



PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA UNIVERSIDADE: QUESTÃO NODAL NA EDUCAÇÃO POPULAR

Adrielle Lisboa¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Maria Tereza Goudard Tavares²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

RESUMO

O presente artigo objetiva investigar o direito à educação e a luta histórica dos movimentos sociais negros pelo acesso e permanência na escola, bem como a presença de professoras negras em espaços escolares, desde a educação básica até a Universidade. O estudo dialoga com as reflexões de Lélia Gonzalez, Eliane Cavalleiro e Paulo Freire, entre outros autores e autoras, denunciando a invisibilidade da questão étnico-racial na produção científica educacional, apontando a necessidade de uma práxis antirracista que promova ações transformadoras para romper com as desigualdades raciais e sociais no país. O texto contextualiza a luta pelo direito à educação a partir de um marco legal fundamental, a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito social, em que se analisa a trajetória e os desafios dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros que sempre lutaram para que a população negra pudesse acessar os espaços escolares, entendendo a educação como um direito fundamental à sua cidadania.

Palavras-Chave: Professoras Negras; Educação Popular; Movimentos Sociais Negros; Educação antirracista.

BLACK WOMEN TEACHERS IN BASIC EDUCATION AND UNIVERSITY: A KEY ISSUE IN POPULAR EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to investigate the right to education and the historical struggle of Black social movements for access to and permanence in school, as well as the presence of Black women teachers in school spaces, from basic education to university. The study engages with the reflections of Lélia Gonzalez, Eliane Cavalleiro, and Paulo Freire, among other authors, denouncing the invisibility of the ethnic-racial issue in educational scientific production, pointing to the need for an anti-racist praxis that promotes transformative actions to break with racial and social inequalities in the country. The text contextualizes the struggle for the right to education from a fundamental legal framework, the 1988 Federal Constitution, which established education as a social right, analyzing the trajectory and challenges of social movements, especially the Black movements that have always fought for the Black population to access school spaces, understanding education as a fundamental right to their citizenship.

Keywords: Black Teachers; Popular Education; Black Social Movements; Anti-racist Education.

¹ Doutoranda em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Processos Formativos e Desigualdades Sociais – (PPGedu/FFP/UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Barão do Flamengo, 189, Matapaca, Niterói, RJ – CEP: 24322-330. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2616-7012> Email: driellelisboa@gmail.com.

² Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais – (PPGedu/FFP/UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: General Azevedo Pimentel 06 ap 203 Copacabana, RJ, Brasil – CEP: 22011050. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9856-5098> Email: mtgtavares@yahoo.com.br.

PROFESORAS NEGRAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y EN LA UNIVERSIDAD: CUESTIÓN FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN POPULAR

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo investigar el derecho a la educación y la lucha histórica de los movimientos sociales negros por el acceso y la permanencia en la escuela, así como la presencia de profesoras negras en los espacios escolares, desde la educación básica hasta la educación universitaria. El estudio dialoga con las reflexiones de Lélia Gonzalez, Eliane Cavalleiro, Paulo Freire, entre otros autores y autoras que denuncian la invisibilidad de la temática étnico-racial en la producción científica educativa, señalando la de una praxis antirracista que promueva acciones transformadoras para romper con las desigualdades raciales y sociales en el país. El artículo contextualiza la lucha por el derecho a la educación a partir de la Constitución de 1988 como marco legal fundamental, el cual estableció la educación como un derecho social; asimismo, se analiza la trayectoria y los desafíos de los movimientos sociales, especialmente los movimientos negros, que siempre han luchado para que la población negra pudiera acceder a los espacios escolares, entendiendo la educación como un derecho fundamental para su ciudadanía.

Palabras clave: Profesoras negras; Educación popular; Movimientos Sociales Negros; Educación antirracista.

INTRODUÇÃO: TIAS NEGRAS EM SALA DE AULA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de uma democracia racial (Gonzalez, 2018, p.255).

