevista e grupo focal (dados empíricos de pesquisa de tese doutoral).

Nesse sentido, o artigo está estruturado em duas seções de exposição argumentativa. Inicialmente, produzimos uma revisão textual qualitativa, em que priorizamos apresentar no primeiro tópico os debates teóricos que contribuem na articulação e intersecção de raça, gênero e classe. Neste item, utilizamos as principais análises, especialmente de feministas negras, que buscam provocar uma discussão que ultrapassa as linhas do conhecimento eurocentrado e ocidentalizado. Acreditamos que a partir desse olhar é possível desconstruir o imaginário político localizado sobre a identidade de pessoas negras, bem como a passividade de povos colonizados.

No segundo momento, traçamos a discussão com mais especificidade sobre educação e identidade. Ao apresentar uma breve reflexão sobre as ações

racistas que omitem a cultura e identidade de pessoas negras, inclusive como uma estratégia para exploração capitalista, discorreremos sobre a importância da educação escolar no contexto de desconstrução de estereótipos e ressignificação do “ser uma mulher negra” na sociedade brasileira.

Em uma subdivisão, os argumentos teóricos são comprovados através do resultado de pesquisa empírica (entrevistas e grupo focal) realizada no Instituto Federal da Bahia (IFBA) — Campus Salvador. Por ser uma instituição centenária, com grande experiência na educação profissional de jovens, o IFBA passou por diversos momentos históricos que foram responsáveis por mudanças significativas no perfil do seu alunado. O IFBA Salvador é uma escola de ensino básico e superior, na “cidade mais negra fora da África”, o que o torna atraente para explorações com as categorias aqui serão discutidas.

Os resultados comprovam o papel significativo e fundamental da educação escolar na construção, reconstrução e ressignificação da identidade de mulheres negras. No entanto, coloca-se como desafio uma prática pedagógica antirracista em um contexto de resgate histórico respeitoso das contribuições africanas e afrobrasileiras na formação social do país e, nesta leitura, a indispensável compreensão das contradições e intersecções da exploração e opressão como uma chave imbricada para construção das identidades racializadas.

A identidade social da mulher negra: intersecções de raça, gênero e classe

As identidades e as condições sociais de mulheres negras na contemporaneidade ainda estão associadas aos processos de escravidão e colonização de territórios africanos e americanos, bem como à perpetuação das opressões racistas, sexistas e classistas das estruturas sociais. Identidades racializadas que constituem a mulher negra fazem parte deste escopo, pois são construções sociais e históricas geradas pelas intersecções basilares de raça/etnia, gênero e classe, e nação, ainda que possam agregar tantas outras categorias.

Não há um único paradigma de mulher, nem mesmo de mulher negra, pois as identidades são desenvolvidas permanentemente por representações e pelo uso das diferenças demarcadas socialmente nos diferentes contextos e formações sociais.

A identidade é uma construção processual, dinâmica, inacabada, em

constante deslocamento. De acordo com as análises de Stuart Hall (1997, p. 13), face às intensas transformações da sociedade moderna, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A identidade da mulher negra foi construída pela dupla alteridade, perpassando as construções de gênero e raça, sendo essa última fornecida pela branquitude e posta historicamente como padrão pelo eurocentrismo. Frantz Fanon (2008), ao avaliar o fenômeno do racismo, conclui que a opressão do negro se manifesta no fato do seu autorreconhecimento requerer uma colocação sob o ponto de vista do outro (que é o branco), alienando sua própria identidade e, conseqüentemente, sua humanidade. A luta está, portanto, na dialética do eu e do outro, conforme analisa Grada Kilomba (2019, p. 36), à luz da linguagem do trauma posta por Fanon:

Nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão “dessemelhança”, para descrever a “branquitude” como uma identidade dependente, que existe através da exploração do ‘Outro’, uma identidade relacional construída por brancos (as), definindo eles (as) mesmos (as) como racialmente diferentes dos ‘Outros’. Isto é, a Negritude serve como forma primária de alteridade, pela qual a branquitude é construída. O ‘Outro’ não é outro per se; ele/ela torna-se tal através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz Fanon escreve: ‘O que é frequentemente chamado de alma Negra é uma construção do homem branco’ (1968, p. 110- tradução minha). Essa sentença nos lembra que não é com o sujeito Negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a Negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas sim o imaginário branco.

Ser mulher negra é ter especificidades, particularidades e demandas construídas social e historicamente diferentes da mulher não negra. “Se para Simone de Beauvoir a mulher é o outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba, a mulher negra é ‘o outro do outro’, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade” (RIBEIRO, 2017, p. 38). As condições de feminilização e racialização da mulher negra são promovidas pelo duplo processo de identificação cultural e desvalorização social, pois, se não são nem brancas nem homens, logo, são a antítese da branquitude e da masculinidade. Lélia Gonzalez (1981, p. 42) chama atenção ao fato de identidades também serem forjadas em determinados contextos históricos, pois “na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não

é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como seu lugar na força de trabalho”.

É neste sentido que Lélia Gonzalez (1982) afirma que os efeitos do racismo são mais contundentes do que o machismo, e exemplifica face à dificuldade histórica dos movimentos sociais das mulheres brancas perceberem as desigualdades e opressões entre elas e as mulheres negras. A pauta do trabalho nas reivindicações das mulheres negras é a questão mais explícita destas diferenças de necessidades, pois enquanto a mulher branca reivindicava o voto (o sufrágio, na primeira onda do feminismo), o espaço público e a empregabilidade, as mulheres negras traziam demandas mais urgentes, pois já tinham uma história de exploração do seu trabalho, de sua conciliação com o trabalho doméstico e a maternidade, além da desmistificação de mulher frágil que devia se limitar à vida privada.

