



Recebido em 25/05/2020

Aceito em 15/06/2020

DOI: 10.26512/emtempos.v1i36.31771

## DOSSIÊ

# Ensino de História sob um olhar interseccional: considerações sobre relatos de estudantes negras do Sul do Pará<sup>1</sup>

Teaching History under an Intersectional Look:  
Considerations about Stories of Black Students of the South of Pará

*Andreia Costa Souza*

Mestra em Ensino de História pela UFT

[andriacostasouza@gmail.com](mailto:andriacostasouza@gmail.com)

*Dernival Venâncio Ramos Júnior*

Doutor em História pela UnB

Professor Adjunto da Universidade Federal de Tocantins

[dernivaljunior@gmail.com](mailto:dernivaljunior@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo apresenta parte das discussões resultantes de uma pesquisa de mestrado no campo do Ensino de História, que teve estudantes negras como protagonistas. Em uma escola pública de Conceição do Araguaia, foi realizada uma formação entre os meses de fevereiro e agosto de 2019. O objetivo foi refletir sobre os sistemas de discriminação e opressão que estruturam a condição histórica da mulher negra, além de visibilizar vivências de estudantes negras a partir da perspectiva interseccional. A metodologia da História Oral foi utilizada para compreender e alcançar tais vivências. A pesquisa permitiu uma maior aproximação da realidade das estudantes, a fim de criar futuras e novas narrativas na prática pedagógica do Ensino de História, na medida em que os relatos analisados desvendaram como mecanismos de opressão interseccional operam-se nas relações e subjetividades. Narrar e ouvir as histórias umas das outras abriu a possibilidade para outro olhar, até então inédito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Interseccionalidade. Estudantes negras.

**ABSTRACT:** This article presents a part of the discussions from a master research in History teaching area that had as protagonists black students. A training course was made in a public school of Conceição do Araguaia between February and August 2019. The objective was to reflect on the systems of discrimination and oppression that structure the historical condition of black women, in addition, to make visible the black students' experiences from an intersectional perspective. The Oral History methodology was employed to comprehend and achieve such experiences. The research allowed a closer approximation with the

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Tocantins – *Campus Araguaína*, com financiamento da CAPES.

students' reality in order to create future and new narratives in the pedagogical practice for teaching History at the extent that the stories analyzed clarified how the mechanisms of intersectional oppression operate in their relations and subjectivities. Narrating and listening to stories of other people opened the possibility to have another looking, until now unknown.

**KEYWORDS:** Teaching History. Intersectionality. Black Students.

## Considerações iniciais

Apresentamos, neste artigo, uma parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada na Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, localizada em Conceição do Araguaia, município situado na região Sul do Estado do Pará e que faz divisa com o Estado do Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio. Neste estudo, investigamos as percepções e experiências de estudantes de uma turma de oitavo ano, selecionada para participar de uma formação para o Ensino de História das Relações Étnico-raciais e de Gênero.

Esta formação teve como objetivo discutir sobre os sistemas de discriminação e opressão que estruturam a condição histórica da mulher negra. Desta turma, algumas estudantes negras foram escolhidas para participar de modo mais ativo na pesquisa, através de grupos focais<sup>2</sup>, pautando os temas que seriam debatidos na formação com toda a turma. O critério utilizado para a escolha das estudantes foi a autodeclaração racial e a demonstração de maior interesse pela temática racial. Destacamos que as participantes dos grupos focais já conheciam a pesquisadora, pois a mesma é professora de história efetiva na escola onde a pesquisa foi realizada, e uma das autoras deste artigo.

De antemão, é importante ressaltar que a pesquisa foi embasada na perspectiva analítica da interseccionalidade, um parâmetro teórico-metodológico próprio do pensamento feminista negro; e, também, nas contribuições do pensamento decolonial. Adotamos também a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, reiterando o entendimento de Paul Thompson (2002, p.9), que a concebe como a “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”.

Trouxemos, aqui, a problematização dos relatos de três estudantes com o intuito de ampliar a perspectiva interseccional a partir da voz dos próprios sujeitos que se encontram nos cruzamentos identitários, pois acreditamos que essas vozes são capazes de favorecer questionamentos necessários à desmobilização da matriz colonial. De tal forma, buscamos também ampliar as possibilidades metodológicas e analíticas do Ensino de História, já que as oficinas com a turma foram inspiradas nos relatos gerados nos encontros com as estudantes negras.

Sem adentrar nas inúmeras controvérsias e limitações ainda presentes no Ensino de História ou no próprio ambiente escolar no que tange o protagonismo de mulheres e meninas negras, este texto busca também indicar como as subjetividades conformadas

---

<sup>2</sup> A referida técnica adota a formação de grupos de discussão com perfil de participantes predeterminado e um roteiro de questões a serem debatidas (GATTI, 2005).

pela dimensão interseccional, quando ouvidas, apontam caminhos úteis para educadoras/es interessadas/os na desestabilização da matriz colonizadora eurocêntrica. Neste sentido, defendemos que a perspectiva interseccional apresenta desafios e inúmeras possibilidades.

Já na década de 70, a historiadora, filósofa e ativista Lélia Gonzalez (2018) apontava o problema da folclorização e apagamento dos/as personagens negros/as no ensino e a universalização imposta pela narrativa eurocêntrica que privilegia as experiências e saberes do homem branco europeu. A conclusão que chega apresenta a articulação de três eixos de desigualdade: “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de *tríplice discriminação* sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (GONZALEZ, 2018, p. 42).