O presente artigo é resultante de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo implica em investigar a importância das práticas educativas antirracistas de um grupo de dez (10) professoras negras egressas de um Programa de Pós-graduação em Educação, localizado numa Universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2011-2022.

Ao iniciar este estudo com o excerto de um texto da intelectual brasileira Lélia Gonzalez (2018), buscamos provocar e convocar possíveis leitores/as brancos/as e negros/as, a compreenderem o quanto ainda é necessário tratarmos dos acessos ou falta deles à educação da população negra, sobretudo às crianças e jovens negros/as. A partir disso, torna-se necessário assumir na sociedade brasileira, uma práxis de conscientização que busque incessantemente romper com as discriminações raciais neste país. Como nos ensina Paulo Freire, a práxis deve ser uma ação reflexiva transformadora, um esperar “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2014, p.48).

Reiteramos que a busca por igualdade racial requer ação social coletiva. Ser antirracista implica nos afastarmos do lugar de negação do passado colonial, requer assumirmos o compromisso de conscientização coletiva, que de acordo com Grada Kilomba (2019), começa com negação-culpa-vergonha-reconhecimento-reparação. A autora enfatiza: não é um percurso moral, mas de responsabilização.

Nesse sentido, o presente artigo é fruto de um longo trabalho colaborativo entre uma docente professora da Educação básica e uma docente do Ensino superior em torno de uma educação antirracista, focalizando tanto o trabalho docente no cotidiano da escola pública (Cavalleiro, 2020), quanto na universidade, principalmente após a inserção da docente da Educação básica na pós-graduação, a partir de uma pesquisa sobre a presença de professoras negras em um determinado Programa de pós-graduação, investigando práticas antirracistas e impactos de presença de docentes negras junto aos movimentos instituintes das escolas nas quais trabalham.

Diante dessa brevíssima contextualização pessoal, afirmamos a partir de nossas trajetórias docentes, que as lutas em torno do campo social e educativo travadas no final da década de 1980, especialmente as mobilizações presentes nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, marcaram de forma bastante incisiva as disputas pelo direito à educação no Brasil, sobretudo pelas lutas dos movimentos sociais e entidades da sociedade civil. Marco legal e jurídico no processo de democratização do país, após 21 anos de ditadura civil-militar, a 8ª Constituição Brasileira, aprovada em 22 de setembro de 1988, estabeleceu um conjunto de direitos sociais e políticos, destacando-se a educação como direito social subjetivo (Brasil, 1988).

Porém, embora tenhamos avançado na superação da pobreza extrema desde o período da Assembleia Nacional Constituinte, como vivemos em uma das sociedades mais desiguais do planeta, as reformas neoliberais da década de 1990, sobretudo a reforma do Estado feita no 1º mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 1997), conduzida pelo então ministro da Administração Federal e Reforma de Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, foi crucial para dificultar a construção de um sistema educacional público e de qualidade para todos e todas no país.

Na obra de Florestan Fernandes “O desafio Educacional (2000)”, é exemplificado como no Brasil o dinamismo das transformações capitalistas se efetiva por meio de uma

estrutura social extremamente desigual, na qual uma minoria concentra a riqueza e os meios de produção, mantendo a maioria da população no trabalho informal, permanecendo com baixa escolaridade e sem acesso aos direitos sociais básicos. Para Florestan Fernandes (2000), a opção da burguesia brasileira por um projeto social de capitalismo dependente alimenta a nossa estrutura social desigualitária, nutrindo um projeto de sociedade baseada em uma “modernização conservadora”, que produz a miséria, a desigualdade e a ignorância, alimentando-se delas.

Nessa perspectiva, os avanços propostos pela Constituição de 1988 no campo educacional, sobretudo o direito à escola pública de qualidade socialmente referenciada, tanto para os pobres do campo, quanto da cidade, fora sendo rapidamente negligenciados e dificultados, principalmente no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002).