De acordo com bell hooks (2019, p. 17), o feminismo é “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” e, desde seu início, estava claro para as mulheres negras que jamais alcançariam igualdade dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca, pois são as intersecções de raça, gênero e classe que colocam as mulheres negras na base da pirâmide social e econômica.

A partir disso, o pensamento de feministas negras já antecipava o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, ainda que sem nomear conceitualmente, na medida em que percebem que as formas de opressões de raça, classe e gênero não funcionam isoladas, e sim entrecruzadas, o que promove impactos simultâneos às mulheres negras. A interseccionalidade é conceituada por Crenshaw (2002) a partir das experiências e necessidade das mulheres negras (e outras mulheres não brancas) em identificar os elementos e mecanismos que incidiam sobre suas condições de vida e status, produzindo e perpetuando as situações de exclusão e desigualdades que têm vivenciado na sociedade.

Patrícia Collins (2019) aponta que os paradigmas interseccionais são úteis tanto para explicar as experiências das mulheres negras quanto as de outros grupos. Além disso, lançam luz sobre o modo como a dominação é organizada em diferentes contextos e relações sociais, contribuindo para pensarmos as diferenças em comum nas condições das mulheres negras em um contexto transnacional.

Porém, consideremos: as intersecções de raça e gênero que enquadram a

categoria “mulheres negras” geram um conjunto compartilhado de desafios para todas as afrodescendentes, ainda que estejamos diferentemente situadas em outras hierarquias sociais. Por exemplo, nem todas as mulheres negras são pobres, mas as mulheres negras como coletividade continuam desproporcionalmente pobres em relação a outros grupos. Por outro lado, as diferenças entre nós, mulheres negras, que refletem nossas histórias diversas, sugerem que as experiências com a pobreza são muito mais complexas do que se imagina atualmente (COLLINS, 2019).

Para Lélia Gonzalez (1985, p. 2), a condição da mulher negra perpassa as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual, pois “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. [...] E essa articulação produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. O processo de escravidão, para ela, construiu este “lugar da mulher negra” que, ainda nos dias de hoje, apresenta significados na consciência coletiva, como exemplo, na empregabilidade da mulher negra, que já vem sendo denunciada há décadas: “Quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração (refúgios) nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de `servente` (que se atente para as significações que tal significante nos remete)” (GONZALEZ, 1981, p. 45).

Ângela Davis (2016), ao concentrar-se em avaliar as estruturas do racismo dentro do capitalismo, também alude às questões relacionadas ao trabalho na vida das mulheres negras, reconhecendo o privilégio racial ligado ao privilégio de classe. A filósofa alerta que a negação da classe como categoria analítica não interessa à população negra, pois serve apenas para aprisionar a crítica ao racismo e ao sexismo a preceitos moralistas, incapazes de questionar o sistema de opressão em sua totalidade. À guisa de exemplo, os dados de desemprego na América Latina demonstram que, em média, as taxas de desemprego envolvendo afrodescendentes são o dobro daquelas envolvendo os não afrodescendentes: 13% contra 6%. O levantamento também aponta a diferença de salário, indicando que os afrodescendentes ganham cerca de 40% menos que seus colegas brancos. Entre as mulheres, o problema é pior: 46% menos que suas colegas brancas e 32% menos que colegas afrodescendentes do sexo masculino (BANCO MUNDIAL, 2018).

A ideia de mulher negra como “mãe preta”, “ama de leite”, servente, empregada doméstica está ainda no imaginário constituído, se atualizando na exploração do trabalho ou posicionando mulheres negras à margem. Lélia Gonzalez (1982) também refuta as ideias romantizadas que ainda sustentam a mulher negra como a mãe preta (função que se origina da atuação da mulher negra como mucama na escravidão) e analisa que também ela exerceu uma resistência que, embora passiva, consciente ou inconscientemente contribui para a educação dos valores africanos no Brasil durante o cuidado para com as crianças brancas. A autora ainda afirma que a mãe preta contribui na resistência cultural e “africanizou o português” falado no Brasil, que ela denominou de “pretuguês”.

Diante dessas análises interseccionais, o feminismo negro não só se apresenta fundamental como também se fortalece para visibilizar as especificidades das opressões às mulheres negras face às intersecções de raça, gênero e classe. As veementes críticas ao feminismo liberal e branco se dão exatamente por não contemplar as pautas das mulheres negras, ao que Lélia Gonzalez declara serem racistas por omissão, cujas raízes se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade (2011). Patrícia Hill Collins (2016, p. 101-102) assim define o pensamento feminismo negro:

consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras. Diversas premissas fundamentam essa definição em construção. Primeiro, a definição sugere que é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras (Berger & Luckmann, 1996; Mannheim, 1954). Dessa forma, enquanto o pensamento feminista negro pode ser registrado por outras pessoas, ele é produzido por mulheres negras. Em segundo lugar, a definição assume que mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e que existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo. Em terceiro lugar, embora o fato de se viver a vida como mulher negra possa produzir certas visões compartilhadas, a variedade de classe, região, idade e orientação sexual que moldam as vidas individuais de mulheres negras tem resultado em diferentes expressões desses temas comuns.

Para a autora, a autodefinição e a autoavaliação são primordiais para a sobrevivência da mulher negra a fim de lidar com as opressões simultâneas que vivenciam. E daí resulta a importância do feminismo negro, que tem como tarefa elucidar o ponto de vista das mulheres negras (guardadas todas as particularidades

em cada contexto), tendo como premissa a não generalização, nem mesmo sobre o ponto de vista das mulheres negras.