A jurista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw ampliou a percepção de Gonzalez ao propor o conceito de interseccionalidade<sup>3</sup> em fins da década de 80, mas a partir da produção de um documento que integra o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001), o termo se popularizou no meio acadêmico. Pelo seu próprio histórico, que conduz às discussões do feminismo negro sob outras formas, muito antes da conceituação de Crenshaw, cabe enfatizar que as análises pensadas sob a ótica da interseccionalidade devem comprometer-se com o desvendamento das relações de poder e desigualdades que atingem as mulheres negras e também demais sujeitos em condições de múltipla subordinação ou discriminação (AKOTIRENE, 2018).

Ao perceber que entre as mulheres negras e brancas existia uma forma diversa de experiências do sexismo, e que entre homens e mulheres negras o racismo também produzia experiências diversas, Kimberlé Crenshaw (2002, 2012) buscou soluções para questões práticas vivenciadas por mulheres negras em diferentes contextos sociais. Suas reflexões levaram à proposição da interseccionalidade como uma perspectiva analítica que, por meio da integração dos diversos eixos ou marcadores da diferença – sexo/gênero, raça, etnicidade, classe, orientação sexual, território etc. –, seria uma ferramenta eficiente não apenas para identificar os sistemas de opressão, mas também para compreender como estes se articulam e se reproduzem nas interações sociais.

Neste sentido, a filósofa argentina María Lugones (2008; 2014) enfatiza a atuação dos feminismos negros ou de “mulheres de cor”, como responsável por realizar uma crítica à razão ocidental universalista que excluiu e desumanizou os/as colonizados/as e, de modo mais contundente, as mulheres negras e/ou mestiças. Esta crítica evidencia que as categorias fundadas a partir da modernidade não contemplam as vivências de sujeitos que se situam à margem do pensamento hegemônico e no encontro entre duas ou mais estruturas de opressão.

---

<sup>3</sup> Ao longo das décadas de 70 e 80, teóricas e ativistas feministas brasileiras e estadunidenses já incorporavam em suas análises a perspectiva de dupla ou “tripla discriminação” sobre as mulheres negras, que acumulavam na formação de suas experiências e identidades as desigualdades de raça, gênero e classe social (CARNEIRO, 2003, 2018); (GONZALEZ, 2018); (DAVIS, 2016); (HOOKS, 2017, 2018). Algumas destas teóricas não são adeptas ao uso do termo, ainda que incluam em suas obras a interseccionalidade de categorias.

Sujeitos ainda invisíveis em diversos espaços que trazem histórias inquietantes de subordinação, opressão e resistência. A seguir, os relatos de Angela, Sueli e Lélia Rosa (nomes fictícios) escancaram o que esse vazio da razão ocidental provocou, gerando o desvelamento dos modos como a racialização e o sexismo operam entrelaçados com outras marcações identitárias provenientes da matriz colonial.

### **Angela: “Dizendo que eu não prestava por eu ser desse jeito”**

“Meu nome é Angela Santos, tenho 15 anos. Sou a filha mais velha... da parte da minha mãe né, porque meu pai morreu. Então, aí eu tenho dois irmãos, é... um mora com o pai dele, tem onze anos. Minha irmã mora com o pai dela também. São tudo separados as meninas deles. Eu fiquei sozinha com minha mãe ((rindo)). E aí minha irmã tem 9 anos, vai fazer 10 agora. Bom, é isso...”.

Angela tem a característica marcante de falar quase sempre sorrindo, apesar de ser um pouco “fechada”, como apontado por ela mesma. Antes que a pesquisadora terminasse a primeira questão, em que questionou as meninas sobre um sentimento de solidão ou isolamento na escola ou fora dela, Angela apressou-se em responder que já havia passado por situações de discriminação:

Nos dois locais, nos dois locais. Na escola e fora. Você, assim, na escola, não tem muito hoje né, mas assim, as pessoas às vezes assim elas não chegam em mim, tipo, pra poder fazer amizade. Às vezes, eu sempre me sinto sozinha pelo fato “deu” ser negra, porque eu já sofri muito racismo, por causa da cor da minha pele, por causa do meu cabelo, e as pessoas me excluía. Eu sempre, assim, às vezes na escola ficava sozinha, e por exemplo, uma vez, me bateram porque eu era negra, na escola. Eu estudava lá em Santana, e aí foi... em 2016 isso. (...) E aí, chegaram dois meninos novos né. Aí eles eram grandão, “num” tem? Novato na escola. E aí foi, eles pegaram, ficaram falando um monte de coisa pra mim lá, dizendo que eu era negra, que eu não servia pra essa vida, por que que eu tava ali mesmo, por que que eu tava ali... Aí foi o primo de um menino pegou e tacou chinela no meu braço. Tacou com tanta força que ficou roxo. Aí foi o outro pegou e começou a me bater. Eu, peguei e comecei a gritar lá. Isso deu caso do Conselho Tutelar... Foram pra secretaria, ficaram mais de duas semanas sem ir na escola. Eu fiquei toda roxa. Meu olho ficou inchado, assim. Ficou hematomas, “tudim”, no meu corpo... Já puxaram o meu cabelo também! Dizendo que não era pra mim ter esse cabelo. Dizendo que eu não prestava por eu ser desse jeito.

“Mas todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele” (RIBEIRO, 2018, p. 8). De modo semelhante à narrativa pessoal de Djamila Ribeiro, Angela faz pensar sobre a estigmatização e desumanização das/os afrodescendentes na escola, particularmente nas vivências de meninas negras. Esse tratamento, que entristece e fere, produziu efeitos negativos na autoimagem e no convívio social, como indicou a própria Angela, posteriormente. Ela sofreu agressões e foi questionada pelo fato de existir, ser como é, ter a cor e o cabelo que tem, por estar na escola.