Apesar desse cenário bastante desfavorável ao direito à educação, sobretudo de crianças negras e pobres nos diferentes territórios brasileiros, já era possível identificar, nos estados da Região Sudeste, o crescente enegrecimento de professoras na Educação Básica (Tavares, 2001).

Com efeito, estudos de autores e autoras negros e negras publicados no final da década de 90, como os livros de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por exemplo, *O pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro*, escrito em coautoria com Lucia Maria Assunção Barbosa em 1997; o livro *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*, escrito em parceria com Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves em 1998; e o livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, escrito em parceria com Nilma Lino Gomes (2002), além da dissertação de mestrado de Eliane dos Santos Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, defendida na Faculdade de Educação da USP em 1998, explicitam de forma vigorosa uma preocupação de intelectuais negros e negras com o campo educacional, abordando questões direcionadas à escola, à formação docente, ao currículo e às questões étnico-raciais no cotidiano escolar, dentre outras.

No entanto, no campo da formação de professores, um estudo conduzido por Marli André em 2000, com a proposta de realizar um balanço da pesquisa sobre a Formação de

docentes no Brasil no período de 1990-1998, levando em consideração as teses e dissertações defendidas nesse período, nos permitiu constatar a incipiência da produção acadêmica quantos às questões étnicas e de gênero na formação de professores. Inclusive, a leitura do relatório de pesquisa revelou as tabelas utilizadas para exemplificar os temas, subtemas e conteúdos priorizados pela produção bibliográfica consultada, que apontavam redundâncias temáticas, repetições de abordagens e quase nenhuma questão relacionada à raça e gênero (Tavares, 2001).

Com base no estudo de André (2000) e no breve levantamento bibliográfico produzido por Silva (1997, 1998, 2002) e por Cavalleiro (1998), nos parece paradoxal, no mínimo, que tenhamos em outros campos das Ciências Sociais, justamente nesse contexto, um crescimento dos chamados estudos culturais, raciais e de gênero, e no campo da Educação, em um contexto de expansão da presença de estudantes e docentes negras e negros na escola, principalmente nos estados da Região Sudeste, um certo silenciamento sobre essa temática (Tavares, 2001).

Nesse sentido, ao revisitarmos o artigo de Tavares, escrito em 2000 e publicado em 2001 (Garcia, 2001), nos permitimos inquirir questões do tipo: por que será que o enegrecimento crescente dos professores e das professoras na escola básica não se tornou uma questão central no campo educacional? Em especial nos estudos que problematizam relações de classe, raça e gênero? E questões vinculadas às identidades docentes? Por que a presença de mulheres negras assumindo a sua profissionalidade docente, inclusive na Pós-Graduação (Tavares, 2001) não se tornou um problema de pesquisa nos estudos da Educação Popular?

É importante recuperar que estudos no campo educacional, no período, tais como o livro *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* organizado por Esther Buffa, Miguel Arroyo e Paolo Nosella (1987), foi um importante marco sobre o papel da escola e da escolarização e seus impactos sobre a relação educação e cidadania no país. Inclusive, o artigo de Miguel Arroyo no livro *Educação e exclusão da cidadania* (1987) aborda a questão da “proletarização do magistério”, a perda do status docente e a própria dessacralização da instituição escolar, acarretando uma progressiva minimização do papel social do/da professor/a.

Nesse sentido, por que o progressivo enegrecimento docente, especialmente feminino e localizado nas séries iniciais de ensino, assim como dos/das estudantes presentes nos bancos escolares, não foi sendo problematizado, estudado em suas múltiplas e complexas significações, principalmente nos estudos realizados na Educação Popular brasileira?