Conforme nos chama atenção bell hooks (2019), nenhuma mulher nasce compreendendo as pautas do feminismo e do antirracismo. Pelo contrário, aprendemos a ordem vigente machista, sexista, racista e, por isto, precisamos ouvir as juventudes, pois elas tanto, tendo como referência o que foi elaborado pelas mulheres negras quanto reelaboram suas experiências vividas, avançam, ressignificam.

Os dados da investigação apresentada no próximo tópico, atenta-se a identificar demandas e desafios de jovens mulheres negras na contemporaneidade. Ser uma jovem negra é ser herdeira da questão étnico-racial e vivenciar desigualdades estruturais na atualidade, articuladas ao racismo e sexismo. Mas, é também recriar formas de resistência, referências, representações, e participação cultural e social. Como sujeitos sociais, as jovens negras vão se constituir com os recursos e representações que dispõem. É preciso percebê-las como sujeitos reais de forma interseccional, a partir da contribuição acumulada e produzida por mulheres negras que construíram bases epistêmicas para tal.

Educação e identidade: a convivência no ambiente educacional como um cenário de reconhecimento, ressignificação e afirmação do “ser negra”

Não é novidade que a realidade brasileira tem na educação seu mais expressivo indicador de desigualdade. Todavia, o mais peculiar é como as disparidades educacionais vinculadas às questões de gênero e raciais são naturalizadas ou omitidas pelas perspectivas ideológicas baseadas na ideia de meritocracia. Podemos dizer, inicialmente, que tais condições de omissão e/ou negligências nas discussões sobre distinção educacional estão vinculadas ao contexto de magnitude atribuído ao debate sobre classes sociais nas formações nas áreas das ciências sociais, que, através da particularidade do processo de colonização, a unificação e redundância sobre critérios étnicos para exploração de trabalhadores e trabalhadoras são secundarizados nas análises.

Não obstante, a anulação e silenciamento das identidades e culturas, sobretudo a negra, sempre foi uma tática racista apropriada pelo modo de produção

capitalista para intensificar a acumulação de riquezas. A ideia que o/a afrodescendente é incapaz de se autogerir e saber distinguir o que é belo, bonito e o que é correto para o progresso da humanidade foi uma justificativa que fundamentou as relações sociais desde a Modernidade. Os parâmetros de vida atribuídos pelo eurocentrismo apagaram a memória dos povos negros fora da África para instituir um padrão coletivo que naturaliza a violência simbólica (destruição da identidade e cultura) e física.

A naturalização das práticas racistas no cotidiano, seja com ações “veladas” para ordem/padronização comportamental, seja por meio de tecnologias educativas ou com mecanismos explícitos de poder, vão ser modeladas e associadas à sociabilidade produtiva em concordância com as exigências temporais. Por isso, a construção histórico-social aliada ao projeto de nação que encontra na educação, seja ela formalizada ou não, a possibilidade para omissão das contribuições afro-brasileiras e africanas para formação social, econômica e política do país.

Sem ser necessário resgatar o histórico de institucionalização da educação brasileira, tampouco das práticas educativas em tempos de Brasil Colônia, é incontestável o papel contraditório da educação em construir e omitir possibilidades da vida objetiva e subjetiva da população negra. Isso ocorre, sobretudo, através do epistemicídio (CARNEIRO, 2005), do mecanismo da invisibilidade negra (RATTS, 2007), ou até mesmo pela histórica e atual Política de esquecimento (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009) que sucede dentro dos espaços formais de educação: a escola e a universidade.

É nesse sentido que Nilma Lino Gomes (2002, p. 38-39), ao discutir sobre educação e identidade negra, aborda a indissociabilidade dessas categoriais enquanto “processos construídos histórica, social e culturalmente [...] dois processos que apresentam aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças, avanços e recuos”. Contudo, ao se referir ao contexto escolar a autora chama a atenção para a compreensão de sua complexidade, um ambiente que compartilha “[...] não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Mesmo com o avanço na denúncia do racismo e afirmação da identidade negra como estratégia política, especialmente com a criação do Movimento Unificado

Contra a Discriminação Racial (MUCDR) na década de 1970 que mais tarde se transformou no Movimento Negro Unificado (MNU), o processo de fortalecimento da identidade se apresenta com lacunas e ainda como um desafio para superação de estigmas socioculturais que são responsáveis por dinamizar as relações sociais contemporâneas. Isso porque conforme Gomes (2002, p. 39) analisa:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Ou seja, assim como a educação, a identidade negra só pode ser construída e reconstruída na articulação “entre o individual e o social, entre o passado e o presente” (GOMES, 2002, p. 39). Diante disso, qual o papel atual da educação no processo de tornar-se negra no Brasil? Além daquilo que é legalmente atribuído, especialmente com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como uma das estratégias para reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena, a convivência no ambiente escolar é política e pode ser responsável por ressignificar essa identidade negra.

Na medida em que se fortalecem identidades e sentimentos de pertença, além de criar um novo olhar aos elementos historicamente inferiorizados, as práticas pedagógicas⁴ antirracistas na escola podem ser consideradas como um processo particular imbricado que reconstrói a humanidade de famílias pretas e pardas. Isso porque, embora possamos reconhecer que nem todas as famílias negras estão em situação de vulnerabilidade social e econômica, os indicadores sociais confirmam a existência majoritária desse grupo étnico-racial nas condições sociais mais vulneráveis.

Sem querer responsabilizar taxativamente a escola, essa realidade nos prova que o papel da escola na construção de identidades alcança secundariamente outras mulheres negras ao ter a possibilidade de enxergar na estudante a elaboração

4 Aqui consideramos que: “O fundamento básico dessa discussão sobre a função pedagógica desempenhada pelos assistentes sociais encontra-se na premissa gramsciana de que “toda relação de hegemonia é eminentemente pedagógica” (GRAMSCI, 1978), mediante a qual fica afirmada a vinculação das práticas educativas à luta pela hegemonia na sociedade, como elemento estratégico na base dos processos formadores da cultura” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 3).

de um novo imaginário do ser negra. Portanto, o que estamos discutindo, até então, está de encontro ao que Neusa Souza (1983, p. 22) nos ensina: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” e essa realização é um ato de resistência.