A história de Angela impressiona: o que está oculto na agressão racista que ela sofreu mais de uma vez no ambiente escolar? Uma possível punição ou medida do Conselho Tutelar minimiza o fato de outros/as estudantes terem a pretensão de possuir

o “direito” de agredi-la? Agredida por ser negra e estar na escola? O que representa o gesto dos agressores?

É possível compreender melhor a questão a partir do sistema moderno colonial de gênero, já que este propõe “uma lente através da qual aprofunda a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial” (LUGONES, 2014, p. 935). Se a lógica opressiva da modernidade concebe apenas o masculino, branco e heterossexual, como propõe Lugones, ela também não concebe seu “extremo oposto”, a mulher negra. Dito de outro modo, as noções de raça, gênero e sexualidade, contidas na matriz colonial, não entendem o outro como humano, dotado de capacidades e autonomia.

Angela demonstra, em sua narrativa, como apenas existir no espaço escolar parece não ser concebível. Incomoda como se ela fosse estranha e inimaginável. Gera atitudes violentas, em nível físico e verbal. Mas ainda que ela conte situações tão duras com aparente naturalidade e até com um riso, algumas vezes, Angela não consegue ocultar como foi ferida, como se sente diante de colegas da sua idade:

E assim, as pessoas às vezes elas me excluem de, por exemplo, tenho muitas amigas né... só que elas assim, às vezes elas estão comigo assim, acho que por causa de pena, às vezes né. Por que, como assim tem pessoas que me excluem de um grupo porque eu sou negra?! Na escola também já teve muitas pessoas. E fora também. Fora, as pessoas fazem muita crítica de mim. É... já fizeram também racismo com a minha mãe. Minha mãe também já sofreu muito racismo. Por causa que o cabelo dela não é igual ao meu. O dela é curtinho, “num” tem? Aí ela colocou aquelas coisas pra ficar mais top. E aí foi, ela também já sofreu muito, nós duas... Toda vez que eu sofria racismo na escola, eu chegava triste. Triste! E minha mãe: o que foi neném? Ela sempre me chamou de neném (sorrindo). Que foi neném? Aí eu: não, mãe, aconteceu isso e isso na escola. Ela: não fica assim não, minha filha. Se você é desse jeito, é porque Deus, ele te fez desse jeito, e tu tem que sentir orgulho porque tu é uma obra prima de Deus. Tu é única, tu é especial! E aí foi eu pegava e me reanimava né. Aí todo dia que eu dormia e acordava e ia: meu Deus, mais um dia na escola! ((Sorrindo)).

“(...) Como assim tem pessoas que me excluem de um grupo porque eu sou negra?!”. Retomamos essa fala para enfatizar que, apesar de corriqueira a situação que Angela lida desde a infância, ela própria não deixou de se chocar e colocar essa pergunta incômoda. Quando relaciona toda a situação que viveu com o fato de ser negra, ela percebe as vivências semelhantes de sua mãe que, por sua vez, é citada como fonte de apoio e consolo nos momentos em que as violências sofridas a deixavam triste e abalada.

Nas reflexões de Grada Kilomba (2019) sobre colonialismo, silenciamento, trauma e descolonização, muito do que foi dito por Angela pode adquirir um novo sentido. Ser silenciada e agredida, no espaço escolar, do modo como narrado por ela, sugere a cena colonial onde os “meninos novos”, na escola, estranham o/a outro/a, o sujeito negro ocupando o espaço que lhe é devido. Mas como isso impacta? Foram com tais impactos que tivemos que nos deparar quando ampliamos as falas das estudantes negras. O abalo de tantas violências, não só físicas, faz com que Angela não seja capaz de acreditar em amizades verdadeiras, em quem goste dela como é. Ela percebe como o racismo a atingiu dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, a escola, possivelmente



pela recorrência de situações de racismo, torna-se um lugar que representa um sacrifício para Angela. Neste sentido, a ideia do trauma é relevante:

Esse é o trauma do *sujeito negro*; ele jaz exatamente nesse estado de absoluta “Outridade” na relação com o *sujeito branco*. (...) Parece, portanto, que o trauma de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, (...) mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como *a/o “Outra/o”*, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum (KILOMBA, 2019, p. 40).

Com a autoimagem abalada, Angela pensa que muitos/as se aproximam dela por pena. Por se deparar com a “barbaridade do mundo branco”, ela entende que nada do que viveu é por sua culpa, que o problema vem de quem a agride, que ela apenas é como é. Ainda que indignada com a discriminação por simplesmente ser quem é, ter a pele e o cabelo que fazem com que a identifiquem como “outra” na escola, Angela oscila entre o orgulho e a aceitação de suas características, ensinadas pela mãe, e uma profunda tristeza por ter sido inferiorizada e agredida, tantas vezes, por conta disso.

### **Sueli: “nós não somos bom de condição”**

“Meu nome é Sueli, tenho 16 anos. Moro com minha mãe e meu padrasto. Tenho cinco irmãos e moro na zona rural”. Sueli, ainda que bastante observadora e cautelosa, fez relatos marcantes nas conversas e atividades. Após o relato de Angela, foi questionado se mais alguém tinha vivido uma situação parecida. Sueli respondeu:

Por ser negra, já. Eu já, na escola, no quarto ano. Assim que eu cheguei pra cá. Ai tinha uns meninos que tinha muito preconceito comigo: me chamava de negra, que não era pra eu estudar naquela sala. Até falaram com a diretora pra eu trocar de sala. Ai eu cheguei em casa, falei pra minha mãe. Aí minha mãe veio aqui, foi no Conselho, aí o Conselho veio aqui, conversou com a diretora, que ela, até ela tava querendo me trocar de sala por causa disso [...] Ai minha mãe veio aqui, conversou com a diretora. Perguntou por que que ela queria me trocar de sala. Aí os menino pegaram e falou, por que eu era negra, que eu também tinha o cabelo muito ruim, que minha mãe não tinha dinheiro, essas coisa. Aí minha mãe pegou e foi lá no Conselho, aí o Conselho pegou e mandou chamar a mãe dos menino. Aí as mãe dos menino veio aqui, aí a mãe dos menino pegou e falou que era ela que tava ensinando isso pros meninos, por que os menino tinha dinheiro, “num” tem? E aí, minha mãe, nós não somos bom de condição. Aí minha mãe pegou e falou bem assim: mas o fato dela ser negra, e o cabelo dela ser ruim, isso não depende não é de dinheiro não, isso depende da felicidade dela [...] Minha mãe falou pra mãe dos menino. Aí a mãe dos menino pegou e falou bem assim: mas ela é muito negra, olha a cor da pele dela! Aí minha mãe pegou e falou assim: mas o fato dela ser negra, isso não depende de nada não, isso depende da decisão de Deus, e não de vocês! (Sueli, 16 anos).

Assim como no relato de Angela, o episódio de discriminação ocorrido na infância se tornou marcante. Sueli lembra-se de detalhes, das falas dos envolvidos, da atitude tomada pela gestão da escola. O fato de ser negra, moradora da área rural e pobre, ainda que em uma escola pública, foi suficiente para que Sueli se tornasse um alvo de uns meninos que “tinha dinheiro”, como ela descreve. Observamos que, em mais um relato, a escola ou a sala de aula são lugares vistos como sendo onde elas “não deveriam estar”.

O racismo cotidiano está ali, como um constante lembrete de que elas estão “deslocadas” e que, também naquele espaço público, são “outras”. Ou como afirma Kilomba (2019, p. 80):

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família.

Com Sueli, observamos outra biografia radicalmente marcada pelo racismo, pela exclusão em múltiplas formas. Ainda que conhecêssemos o ambiente das escolas públicas há alguns anos, a história de Sueli nos intrigou, especialmente, por envolver uma explícita discriminação de classe social, o que ilusoriamente muitas vezes imaginava-se não ser tão comum em uma escola pública. Foi perguntado se não havia outra menina negra na sala, ela disse que era a única. Ainda encabulada com a perseguição voltada a ela, especificamente, a pesquisadora perguntou: “Mas você acha que isso aí pesou o fato de ser negra e também a questão de não ter dinheiro? O que que pesou mais? Ou foi as duas coisas?” Sueli respondeu: “As duas mesmo... as duas. Por causa até disso, a mãe deles tirou eles da escola, por causa dessa confusão que teve. Tiraram eles e aí foram embora. Eu nunca mais vi eles na escola”.

A resposta de Sueli, possivelmente, é a mais elucidativa para que se compreenda o sentido da perspectiva interseccional. Sem eleger o que “pesa mais”, abdicando de hierarquizar opressões, ela não se percebia como mais uma menina na sala. Ou somente uma menina negra ou somente filha de uma mulher “sem condição”. Sueli entente que é tudo isso. E ensina, com outras palavras, o que Angela Davis (2011) expõe em um texto publicado no portal Geledés:

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011).

Se não há primazia de opressões, quem vivencia não tem como escolher o que dói mais. Os garotos e a mãe que discriminavam Sueli acreditavam que aquela sala e, na verdade, a própria escola, não seria lugar para ela. Uma menina “tão negra” e pobre, com a mesma oportunidade e dividindo o mesmo espaço dos garotos brancos “bons de condição” representava para eles uma contradição a ser corrigida. Aliás, o que uma menina com a cor da pele “tão escura” e pobre estaria fazendo na escola? Seria um ser exótico diante dos colegas de sala? O que será que ela quer com o saber? A história de Sueli lembra que poucas coisas são mais neuróticas que o racismo cultural brasileiro, como bem dizia Lélia Gonzalez (2018).

Aos poucos percebemos que o estranhamento por Angela e Sueli estarem na escola envolvia outros fatores. Ramificações da mesma questão, obviamente. Frutos do racismo

à brasileira. Nisto, Carneiro (2011) ilumina alguns pontos críticos através do seu olhar feminista antirracista na educação. Ao adotar o conceito de epistemicídio, evidenciando o modo como o racismo repercute no contexto escolar, negando a cultura afro-brasileira e africana e os afrodescendentes, Carneiro (2011, p. 92-93) exemplifica a atuação do racismo epistêmico, como “fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano (...)”.

Com Carneiro (2011) e outras intelectuais negras, a colonialidade do saber é tema recorrente. Elas vivenciaram e possivelmente também sabem que relatos como os de Sueli não são casos isolados, que a negação do saber aos/as subalternizados/as é estratégia histórica do colonizador. Pela perspectiva decolonial, é possível perceber que, nesse processo de imposição e subjetivação, o colonizador atuou reprimindo “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Em síntese, manter e reproduzir a ideia de que meninas negras estão menos aptas ao conhecimento, que são intrusas nos espaços de aprendizagem e conhecimento, que servem a outras funções que não sejam as intelectuais, são ferramentas do colonialismo que ainda nos aprisionam. E que colocam às meninas negras o desafio de resistir e transpor os obstáculos postos por tais mecanismos.

### **Lélia Rosa: “a minha cor já dizia tudo, né?!”**

“Eu sou a Lélia Rosa, tenho 17 anos, sou a filha mais velha do casal né, e eu moro na zona rural né, e é isso”. A apresentação para o grupo foi sucinta, mas a participação de Lélia Rosa foi ativa e permanente em todos os momentos da formação. Demonstrou, em muitas ocasiões, indignação com situações de racismo e também com relação às perseguições vividas na escola, por ser moradora da zona rural e filha de agricultores.