Essas questões orientam a arquitetura do nosso texto, pois como apontam Vasconcelos e Souza (2023) no artigo escrito sobre a produção de pesquisas no campo da Educação Popular, depois de 40 anos da existência do GT 06 de Educação Popular, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), é fundamental “prestar contas” daquilo que pesquisamos e/ou daquilo que deixamos de pesquisar. E o “Estado da Arte” apresentado no artigo pela pesquisadora e pesquisador do GT 06 (2023), a partir de um corpus analítico dos trabalhos publicados nos últimos 21 anos, isto é, entre a 23ª e a 40ª Reunião Nacional da Anped (2023, p.16), nos parece confirmar a invisibilidade das questões étnico-raciais no campo dos estudos e pesquisas da Educação Popular, justamente em um período de recrudescimento das lutas dos movimentos sociais negros pelo direito à escolarização (Lisboa, 2021).

Nessa perspectiva, concordamos com considerações do artigo de Vasconcelos e Souza (2023) sobre a forte presença do descritor escolar nas produções do Grupo de Trabalho (GT) 06 nos últimos 21 anos, visto que “os dados coletados na RN/ANPED desde 2000 demonstram que a Educação Popular foi para a escola” (Vasconcelos; Souza, 2023, p. 16). Porém, entendemos que a pergunta que se torna estratégica de se continuar fazendo, seria: De qual escola falamos? Qual Educação Popular estamos referenciando? E, principalmente, por que as lutas dos movimentos sociais negros pelo direito à educação, à escolarização, parecem não encontrar muitas ressonâncias nos trabalhos e discussões feitas pelo GT em suas reuniões anuais?

Essas questões serão tratadas na seção a seguir, na qual procuraremos trazer um pouco das lutas dos movimentos sociais negros por educação, conferindo principal destaque a uma certa genealogia de lutas (Santos, 2014), que coloca Paulo Freire em diálogo direto com intelectuais negros vinculados às lutas por educação e justiça social no Brasil (Santos, 2014; Tavares, 2001).

Movimentos sociais negros e a luta pelo direito à educação: o que isso tem a ver com Educação Popular no Brasil?

A pesquisadora e intelectual militante, Nilma Lino Gomes, inicia o seu livro: *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, com uma afirmativa incontornável: “O Movimento Negro é um educador” (Gomes, 2017, p. 13). Concordando com a autora, continuamos a referenciá-la, trazendo outras perguntas presentes na referida obra: “O que a Pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador?”; “E o campo das Humanidades e das Ciências Sociais? [...] O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política educacional?” (Gomes, 2017, p.13).

Os estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo em nosso percurso de professoras pesquisadoras do campo dos estudos da infância em interseção com a Educação Popular (Bourdieu, 2007; Lisboa 2021; Tavares, 2001), em especial nosso trabalho militante na promoção de pedagogias antirracistas no cotidiano escolar, nos levam a reiterar as boas perguntas formuladas por Gomes (2017), concordando com a sua afirmativa sobre o papel educador dos Movimentos Sociais Negros ao longo das lutas e conquistas pelo direito à educação no Brasil.

E de certa forma, ao evocar uma breve memória dessas lutas, (re)afirmamos a sua importância em serem (re)conhecidas como parte do legado da Educação Popular no Brasil, à medida que compõem o corolário de lutas contra formas de opressão sofridas por enormes contingentes de brasileiros e brasileiras. Nesse sentido, por conta da cor de sua pele e de sua origem de classe, fazem parte dos “condenados da terra” (Fanon, 2010), dos deserdados do mundo, dos subalternizados e oprimidos, e o mais doloroso é o seu não reconhecimento como autores/as e construtores/as de emancipação social e conquistas de direitos, em especial do direito à Educação no Brasil.

Do ponto de vista da história contemporânea, os movimentos sociais negros contribuíram com as importantes mudanças no que diz respeito às legislações educacionais implementadas no país. Como exemplo, citamos que em 2003, após muita pressão de grupos negros organizados no parlamento e nos movimentos sociais, durante o primeiro governo

do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), incluindo a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e africana” no currículo oficial das redes de ensino do país (Brasil, 2003).