Identificação étnico-racial: o processo de tornar-se negra

Diante das discussões até aqui levantadas, acreditamos que ao ouvir as experiências de jovens negras que estão na educação profissional, sobretudo em uma instituição que tem sua trajetória vinculada às profissões associadas ao sexo masculino, é fundamental o exercício de compreensão concreta dos diversos debates teóricos sobre a importância da educação nas construções sobre identidade racial e social.

As autodeclarações das mulheres negras jovens, entrevistadas na investigação doutoral de uma das autoras deste texto⁵, foram priorizadas aqui para contribuir na análise da forma que se manifesta o racismo na sociedade brasileira, já que a constituição de identidades sociais são construções sociais que, no Brasil, foram forjadas com base na miscigenação, mito da democracia racial, políticas de branqueamento da população e de imigrações europeias. Ainda que as jovens entrevistadas demonstrem não terem dúvidas sobre sua condição de mulher negra e analisem suas experiências com base nas intersecções de raça, gênero e classe, elas trazem à tona dilemas, tensões e conflitos acerca das suas identidades racializadas face às relações sociorraciais de um país que acreditou ser um “paraíso racial”.

O perfil étnico-racial das estudantes entrevistadas nesta pesquisa foi obtido por heteroclassificação e pela autodeclaração das jovens que se dispuseram a participar da pesquisa, logo, se identificando como negras. No momento da entrevista, levando em consideração os critérios oficiais adotados no Brasil, questionamos abertamente da seguinte forma: “Como prefere se autoidentificar quanto à cor/raça/etnia/descendência? Por quê?”. As respostas a essa questão ratificaram a complexidade da autodeclaração no Brasil, que teve a mestiçagem como um projeto de nação baseado na violência e em ideologias falseadas.

⁵ Foram 19 jovens entrevistadas, que têm seus nomes omitidos por pseudônimos escolhidos em homenagem mulheres negras que fazem parte e/ou contribuíram para a história de lutas e resistências do Brasil.

O Brasil realiza censos populacionais com recortes de cor/raça desde 1872, ou seja, antes mesmo da abolição da escravatura (1888) e Proclamação da República (1889). Desta forma, ainda que a questão não tenha pré-definido opções e critérios, foi comum que as jovens respondessem a partir de três categorias: “preta” (2 jovens) e “parda” (6 jovens), conforme utilizado pelo censo oficial do IBGE (soma de pardos e pretos perfaz a população negra do país), e “negra” (11 jovens), face à construção política fortalecida pelo movimento negro brasileiro. Estes números reforçam que a maioria das jovens utilizam o critério racial e político cunhado pelo movimento negro brasileiro ao optar pela identificação política da categoria negra, não obstante que tenham utilizado também critérios de cor e mestiçagem adotados pela questão fechada de múltipla escolha do IBGE (neste caso, preta e parda). Ao se afirmarem, as jovens explicam os processos de “se tornarem negras”:

Me identifico como negra. Porque eu demorei um tempo para aceitar que eu era negra. Porque eu sempre via uma diferença de tratamento e de percepção das pessoas negras na sociedade, então foi difícil para mim aceitar que eu era realmente negra. Eu não gostava do meu tom de pele; tinham tempos que eu preferia não tomar sol para não ficar mais escura. Então, depois que eu entrei aqui e ao longo [do tempo] que fui crescendo e amadurecendo sobre determinadas questões, eu comecei a me aceitar e amar do jeito como eu me vejo no espelho. É basicamente isso. (Anastácia)

As jovens entrevistadas são todas brasileiras e, apesar de não recorrerem de forma central aos critérios de descendência e nacionalidade para afirmarem sua identidade racial, destacam a condição de “latina”, associada ao critério da cor da pele:

Negra. Eu me vejo como uma mulher negra. Latina também, se a gente tiver falando a nível internacional, né? (Risos) A nível global (...). Eu não sei exatamente quando foi, mas quando eu era criança minha mãe falava; não queria: ela me chamava de preta, de negra... “eu não sou negra mãe, EU SOU MARROM. EU SOU MARROM.” Aí eu pegava um lápis de cor preto: ISSO É PRETO, EU SOU MARROM. Aí, depois, aos poucos que eu fui entendendo questão racial e tudo isso, e comecei a me entender como mulher negra. (Elisa Lucinda)

Há pelo menos duas questões que consideramos estar imbricadas e são centrais para analisarmos estas declarações. Uma delas é o entendimento de que “a especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (ALMEIDA, 2018, p. 84). No caso do Brasil, as experiências históricas e socioculturais construíram um racismo que não segregou legalmente, como o racismo aberto dos regimes de apartheid dos Estados Unidos da América

(EUA) e da África do Sul, por exemplo. Por outro lado, no Brasil e na maioria dos países latinos, é sofisticadamente “disfarçado”, nos termos de Lélia Gonzalez (2018, p. 326), “o racismo por denegação”:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, “graças” à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

A partir das análises de Lélia Gonzalez, é possível explicar como a identificação racial no Brasil é um processo subjetivo e sofrido, de forma que tornar-se negra é uma conquista. Em comparação aos EUA, a autora explica que a segregação explícita reforçou a identidade racial, de forma que qualquer criança negra cresce sabendo quem é e sem se envergonhar disso, enquanto no Brasil as vozes individuais são mais difíceis de se erguerem, sendo a força cultural a melhor forma de resistência. O branqueamento da população (pela mestiçagem ou pela ideologia de superioridade branca) atingiu e acomete ainda hoje as subjetividades da população negra em sua autoidentificação. Por isso que se reconhecer negra no Brasil ainda é processual.