Quando Angela contava sua história, por mais de uma vez ela entrevistou para perguntar se alguém havia “tomado uma providência”. Ainda que não carregue todas as características físicas vistas como marcador racial, Lélia Rosa apresenta um entendimento e uma capacidade de definir com precisão como o racismo se apresenta:

Quando eu também quanto tava no quinto ano, eu tinha uma amiga que era bem clarinha! Bem clarinha! Aí eu nunca pensei né, que isso ia acontecer... E ela tinha o cabelo bem lisin. Já eu, não tinha o cabelo muito ruim não, mais... a minha cor já dizia tudo né! Aí um dia, tinha umas meninas da minha sala que era bem mais escura do que eu, duas, era duas irmã. E elas só andava excluída, no cantinho. [...]aí eu peguei e chamei elas pra ir brincar mais a gente. E ela falou que não podia. Perguntei por que e ela falou porque elas não são igual “nois”, porque elas são escura, elas são negra... elas são preta! Ela falou até nesse estilo. Ela falou: elas são muito preta! Tu a gente ainda considera, Lélia, porque tu tem o teu cabelo bom! [...] Ela falou isso na minha cara! Eu ainda te considero porque tu tem o cabelo bom! Não é porque eu sou tua amiga completamente, por que tu ainda é “mei” escura. Aí a única coisa que eu fiz foi tipo, larguei de andar com ela porque ela não era minha amiga! Porque se ela fosse minha amiga mesmo,



ela deixava o racismo dela pra lá! Ia ser amiga! E as outra menina eu continuei andando com elas, porque elas não era diferente de mim. [...] eu também não deixei de falar com ela. Porque eu sei que aquilo dali, eu não entendo muito bem, mas eu acho aquilo ali é... já vem de casa [...] (Lélia Rosa, 17 anos).

Ciente de que sua cor é suficiente para que ela seja identificada como negra, apesar de perceber que quem tem a pele mais escura que ela, além do cabelo crespo, sofre mais discriminação, Lélia Rosa acredita que o comportamento racista da amiga branca se deve à educação que ela recebeu em casa. Ela descreve de modo espontâneo e preciso como o racismo se apresenta. Sua autodescrição como quem tem uma cor que não passa despercebida, ainda que não seja “escura” como as meninas que ela via excluídas, demonstra sua aguçada percepção das relações raciais. Mas além da questão racial e de classe, ainda há outros cruzamentos na vivência de Lélia Rosa:

Tipo, muitas veiz eu era maltratada não por eu ser escura e nem pelo meu cabelo, eu era maltratada porque tipo, o meu pai não tinha tanto recurso. A gente era da zona rural, a gente ainda é né, da zona rural. E tipo, eu vinha de ônibus. Aí tipo, muitas veiz chegava com a calça meia suja, o tênis chei de barro, chove né, aí tem sempre esses problema. Aí tipo, eles ficava falando: por que que eu não dava um jeito de sumir da escola, por que que eu num caçava um jeito deu... Aí falava assim: por que que tu num vem... ah é tu num tem dinheiro né! Tu podia vim de carro, mas tu não tem dinheiro. Aí eu falei: mas eu vim de carro! Só não era o carro do jeito que vocês vem, mas eu vim de carro! Também tinha um volante, também tinha roda! Fala por que que eu não dou um jeito de vim voando por outro lado, por que que eu não pego uma vassoura pra mim vim voando, que eu tô parecendo uma bruxa. Muitas vezes o cabelo tá meio assanhado, meio arribado, “por que que eu não vim de vassoura voando?”, como eu moro na roça, por que eu não vim de jumento, de vaca, em cima dos cavalo, em cima do meu pai? Uma vez já falaram: “ah, por que que tu não vem em cima do meu pai? Que aí tu não se sujava, não sujava os pé!” Aí quando eles fala isso, se a gente for caça um meio da gente conta pra alguém, eles fala: te pego lá fora, quebro tua cara!

Sem nenhum constrangimento, Lélia Rosa conta as adversidades de ser moradora de uma agrovila. Observa que suas condições de vida também perpassam as discriminações que sofre. Chegar na escola com o ônibus do transporte escolar que vem da zona rural, às vezes suja de barro e cansada, pois os/as estudantes começam a ser buscados/as cinco e meia da manhã, são motivos de mais dificuldades, pois ao chegar na escola ainda ouve piadas.

A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 48) ressalta que as mulheres negras acabaram encontrando nas matrizes de opressão a sua própria forma de resistir: “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência”. Lélia Rosa parece habitar esse lugar.

[...] Sempre falaram isso né... Mas eu nunca me incomodei, porque eu sei que... se meu pai não tem uma condição boa pra me dá, pra isso é que eu tô estudando, é pra mim ser alguém na vida, é pra mim ajudar eles. E independente do que eles fala né, do que eles fala que eu sô pobre, que eu sou escura, isso num... eu acho que, nunca me ofenderam em nada!

Para Lélia Rosa, o estudo é uma forma de ter uma condição melhor do que a que seus pais tiveram, além de ser uma possibilidade para poder ajudá-los futuramente. Quando diz que, independente do que já ouviu na escola por sua condição social e cor da pele, não se ofendeu “em nada”, Lélia Rosa indica que tem orgulho de ser quem é e morar em uma agrovila. Ocupar o espaço urbano, considerado mais “desenvolvido” e “limpo”, como sugerem as piadas na escola sobre ela, seria a única maneira de não estar situada nesta encruzilhada composta pelo fato de ser negra, pobre, e morar no campo. Mas ela não demonstra, em nenhum momento, ter interesse em morar na cidade e ficar longe de seus pais, como alguns/as estudantes demonstram.