De acordo com os estudos do pesquisador da Universidade de Brasília Sales Augusto dos Santos (2014), a educação sempre esteve presente no bojo das reivindicações do Movimento Negro brasileiro, inclusive na luta pela transformação dos currículos escolares presentes nos diferentes segmentos do sistema educacional.

Em uma perspectiva histórica, em 1982, o Movimento Negro Unificado (MNU) formulou um conjunto de propostas concretas e objetivas para orientar os militantes no combate ao racismo no Brasil. Entre as reivindicações, encontravam-se a reformulação do papel do/da Negro/ Negra na História do Brasil, a inserção da temática racial na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis, bem como a inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares.

Diante disso, a Lei 10.639/03 se tornou um marco histórico do ponto de vista das lutas antirracistas por um sistema educacional que compreendesse a importância da discussão da racialidade na formação dos cidadãos, afinal, somos um país forjado no mito da democracia racial (Santos, 2014). Entretanto, apesar do combate ao desvelamento ideológico do mito da democracia racial no país, ainda temos um árduo caminho a trilhar em busca de uma sociedade mais justa e, de fato, antirracista.

No Brasil do século XXI, acompanhamos a implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos, o que nos permite reconhecer que a população negra tem ocupado mais espaços, sobretudo no campo acadêmico. Porém, como alerta Nilma Lino Gomes (2017), a luta não nos dá trégua, havendo muito o que avançar na edificação de uma sociedade livre do racismo e do preconceito racial.

Nessa perspectiva, continuamos a nos interrogar: quantas professoras/es negras/os tivemos em nossa trajetória escolar na escola básica? E na universidade? Ao fazermos essas perguntas diante de colegas, a resposta parece tardar um pouco, e quando proferida, é um número irrisório, considerando os 14 anos da educação básica, sendo que na maioria das vezes esse número não ultrapassa um contingente muito pequeno, localizado

principalmente na Educação infantil e/ou séries iniciais. Quando essa pergunta é pensada no contexto da presença de docentes negros/as universidade, sobretudo nos cursos de medicina, engenharias e Direito, esse quantitativo diminui profundamente.

Segundo os dados do Censo 2022, o Brasil é majoritariamente um país de professoras. Dos 2,3 milhões de profissionais da educação básica, as mulheres representam 79,2% da docência. Contudo, curiosamente, a presença das mulheres tende-se a reduzir ao passo que avança o nível das etapas de ensino. Mulheres correspondem a 97,2% dos professores da Educação Infantil. No Ensino fundamental I e II, as mulheres representam 77,5% dos docentes. Já no ensino médio, o percentual despenca para 57,5%. Desses números, quantas docentes negras estão presentes em sala de aula? Quantas professoras negras afirmam a sua identidade docente e marcam o cotidiano da escola com a sua presença e visibilidade?

Historicamente, em nossa sociedade, a mulher ainda aparece como principal responsável pelas práticas do cuidado de crianças, idosos, doentes, entre outros grupos geracionais, o que talvez explique a presença acentuada de mulheres nas etapas que normalmente lidam intensamente com o binômio educar e cuidar. Diante disso, pensar a presença de professoras negras nas escolas da educação básica até a pós-graduação nos traz a inquietação com dados e alguns outros pontos que, infelizmente, não foi possível (ainda) mensurarmos de forma qualiquantitativa.

Buscando compreender a presença da mulher negra na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez (2018) problematiza em seus estudos como os termos “mulata” e “doméstica” ainda estão atrelados à mulher negra pelo imaginário eurocêntrico, rememorando a objetificação dada pelo termo “mucama”, termo comum no período colonial, no qual as mulheres negras eram vistas como “coisas” e seus corpos eram expostos à exploração física e sexual.

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. (Gonzalez, 2018, p. 75).