A outra questão é que o racismo no Brasil é de marca, não de origem, ou seja, discrimina a partir dos traços fenotípicos, de forma que quanto mais a pessoa se aproxima das características físicas associadas ao negro maiores são as possibilidades de discriminações raciais, tanto nas questões sociais (exploração e mobilidade social) quanto nas relações interpessoais. A cor da pele, a textura do cabelo, os traços negroides (formato de nariz largo e lábios) são características físicas que mais complexificam as relações e identidades raciais.

Os traços culturais também são mencionados como importantes para se definir quanto à cor/raça no Brasil, pois é conhecido que as pessoas negras são produto da diáspora forçada de seus antecedentes face aos processos de escravidão, tráfico e colonização, mas a História de seus antepassados é invisibilizada e negada,

posto que não há possibilidades de reconstrução das raízes africanas e indígenas nas famílias negras brasileiras.

Ao analisarmos os resultados desta investigação, notamos que o processo de se tornar negra, afirmado por Lélia Gonzalez como uma conquista, vem sendo construído pelas jovens entrevistadas ao longo da infância e tem na adolescência/juventude uma fase privilegiada desta compreensão. As características fenotípicas da cor da pele e o cabelo são as mais destacadas pelas jovens neste processo. A mestiçagem na família, o desejo de embranquecer, as influências familiares e da escola são centrais, conforme veremos nas experiências de autodeclaração expostas a seguir:

Negra, desde pequena. Acho que foi algo ensinado por minha mãe. É, eu venho de uma família... meus pais são diferentes. Meu pai é branco, tem o cabelo liso, eu tenho outros irmãos por parte de pai e eles são brancos do cabelo liso e minha mãe é negra e eu puxei muito mais às características da minha mãe; e aí minha mãe, sempre, desde pequena, sempre deixou sempre bem afirmado, que eu era negra. Quando me perguntavam, tipo para preencher ficha e essas coisas, ela sempre colocava negra, então algo já foi construído dentro de mim (Dandara dos Palmares).

Ao se afirmarem pela categoria política “negra”, as jovens também levam em consideração a mestiçagem e a questão local de identificação dos privilégios raciais em Salvador:

Negra, porque, primeiro, que eu venho de um bairro onde as pessoas são negras. Raramente você vê... até uma pessoa branca ela sempre se identifica branca, assim, de Salvador. Se intitula amorenada assim (apontando para sua pele), mas eu me sinto negra pelo meu cabelo, pela minha tonalidade de pele, entende? E também como eu acredito que as pessoas me veem (Acotirene).

A jovem abaixo reflete sobre a autoidentificação a partir da heteroclassificação e falta de representatividade de se ver em outras pessoas negras, quando estudava em uma escola privada de classe média:

Eu acho que eu saí de um mundo fechado, porque mesmo sendo uma menina negra, agora eu sou mulher. Mas uma menina negra, as pessoas não me enxergavam como uma menina negra por causa do meio em que eu estava; então eu acho que quando eu vim para cá, eu comecei a me enxergar como menina negra porque eu não tinha essa concepção. Eu estudava naquele colégio ali na Paralela e assim eu era a única menina negra da sala. Minha sala tinha quarenta e dois alunos e eu era a única menina negra e tinha um menino que era o único menino negro. Eram duas pessoas negras na sala de quarenta e dois alunos (Ivone Lara).

Ao estudar a classe média negra brasileira, Angela Figueiredo (2012) constatou que a grande maioria faz parte da primeira geração de ascendentes quanto à classe social, mas que não tem consolidado o capital econômico, social e simbólico desfrutado pelos brancos na mesma posição. O relato da jovem acima, oriunda de escola particular de classe média em Salvador, condiz com a análise de que a identificação racial é tardia em face da mobilidade social, pois quando os negros passam a ocupar espaços sociais e posições de destaque é que o reconhecimento da diferença e o sentido étnico-racial vêm à tona.

É recorrente que as jovens se reportem ao IFBA como espaço propício a sua afirmação como negras, exatamente pela experiência oposta da jovem acima, pois o Instituto é um espaço heterogêneo e múltiplo por classe e cor/raça, favorecendo mais o processo de identidade/alteridade e ressignificação pessoal:

Eu acho que o IFBA é bacana. Você ter esse meio que [é] uma junção, sabe? De realidades e de conhecimentos. Então, tipo, como eu falei eu só vim me enxergar como negra, o que eu acho um absurdo, com quatorze anos de idade, quando eu entrei no IFBA. Tipo, quando eu cortei o cabelo, quando eu passei pela transição, e, poxa, foi algo imprescindível, sabe? E eu acho que eu não trocaria isso por nada. Não trocaria isso por nada! (Teresa de Benguela).

O reconhecimento da origem afrodescendente através da relação com o cabelo, incluindo a transição capilar, é um caminho muito abordado nas narrativas das jovens. Tanto o apoio da escola, neste caso do IFBA, quanto o papel da mãe são mencionados como fundamentais no processo:

Eu me declaro negra. Eu acho que da minha pré-adolescência para cá eu vim me identificando com a raça negra, com todo passado histórico e também a questão de empoderamento agora, né?! Eu acho que eu resolvi aceitar o meu cabelo, parei de fazer tudo, cortei também como eu quis. Que eu me lembro, foi em dois mil e dezesseis para cá, eu venho, não sei, assumindo a minha raiz. (Beatriz Nascimento)

Para Nilma Lino Gomes (2019), o cabelo é um dos importantes símbolos da identidade negra e, assim como o corpo, não deve ser visto simplesmente como dado biológico, pois são pensados pela cultura como veículos de expressão e de resistência sociocultural, mas também opressão e negação:

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo em um país miscigenado e racista é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade

dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal não só de mistura, mas parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior da mestiçagem (GOMES, 2019, p. 18).