A partir da análise dos relatos, a intersecção de categorias leva a compreender a materialidade das opressões, as operações da colonialidade do gênero e a forma que ela articula seus efeitos na escola, em casa, na igreja... Com a violência, desumanidade e repulsa similar ao do colonizador pelo colonizado, a colonialidade do gênero perpassa o cotidiano das meninas negras, nos socos e tapas, no insulto, na piada sobre a roça, na omissão dos/as gestores/as e professores/as da escola, certas vezes, também, na família.

### **Emoção, razão e resistência**

Quando se encontra espaço para falar sobre as próprias histórias e trajetórias pessoais, sentimentos e emoções diferentes surgem. Um passado doloroso, a indignação por ver outras mais jovens passarem pelas mesmas situações, tristeza, sentimento de rejeição, exclusão, esperança, consolo com outras experiências semelhantes compartilhadas. Torna-se perceptível que “habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição...” (KILOMBA, 2019, p. 97-98). Um vácuo sempre incômodo, um lugar silencioso, mas com um grito apreensivo pelo momento de sair.

Muitos/as ainda invalidam a legitimidade de relatos pessoais sobre experiências de racismo e sexismo para a produção de conhecimento, para elaboração de políticas públicas, para a efetivação de justiça e reparação racial. Um clássico lema feminista diz que “o pessoal é político” (BAIRROS, 1995, p.460). Por mais que isso pareça já compreensível, com o feminismo negro aprendemos sobre o poder das nossas vivências e a importância de validá-las. Para muitos fins, como neste processo de estudo e pesquisa aqui exposto, por exemplo. As vivências podem ser validadas para compreender uma teoria, para elaborar uma aula de História, para alcançar à experiência trazida pelas educandas. Grada Kilomba (2019, p. 57) afirma:

Obviamente, falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção e raiva. (...) Tal realidade deve ser falada e teorizada. Deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando aqui com “informação privada”. Tal informação aparentemente privada não é, de modo algum, privada. Não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo.

Djamila Ribeiro (2017) afirma que as mulheres negras, muito além de compartilhar experiências centradas no racismo, sexismo e colonialismo, partilham processos de resistência. Essas mulheres “vêm historicamente produzindo saberes e insurgências” (RIBEIRO, 2017, p.77). Intelectuais negras refutam a neutralidade epistemológica visando desmantelar um cânone pensado para invisibilizar suas

narrativas. Foi assim desde Lélia Gonzalez, que confrontava o próprio modelo de racionalidade estabelecido, com o desejo de legitimar um lugar de fala de quem vivencia opressões:

Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (GONZALEZ, 2018, p.75).

Neste ponto, se tem apenas uma das formas de insurgência das mulheres negras. Aos poucos, com as meninas negras que conversavam com a pesquisadora e entre si, constatamos que diversas são as formas de resistir. A resistência está também quando se fazem e se refazem diante das opressões vividas. Quando não desistem de estar onde dizem que não deveriam estar. Entendemos, com os relatos, que não desistir já é também resistir. Mas como elas se reconstroem? Como pensam a si mesmas?

O pensamento decolonial e o feminismo negro confluem na proposição de um modo peculiar para refletir as identidades individuais e coletivas, indicando que estas invocam um caráter histórico que sob diversos mecanismos está replicado no tempo presente, imbricado em vivências marcadas por matrizes estruturais de opressão que se renovam, mas sobre as quais também se elabora mecanismos diversos de resistência.

Stuart Hall (2013, p.109) aponta que as identidades não reportam tanto às questões sobre “quem somos” ou “de onde viemos”, mas que elas relacionam-se “muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. Como consequência, as identidades referem-se à produção da diferença e exclusão delimitadas na especificidade de contextos históricos e territórios predeterminados.

Em síntese, quer o sujeito invista ou não em uma construção identitária específica, na medida em que é interpelado por mecanismos sociais e históricos diversos, o que ele “faz do que fizeram dele” será um componente primordial para a formação da dimensão subjetiva da identidade (HALL, 2013, p.109-112).

Refletimos diversas vezes sobre o que elas fizeram de si mesmas, sobre a força e a resistência contida nesse processo de identificação. E no próprio grupo uma pergunta emergiu colocando a questão em evidência. Todas queriam contar outras histórias de racismo presenciadas na escola, especialmente por crianças das séries iniciais. Angela contou que sua irmã mais nova foi rejeitada por colegas que disseram que não iriam andar com pessoas negras. Relatou, ainda, que a criança chorou bastante. Lélia Rosa comentou sobre o episódio, com pesar:

Por ela ser uma criança! Nós que já somos adolescente a gente entende, que aquilo ali vai partir nosso coração, mas a gente vai ficar bem, mas pra uma criança, que praticamente tem o que? Quantos anos que tua irmã tem? [...] Praticamente isso parte o coração dela, escutar isso da boca de outras criança.

Todas ficaram muito sérias nesse momento. A tristeza era marcante. Lélia Rosa se compadece e avalia o quanto é doloroso para uma criança ser discriminada por colegas da mesma idade. As histórias envolvendo crianças da escola levaram à pergunta sobre as consequências, na adolescência, do que foi vivido na infância: “como essas situações que vocês viveram na infância influenciam na vida de vocês hoje?”.