Assim, para Cida Bento (2022), é urgente tratarmos da herança escravocrata, tal como Lélia Gonzalez rememora a palavra mucama e sua influência social na atualidade. De acordo com Bento (2022), em seus estudos referentes ao pacto da branquitude, muito do

que vivenciamos se apresenta como parte dos resquícios de um sistema escravocrata que vem sendo transmitido apesar do tempo. Perante isso, a autora aposta que é primordial negros e principalmente brancos reconhecerem o legado que herdaram do sistema escravocrata, para então debatermos e resolvermos o que ficou no passado, e construirmos uma outra história e novos pactos civilizatórios.

Portanto, inspirada por Gonzalez e Bento, continuamos a perguntar: essas professoras, quando presentes nos quadros de docentes das redes educacionais, estão *enquadradas* como efetivas? São concursadas ou estão inseridas à margem, dentro das políticas de sucateamento da educação pública? Muitas vezes exercendo a profissão por meio de contratos de trabalho, sem direitos trabalhistas ou condições dignas de exercício de sua profissionalidade, essas professoras acabam assumindo de forma precária a regência de uma turma ou cargos de professoras auxiliares, sem direito a salários dignos e ou a direitos trabalhistas fundamentais (Silva, 2023).

Em 1999, a assistente social, ativista, aguerrida e uma das idealizadoras da ong Criola, Lúcia Maria Xavier de Castro escreveu um dos cadernos CEAP, que fazia parte de um projeto nomeado como Guia de direitos do brasileiro afrodescendente. O caderno escrito por Lúcia Xavier de Castro (1999) tem como título: *mulher negra: sua situação na sociedade*. No estudo foi apresentado um panorama da situação que a mulhere negra se encontrava na época, almejando caminhos que assegurassem que o futuro nos pertence, apontando ao final do caderno, uma lista de diferentes instituições, ongs e centros de serviços diversos para mulheres que possam estar em vulnerabilidade social.

De acordo com Xavier (1999, p. 15),

A mulher negra tem sido, ao longo de nossa história, a maior vítima da profunda desigualdade racial vigente em nossa sociedade. Os poucos estudos realizados revelam um dramático quadro que se arrasta há anos. Sua dramaticidade não está só nas péssimas condições sócio-econômicas, produzidas por um capitalismo selvagem e explorador, mas também na negação cotidiana da condição de ser mulher negra, através do racismo e do sexismo que permeiam todos os campos de sua vida. O resultado é o sentimento de inferioridade, de incapacidade intelectual e a quase servidão vivenciada por elas .

Ser mulher negra em determinados espaços, inclusive em ambientes que remontam às possibilidades de ascensão social, por vezes, é uma vivência solitária e sofrida, com a internalização de frustrações e inseguranças. De acordo com um estudo da Universidade de

São Paulo (USP), publicado no Jornal da Ciência, no dia 19 de novembro de 2024, “O preconceito e discriminação dificultam a integração e êxito acadêmico de estudantes negros na universidade”. O estudo constatou que o índice de bem-estar subjetivo dos estudantes negros da USP é menor e que eles enfrentam dificuldades em se adaptarem à rotina acadêmica, bem como para concluírem o curso.

O assunto não se esgota na realidade paulista, como bem apontou Grada Kilomba (2019), o espaço acadêmico não é um local neutro, pelo contrário, é um espaço historicamente brancocentrado, no qual os nossos saberes e epistemologias têm sido silenciados e determinados discursos teóricos verazmente nos construíram como os Outros. Esses processos impactam em particular as mulheres negras, considerando que lidam com intersecção de raça, classe, gênero e muitas vezes a maternidade, como a pesquisa da Juliana Marcia Santos Silva (2020) nos apontou a partir do levantamento bibliográfico.