Em todos os ciclos de desenvolvimento e inclusive das relações afetivas mais íntimas, o processo de rejeição/aceitação de ser negro vai estar presente, podendo ser mais incisivo desde a fase da infância até a juventude pelo próprio processo de percepção de si e construção intensa da personalidade. É notório que as jovens negras estão assumindo mais a negritude a partir da afirmação do corpo e, em especial, do cabelo crespo como expressão da afirmação identitária. Algumas jovens ratificaram mais explicitamente o processo de transição capilar associado ao maior entendimento da sua afrodescendência e a contribuição do IFBA enquanto espaço de formação política:

- Sim, eu me interesso muito sobre a minha descendência, eu acredito muito que eu tenho descendência africana, eu tenho certeza, eu me considero negra. Eu sempre me identifiquei dessa forma, porém, eu, por exemplo, eu alisava o cabelo antes, então foi depois de muito tempo que eu consegui, é, me libertar, né? Nesse sentido. Aí eu comecei a ter, tipo, ser mais ativa nas minhas raízes, vamos dizer assim, mas eu passei muito tempo alisando o cabelo. Acho também porque foi minha mãe que alisou quando eu era pequena, então eu fui crescendo e fui achando que isso era o correto.
- Entrevistadora: Quando você tinha o cabelo alisado você afirmava que era negra?
- Falava, mas não tinha tanta é (...), mais estudo a respeito, não me interessava tanto pelo assunto porque eu não sentia tanta diferença, e aí eu passei a sentir tanto a diferença quando eu deixei o meu cabelo natural.
- Entrevistadora: Quando foi isso?
- Foi depois da ocupação. Eu participei da ocupação aqui no IFBA. E aí eu fiquei aqui bastante tempo, e aí eu conheci outras meninas também, e aí a gente meio que foi se descobrindo em alguns pontos. E também porque teve várias palestras interessantes aqui, uma delas foi sobre isso e aí eu senti vontade. Aí eu cortei logo depois (...). (Leci Brandão)

As pesquisas de Nilma Lino Gomes também apontam que a experiência da identidade/alteridade (como o “eu” se constrói relacionado a como é visto e nomeado pelo “outro”) é mais intensa no contato família/escola:

É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professoras brancas. Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o *status* social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial (GOMES, 2019, p. 204).

O cabelo “alisado” ou crespo tem, portanto, um componente estético complexo em um país como o Brasil. Na família e na escola são espaços em que os padrões estéticos vão se contrapondo e ganhando novas representações. O IFBA revela-se como espaço mais propício nas experiências dessas mulheres negras jovens de afirmação identitária e expressão estética negra, o que não exclui as contradições de haver também imagens negativas e contextos em que são inferiorizadas. A este respeito, devemos ter cuidado em não produzir discursos de julgamento acerca dessas expressões estéticas do cabelo alisado ou não, pois “se falar sobre a existência de padrões estéticos incorpora o trânsito entre diferentes culturas, quanto mais na sociedade brasileira, amplamente miscigenada racial e culturalmente” (GOMES, 2019, p. 196-197).

Dentre as respostas das jovens que se declararam pretas, um destaque importante foi perceber nos seus argumentos que se trata de uma ressignificação da categoria preta/preto, historicamente utilizada para inferiorizar e subalternizar:

Geralmente eu digo que eu sou preta e pronto. Prefiro! Porque eu gosto de ser chamada de preta, eu gosto da minha cor, eu gosto da minha história, eu gosto de tudo que o passado tem. Me entender como negra, como preto. Mas eu prefiro também preto porque as pessoas geralmente criticam, usam como se fosse pejorativo e eu gosto do termo em si. Eu acho que é uma ressignificação.

Eu acho que esse processo realmente começou quando eu entrei aqui no IFBA, em dois mil e quatorze, quando, tipo, eu olhei a minha volta. Porque na antiga escola, no antigo bairro, todo mundo tem o mesmo tom de pele, todo mundo tá na mesma situação socioeconômica e aqui não, aqui era diferente. (Conceição Evaristo)

Percebemos que cor, raça e classe se interseccionam na análise acima, pois a jovem articula cor/raça e classe ao relacionar a situação socioeconômica da maioria da população do seu bairro com a cor da pele. Face às análises que tecemos a este respeito do racismo estrutural, concordamos com Gonzalez (2018, p. 65):

É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai constituir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente. Em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor econômico), ela se configura como exército industrial de reserva.

A cor da pele, além do cabelo, conforme temos visto, são marcadores fenotípicos centrais da identificação racial no Brasil, e, especialmente em Salvador, a “quantidade de melanina” na pele interfere nos processos de identificação, precisando serem devidamente explicados:

- Eu me identifico como preta, mesmo porque minha família toda é, eu também sou, mesmo que eu não seja retinta. É só isso mesmo.
- Entrevistadora: E sempre foi assim ou desde quando?
- Não. Assim, quando eu era mais nova – é que eu tomei sol, aí eu estou mais escurinha –, quando eu era mais nova eu era bem mais clara. Meu irmão ele é branco até. Só que depois de um tempo eu comecei a me identificar, porque na verdade eu era identificada como parda, só que eu particularmente não acredito que existe essa identificação assim. Entendeu?
- Entrevistadora: Sim. E quando foi que você pensou sobre essas coisas?
- Ah, foi quando eu entrei no IFBA. Aqui foi o meu primeiro contato com outra realidade que eu tive, porque eu estudava em escola pequena de bairro, então quando eu entrei aqui eram várias pessoas e nisso eu pude ter um contato mais amplo, tanto na questão política, quanto nessa questão de identificação. (Esperança Garcia)