Pra mim não, professora! Porque eu penso que, se Deus me fez desse jeito, então... eu posso ter ficado triste naqueles dias, mas passou! Eu pra mim, tá tudo bem. Hoje em dia eu vejo elas, as mesma menina que falava isso pra mim, eu vejo, falo com elas de boa. Mas, ainda tá dentro do meu coração, mas... fica! Fica. Eu sei que é muito triste, porque eu era uma criança! Eles faz isso, eles fala isso, mas pra criança é bem mais pior do que pra um adolescente, porque um adolescente, ele chega em casa, ele tem como ele conversar, uma criança não. Uma criança não! (Lélia Rosa)

Inicialmente, Lélia Rosa tenta minimizar e, em seguida, admite: “Mas, ainda tá dentro do meu coração, mas... fica! Fica”. Pensando em sua própria experiência, elas avalia como uma criança negra pode ser afetada em consequência da discriminação racial no ambiente escolar. Fala com sabedoria e propriedade. Quando diz que a criança “se fecha”, destaca os possíveis traumas e abalos na autoestima, o isolamento e sentimento de rejeição que ela mesma enfrentou.

A socióloga Patricia Hill Collins (2018) atribui como uma das características da epistemologia feminista negra o uso da “experiência vivida como critério de significação” ou de credibilidade que irá distinguir conhecimento e sabedoria. As mulheres negras, por situarem-se em opressões interseccionais, seriam impelidas à valorização das experiências pessoais e sociais que primam pela sabedoria e por esta distinção (COLLINS, 2018). A autora afirma:

Enquanto membros de um grupo subordinado, as mulheres negras não podem se dar ao luxo de serem tolas, uma vez que a sua objetificação como “outras” as nega a proteção conferida pela pele branca, pela masculinidade e pela riqueza. Essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (COLLINS, 2018, p. 149).

A sabedoria delas tantas vezes foi impressionante. E poderia ser chamada de maturidade. Mas quem foi levada a amadurecer antes da idade adequada, por dores e traumas do racismo cotidiano, precisa desenvolver uma inteligência peculiar, sabedoria. Pelo o que Collins aponta, fica mais fácil perceber como meninas de 13 e 16 anos apresentam visões sábias sobre a vida, sobre o que observam na escola e em outros espaços. Se a experiência é a “fronteira” que separa conhecimento de sabedoria, a experiência vivida é também o critério de validação/significação utilizado historicamente por mulheres e meninas negras.

Ainda em fase de amadurecimento emocional, elas apresentam um conjunto de experiências vividas que compõem uma sabedoria fundamental. Elas se preocupam com

as crianças que podem passar pela situação que passaram, elas buscam protegê-las, elas sabem quais são as consequências do racismo e estão atentas ao que acontece com essas crianças, corroborando, assim como Collins, que “a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado”.

Fechar-se ou tornar-se fechada, por conta do racismo cotidiano, é sem dúvida uma realidade. E esse enclausuramento em si mesma surgiu mais de uma vez nas falas. Algumas encontraram na reserva um modo de se proteger, por medo de mais julgamentos, por acreditar que não haveria alguém por perto que pudesse compreender e acolher as suas dores, por vergonha... Assim percebemos o seguinte relato de Angela:

Pelo fato assim, de quando era pequena ser muito excluída né, pelo fato de ser negra, isso agora na minha adolescência eu tenho mais dificuldade de fazer amizade. Eu gosto mais de ficar assim no meu cantinho, num tem? Assim, ficar na minha, e aí agora assim, se as meninas vem assim pro meu lado: oi Angela! Aí até que eu falo normal com elas... [...] Eu me fechei. Eu sou muito “rui” assim até pra poder falar as coisa pra minha mãe porque... as vezes até pesa a consciência assim, nossa, eu não consigo me abrir com ninguém. Na verdade eu não consigo me abrir com ninguém assim, num tem? Nem com a minha própria mãe eu não consigo me abrir direito. Esses dias que, eu tava muito “rui” mesmo, eu consegui falar com ela, sobre as coisa que tava acontecendo lá em casa. Ela falou: “nossa, essa foi a primeira conversa decente que tu teve comigo!”. Desse jeito. “Tu é muito fechada, Angela, não se abre com ninguém”. Aí eu peguei e falei: mas eu não consigo me abrir, mãe. Eu não tenho assim, aquela confiança pra poder se abrir com as pessoas...

Angela não tem facilidade para confiar. Indica, com seu depoimento, que encontrou na discrição e no silêncio um modo de lidar com as dores emocionais trazidas pelo enfrentamento ao racismo, ainda que seja bastante consciente de sua condição como negra. Ela apontou como a dificuldade de fazer amizades e estabelecer vínculos foi marcante na sua trajetória, desde “quando era pequena”. Em seguida, Lélia Rosa contrapõe seu modo de reagir, sua habilidade em ouvir e solidarizar-se diante do isolamento de Angela:

Eu acho que isso pra mim me ajudou eu a entender o lado dos outros e fazer mais amizade, tipo, eu vejo aquela pessoa ali fechada, eu já chego, eu vejo que ela precisa de uma ajuda. De um ombro amigo. Já falo, já puxo uma brincadeira, todo mundo lá dentro da sala me trata bem acho que por isso. Porque eu não tenho essa... eu não me fecho, eu acho que eu não dou conta, se eu me fechar eu acho que eu me adoço. Se tem uma amiga minha triste, eu já vou lá e ver o que ela tem. Quando eu conheci a Angela, eu vi que ela era bem fechada. Eu fui conversando com ela, aí fui entendendo que ela tinha problema. Que ela tinha alguma coisa que ela tava assim... que ela batia, batia e não conseguia falar pra ninguém. E um dia ela falou pra mim e pra Ana. Ela contou um pouquinho da vida dela, e esse foi o lado que eu consegui entender porque que ela era daquele jeito. A gente muitas vezes a gente não entende, a gente acha que ela é “mitida”. Mas não é, a gente tem que entender que muitas vezes a pessoa não é “mitida”, ela tem um problema (Lélia Rosa, 16 anos).