Pensando na escuta dessas mulheres, revisitamos escritos de Grada Kilomba (2019), principalmente, o estudo no qual a autora apresenta uma análise a partir do retrato de Anastácia e da máscara de ferro que tampava a sua boca, impossibilitando o uso da palavra, da fala. A partir dos estudos de Kilomba, podemos compreender como essa questão representa uma memória coletiva, uma linguagem do trauma causado pelo racismo, colocando o/a sujeito/a negro/a como o Outro/a, separando-o de qualquer identidade que se possa ter.

A máscara vedando a boca do sujeito negro impede-a/o de revelar tais verdades, das quais o senhor branco quer "se desviar", "manter à distância" nas margens, invisíveis e "quietas". Por assim dizer, esse método protege o sujeito branco de reconhecer o conhecimento da/o "Outra/o". Uma vez confrontado com verdades desconfortáveis dessa história muito suja, o sujeito branco comumente argumenta "não saber...", "não entender ...", "não se lembrar...", "não acreditar..." ou "não estar convencido...". Essas são expressões desse processo de repressão, no qual o sujeito resiste tornando consciente a informação inconsciente, ou seja, alguém quer fazer (e manter) o conhecido desconhecido (Kilomba, 2019, p. 41-42).

A autora (2019) afirma que o ato de falar, para nós, é colocado, por vezes, como uma versão dúbia da realidade insuficiente para ser dita, muito menos ouvida; para ela, o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo.

Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "não pertencem". A máscara recia esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, consequentemente, possam pertencer (Kilomba, 2019, p. 42-43).

Aqui rompemos com a *máscara do silêncio*. Estamos em busca de falarmos e de ouvir, incorporando cada vez mais o quanto a nossa presença na pós-graduação é legítima, ou seja, é um direito. E apesar das inúmeras contradições que possa haver, conforme hooks (2021, p. 33), “a presença dos estudos negros criou uma contranarrativa em que o aprendizado não reforce a supremacia branca.”

A universidade tem conhecimentos/saberes a ensinar, entretanto, precisa abrir espaço para o reconhecimento de outros conhecimentos, saberes, e tradições epistemológicas outras, pois, sem dúvidas, as mulheres negras têm muito a contribuir para a construção de epistemologias plurais, fruto de tradições epistêmicas que foram silenciadas e invisibilizadas pelas epistemologias coloniais eurocentradas (Kilomba, 2019).

Retomando a questão central deste artigo, isto é, a busca de compreensão das razões do silenciamento ou da invisibilidade da questão das lutas dos movimentos sociais negros e o progressivo enegrecimento de docentes na escola básica e na pós-graduação brasileira nas últimas décadas, especialmente pós-década de 90 do século passado, retomamos um trabalho encomendado do GT 06/EP aos pesquisadores Marisa Vorraber Costa e Reinaldo Matias Fleuri, na 22ª Reunião Anual da Anped, realizada em setembro de 1999, em Caxambu, Minas Gerais.

O trabalho apresentado por Costa e Fleuri teve como objetivo “rever o caminho realizado pelo Grupo de trabalho *Educação Popular* (GTo6) da ANPED, para levantar subsídios que contribuam para o próprio grupo refletir sobre a sua trajetória e projetar seus próximos passos” (Fleuri, 1999, p. 3). E, continuando o trabalho encomendado pelo GT 06, Fleuri alertava aos leitores/as: “realizo, nesta primeira parte, um estudo exploratório dos estudos aceitos para discussão no GT Educação Popular nas reuniões da ANPED, no período de 1992 a 1998” (p. 3).

Com relação aos dados quantitativos do estudo feito por Costa e Fleuri no trabalho intitulado *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em Educação Popular*

(1999), o autor e a autora assinalam que o *corpus de análise* foram 125 trabalhos, divididos entre comunicações ou pôsteres aceitos e apresentados no GT 06 no período de 1992-1998, em 7 reuniões nacionais da ANPED e 2 encontros de intercâmbio do GT (1994 e 1997).