Dentre o grupo de jovens que se declararam pardas, notamos que o critério de cor da pele e o cabelo (mais ou menos crespo ou cacheado) são também fundamentais para trazer à tona as questões da miscigenação e a proximidade com o branqueamento. As jovens que se denominaram pardas estão justamente no processo de refletir sobre a mestiçagem nas suas famílias, passa pelas referências que possuem ao serem heteroclassificadas racialmente em Salvador, além das suas possibilidades de escolha neste contexto, já que é a partir da diversidade e com a percepção dessas diferenças que elas processam a identidade racial. Uma entrevistada abordou a angústia que sente em não conseguir ter uma definição tão simples de sua condição racial:

Eu fico muito assim, uma angústia, uma dúvida dentro de mim mesmo assim. Eu me considerava parda, até então nunca tinha visto problema. Para mim é algo tão irrelevante. Aí quando eu entrei aqui no IFBA que aí eu comecei a estudar. Aí eu comecei a martelar umas coisas assim na minha cabeça. Gente, mas pardo não é bem uma cor. Eita! Mas negra eu também nunca me enxerguei como mulher negra, assim, sabe? Eu tava comentando com elas, eu nunca passei por uma situação onde eu me sentisse de certa forma assim constrangida pela minha cor, sabe? Acho que também nunca me viram, a sociedade, assim como mulher negra, eu tinha cabelo liso também, eu dava progressiva. Essa transição capilar foi de um ano? É, um ano. Então, assim, eu fico nesse dilema, até hoje eu não sei te dizer direito. (Zeferina)

Munanga (2004, p. 52) já analisava como o mestiço brasileiro simboliza a ambiguidade de “ser e não ser”. Em uma entrevista, reflete que:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004, p. 52).

O diálogo transcrito abaixo reflete ainda mais intensamente o dilema da autodeclaração das pessoas mestiças e como a afirmação de ser parda é uma identidade flutuante para as jovens, que definem uma resposta, mas não determinam sua identidade étnica:

Parda. Minha mãe é branca, então, ao mesmo tempo que eu tenho a pele clara, dizer que eu sou branca seria negar a descendência que eu tenho do meu pai e os traços que eu herdei dele e, ao mesmo [tempo] dizer que eu sou negra também [é] de certa forma negar aquilo que eu herdei da minha mãe, porque biologicamente falando eu sou mestiça. Aconteceu de ser mestiça como muitas pessoas de nós somos, e é o que faz mais sentido para mim, porque por muito tempo eu vivi no limbo onde as pessoas ficavam falando: não, você não é branca; não, você é branca. Desde que eu me entendo por gente eu me identificava como parda, mas aí em dois mil e quinze minha ex-namorada, que era a minha namorada na época, falou assim: você não é parda, você é branca. Eu falei: oxe, (risos) não, pô. Ela se diz negra, mas é praticamente da mesma cor que eu. Aí ela mostrou, tipo, como o termo pardo não deveria existir e toda a problemática que tem acerca disso e aí eu fiquei: oxe, mas pardo não existe? Eu sou o quê? Aí eu fiquei nessa por muito tempo até que esse ano mesmo, em dois mil e dezoito, eu falei: não, é isso, eu sou parda, pardo existe sim, porque eu existo, eu tô aqui. E desde então não balançou mais. (Luiza Mahin)

O diálogo desta jovem expressa a complexa análise contemporânea acerca da mestiçagem. Apesar de entender todo o contexto e pensar sobre estas significações, a jovem se sente mais confortável em assumir esta denominação, valorizando a descendência e traços fenotípicos herdados tanto da raça branca quanto negra, e esquivando à discussão política do termo, mesmo demonstrando obter consolidada informação e formação sobre tais questões. Ao mesmo tempo em que o sentido de parda é ser mestiça, notamos que há repúdio e negação a essa categoria, pois não reflete cor nem raça.

Diante das exposições das jovens, alguns questionamentos vêm à tona: Quem pode se manter no limbo, na indefinição e na negociação de sua negritude ou branquitude? A mestiçagem e o lugar do “pardo” é este espaço de “escolha”? Essas questões problematizam a categoria parda, cunhada pelo movimento negro brasileiro como “negras/os”, ao somar-se com os autodeclarados “pretas/os”. O fortalecimento

da identidade racial negra no Brasil teve como paradoxo a defesa do reconhecimento da mestiçagem e de que não há um único padrão de negras/os.

Sem querer simplificar estas questões, nem muito menos esgotar a discussão, retomamos as análises históricas, pois a “mulata”, assim como a “parda” surgem como um produto da mestiçagem, um meio termo no caminho que leva ao branqueamento, uma redução e apagamento de traços das negras africanas. Stuart Hall (2003, p. 173) nos faz pensar a mulata como identidade “fragmentada e fraturada; construída em várias formas através de discursos, práticas e posições diferentes, muitas vezes cruzadas e antagônicas”.

Um termo que expressa essa questão e que tem sido mais discutido pela juventude brasileira atualmente é o Colorismo, explicado por Flávia Rios (2019) como um discurso sobre as hierarquizações baseadas no critério de cor que “não nega a negritude da pessoa parda, mas encerra no critério cromático a autenticidade da representação [...]. Tendem a dar pequenas vantagens às pessoas negras de pele mais clara, embora não necessariamente permitam a este segmento livrar-se do racismo”. Apesar de estar mais popular, o termo enseja velhas questões do racismo no Brasil. A análise de D’Adesky (2001), retomando conceitos da questão negra no Brasil, observa esta imprecisão face à cor na autodeclaração da negritude como processos que envolvem o desejo de embranquecer:

A caracterização cromática expressa, além da cor propriamente dita, sobretudo desejos e valores. Desejos de ser (branco), desejo de não ser (negro), desejos de aparentar (branco). E, na medida em que esses desejos representam valores (poder, beleza), eles manifestam uma relação hierarquizada entre um elemento (branco) do conjunto e as outras categorias (negro, jambo, sarará etc.) desse mesmo conjunto. E do ponto de vista do dominado (negro), essa multiplicidade de categorias cromáticas lhe permite estrategicamente, e “mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco. (D’ADESKY, 2001, p. 137).