A experiência de Lélia Rosa fez com que ela compreendesse a importância de se aproximar, ouvir, ajudar, falar: porque “eu não me fecho, eu acho que eu não dou conta,



se eu me fechar eu acho que eu me adoço”. E aí está um alerta interessante feito por ela: o silêncio pode adoecer mentalmente. O isolamento social provocado pelo racismo cotidiano pode produzir efeitos no comportamento para toda a vida.

Ainda que estivéssemos focados, inicialmente, no cruzamento das categorias gênero e raça, o que elas trouxeram abriram outros tantos eixos de diferenciação e discriminação. Acima de tudo, ouvir os relatos novamente foi uma experiência forte. Pudemos entender, e principalmente sentir, o que é estar diante do desafio de conectar “emoção, ética e razão”, e usá-las de “forma interconectada, como componentes essenciais na busca do conhecimento”, como propõe Collins (2018, p. 160).

O engendramento e a indissociabilidade dos mecanismos de opressão mostra-se muito evidente nas histórias de todas as meninas. A colonialidade do gênero, traduzida em Lugones (2014, p. 941) como a “opressão de gênero racializada capitalista”, nos faz “compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado” (LUGONES, 2014, p.941). Assim, todas elas estão caracterizadas no “encontro colonial” que acontece na escola, na igreja, na cidade, sempre confrontada com o campo, e em tantos outros binarismos produzidos e mantidos pela matriz colonial.

## **Considerações finais**

Os encontros com as estudantes negras representaram uma experiência de pesquisa formadora, na medida em que a metodologia da História Oral propicia o encontro de sujeitos que podem, neste processo, se (trans)formar (RAMOS JUNIOR, 2019). Acreditamos que as experiências e as resistências que Lélia Rosa, Angela e Sueli elaboraram nesse encontro, com a pesquisadora e entre elas, são extremamente necessárias para nos aproximar da subjetividade do oprimido, como indicava Freire (1996). No caso particular deste estudo, as diversas nuances dos relatos serviram para que a pesquisadora repensasse sua própria condição de mulher negra educadora e alcançasse maior aproximação da realidade das estudantes, a fim de criar futuras e novas narrativas na prática pedagógica do Ensino de História.

Por mais que se reflita sobre “experiências de interseccionalidade”, ao analisar os relatos das meninas, compreendemos melhor como aquela que se encontra em uma “colisão” de eixos identitários se percebe. Na fala de Sueli, quando questionada sobre o que pesaria mais entre ser negra e pobre, ou na de Lélia quando ressalta sua posição de filha de agricultores, todos esses eixos são pensados por elas como um só, uma unidade coerente representada por elas mesmas. Não há uma classificação hierárquica de opressões ou posições identitárias.

A partir da conceituação de Crenshaw (2002, 2012), cabe salientar que a interseccionalidade não busca posicionar mulheres e meninas negras em uma zona de vitimização, ou ainda produzir uma competição de sofrimento entre sujeitos subalternizados pelas matrizes de opressão colonial. Não se trata de combinar elementos ou meramente produzir uma somatória de fatores, mas entrecruzá-los na

busca de um entendimento mais complexo dos sujeitos que se encontram nos cruzamentos de avenidas identitárias.

Sensibilizar o olhar para a condição da mulher negra e para a própria condição sulbaternizada, adotar posturas antirracistas, tentar “balançar as bases” de uma sociedade excludente, são sementes que esperamos terem sido plantadas ou acrescentadas aos saberes que as meninas já possuíam. Freire (1996, p. 32) diz que nenhum efeito pode ser alcançado sem um engajamento dos/as próprios/as estudantes, na medida em que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”.

Foi possível testemunhar, com a experiência desses encontros com elas, como as narrativas trazidas por cada uma tiveram o potencial de trazer à tona intensidade e transformação, como se narrar e ouvir as histórias umas das outras tivesse aberto a possibilidade para outro olhar, até então inédito. Um olhar interseccional sobre si mesmas. Na busca por “deixar de ser objeto e passar a ser sujeito” (hooks, 2017, p.75), na afirmação de uma identidade de quem se vê como oprimido/colonizado, mas entende seu próprio direito e capacidade de resistência, o potencial descolonizador e insurgente produz seus efeitos.

Como algo aparentemente tão simples, falar e ouvir, pode ser tão transformador? A voz de uma menina negra tem uma potência que pode abrir caminhos para outras práticas pedagógicas, assim como para uma sociedade mais igualitária e plural. Nela, o Ensino de História e uma educação libertadora, não poderiam estar de fora.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 3, nº 2, 1995, pp.458-463. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16462/15034>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero*. 2011b. Disponível em: <[http://www.unicap.br/neabi/?page\\_id=137](http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Mulheres em movimento. *Estudos avançados*. vol.17, n.49, São Paulo, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142003000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: Bernadino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.139-170.

CRENSHAW, Kimberlé. *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. In: Painel 1 – Cruzamento Raça e Classe, 2012. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, Ano 10, 1º Semestre, 2002, p.171-189.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Texto publicado no portal *Geledés – Instituto da Mulher Negra* em 12 jul. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *Mulheres, raça e classe*. Tradução: Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Editora, 2005.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. 1ª ed. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 103-133.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa – Colômbia*, Nº9, 75-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.105-127.

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. *História Oral*, v. 22, n. 1, p. 359-372, jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

\_\_\_\_\_. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. *História Oral*, n. 5, p. 9-28, 2002.