Avaliamos que esta geração de mulheres negras está atenta às contradições e opressões que as suas identidades racializadas lhes impõem, apesar da complexidade da questão racial no Brasil e dos desafios em resgatar a História e as análises já produzidas para chegar à raiz da discussão de forma sempre responsável.

Considerações finais

Ao discutir sobre identidade racial negra no Brasil atual, consideramos o ambiente escolar como um espaço que interfere na construção de identidades. As abordagens das narrativas sobre o/a negro/a no país podem valorizar, destruir ou estigmatizar a cultura afrobrasileira. Inclusive, a ideia do Brasil ser um país democrático, igualando os/as trabalhadores/as, descredibilizando as lutas negras e atribuindo às mulheres negras o local subalterno na divisão social e técnica do trabalho são alguns dos reflexos do processo de colonização e do racismo que ainda insistimos (enquanto sociedade) cultura e politicamente em omitir.

Isso nos mostra a emergência em trazer à tona a intersecção de classe, raça e gênero nos diversos debates sobre educação e práticas pedagógicas nos espaços institucionalizados. No entanto, compreendemos que as formas operacionais do racismo estão postas historicamente no cotidiano das relações sociais. Portanto, as responsabilidades para ressignificação da identidade negra brasileira não são restritas à educação formal. Ao contrário, esse espaço se torna um lugar seguro e de confiança para as expressões e afirmações do “ser negra/o” no país, especialmente as mulheres, que se encontram atravessadas pelo sexismo e da hierarquização laboral.

Chamamos a atenção para o fato de que a escola é um lugar constituído historicamente por um expressivo elitismo, porém, quando estamos falando de uma educação pública hoje, precisamos avaliar o crescente ingresso de filhos e filhas da classe trabalhadora em instituições, seja por cotas raciais e/ou sociais ou por matrícula direta. Ainda, até mesmo ao considerar as famílias que vivem em extrema vulnerabilidade socioeconômica, é necessário lembrar que as mulheres são as principais fontes de sustento, e a escola é uma condicionalidade formal para permanecer em outras políticas sociais.

Dito isto, não podemos negligenciar o fato de que nunca na história a classe trabalhadora foi tão atravessada pela diversidade de gênero e raça como agora. Aqui não se trata de contrastar “movimentos” ou “identidades” com uma classe trabalhadora abstrata e sem gênero. As mulheres hoje são 50% da classe trabalhadora, que tem rosto de mulher negra, latina e asiática.

A chave para uma estratégia hegemônica, então, passa por colocar no centro uma política de classe que incorpore de forma decidida a luta contra todas as opressões de gênero, raça ou sexualidade. Isso implica buscar unir o que o capitalismo divide, fortalecendo a unidade interna da classe trabalhadora, bem como uma política de alianças com movimentos que lutam contra opressões específicas. Essa perspectiva, junto com a luta pela expropriação dos expropriadores, é a única que pode permitir o avanço em direção a uma sociedade verdadeiramente livre.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In:

ABEPSS; CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2009. p. 593-608.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Torres).

BANCO MUNDIAL. **Afrodescendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion.** Washington: World Bank, 2018.

BRASIL. Lei 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 da República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: < [BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil:** Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < \[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm\)> . Acesso em: 21 mai. 2022.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.> . Acesso em: 21 mai. 2022.</p></div><div data-bbox=)

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

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

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas [online]**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, A. **Classe média negra**: trajetórias e perfis. Salvador: EDUFBA, 2012.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.**, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. (3ª ed. rev. ampl.) Editora autêntica. (Coleção Cultura Negra e Identidades). São Paulo, 2019.

GONZALEZ, L. Mulher Negra. **Jornal Mulherio.**, v.1, n. 3, 1981.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. **Lugar da Mulher**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1982.

GONZALEZ, L. Discurso de Lélia Gonzalez na sessão solene em homenagem a Luiz Gama e Abdias do Nascimento, realizada na Assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 24 de ago.1984. Publicado originalmente em NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Dois negros libertários**: Luiz Gama e Abdias do Nascimento. Rio de Janeiro: Ipeafro, p. 41-5, 1985.

GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, p. 12-20, 2011.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org). Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, b. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. “**Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros**”, 2017. Disponível em:
<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/default.shtm>.
Acesso em 01/07/2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados [online]**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDP/?lang=pt#>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

ODARA (org.). **Mulheres Negras transversais do Tempo: negras jovens enfrentando o racismo, a violência pelo bem viver**. Odara - Instituto da Mulher Negra. (online), 2017. **E-book**. Disponível em:
https://institutoodara.org.br/wpcontent/uploads/2019/02/ebook_julho_das_pretas.pdf.
Acesso em: 21 mai. 2022.

RATTS, A. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RIOS, F. **O que o colorismo diz sobre as relações raciais brasileiras?** [S. l.]: 2019. Disponível em:
<<https://www.geledes.org.br/o-que-o-colorismo-diz-sobre-as-relacoes-raciais-brasileiras/>>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRUTH, S. E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. In: **Geledés**, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em 21 mai. 2022.

Recebimento: 23/05/2022

Aprovação: 07/06/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França