Na leitura do livreto³ distribuído por Costa e Fleuri na apresentação do trabalho encomendado, depreende-se como hipótese, para Fleuri, que o *corpus* analisado expressava “a busca de reelaboração de modelos epistemológicos a partir e em função da diversidade de perspectivas e de interesses que constituem os saberes das classes populares” (1999, p. 3). Por sua vez, continuando o diálogo com Fleuri sobre a questão “Um balanço dos debates GT” presente no *corpus* analisado, Costa (1999, p. 22) expressa a sua divergência, em especial sobre a questão da busca de “modelos epistemológicos” que pudessem reunir ou aglutinar os trabalhos apresentados no GT06.

Por outro lado, Costa é bastante enfática com relação aos trabalhos do GT apresentados na *Travessia* dos trabalhos do GT nos anos 90. Segundo ela, “Poderemos observar um desconforto, uma insatisfação com o que está disponível, e uma grande movimentação no sentido de questionar certezas, romper limites, soltar amarras, vislumbrar outros horizontes, enfim contar novas histórias.” (Costa, 1999, p.22).

Em nossas leituras, tanto a perspectiva enunciada por Fleuri quanto por Costa são importantíssimas e merecem maior aprofundamento do que a análise realizada no presente texto. Assim, enfatizamos a seguir algumas questões que podem ser tomadas posteriormente como dispositivos político-epistemológicos nas reuniões do campo da Educação Popular no Brasil:

1. As lutas dos Movimentos Negros por educação, com suas diferentes teorias e práticas produzidas *a contrapelo* (Benjamin, 2013), não conformariam “modelos epistemológicos” que poderiam expressar “perspectivas e interesses que constituem os saberes das classes populares?”, tal como afirma Fleuri (1999, p. 3)?

2. A presença de intelectuais negros e negras em suas lutas, tanto no campo acadêmico quanto nos movimentos sociais negros, especialmente a luta de mulheres negras professoras, das famílias, das crianças e jovens negros no interior da escola pública para

³ O livreto *Travessia: Questões e perspectivas emergentes na pesquisa em Educação Popular*, foi editado posteriormente como livro pela Editora Unijuí, 2001.

tornar a escola efetivamente pública, intercultural e antirracista, já não expressaria também “uma grande movimentação, no sentido de questionar certezas, romper limites, soltar amarras, vislumbrar outros horizontes, enfim, contar novas histórias”, conforme afirma Costa (1999, p. 22)?

Correndo o risco epistemológico de que a *crise de compreensão possa ser nossa* (Valla, 1994), trazemos uma questão que nos parece central na compreensão e análise de uma certa *invisibilização* das lutas dos movimentos negros na produção da educação popular do GT 06 da Anped.

Segundo Sodré (1998), a sociedade ocidental parece não se fatigar de produzir formas empobrecidas de analisar os fenômenos cientificamente: “Primeiro abole o sentido de totalidade dos vínculos sociais e depois se põe a inventar ciências humanas que expliquem as faltas, os espaços em branco, o inconsciente do sistema” (Sodré, 1998, p. 9). Esse modo hegemônico de produzir ciência, geralmente, naturaliza o paradigma da ausência, da incompletude e heterogeneidade do que denominamos classes populares no Brasil: “entre nós os/as pobres, eles e elas os/as negros” (Tavares, 2001).

Essa pedagogia da ausência vem sendo estudada pelo pesquisador Sales Augusto dos Santos (2015), com vistas a explicitar a relevância das lutas dos movimentos negros por educação, especialmente o pioneirismo dessas lutas no campo da Educação Popular, o que, para o pesquisador, é um pioneirismo “não explicitado ou reconhecido nas pesquisas e estudos da maioria absoluta dos pesquisadores de ponta desse campo” (Santos, 2015, p. 58). Em suas obras, Santos vem confirmando que, historicamente, os movimentos sociais negros realizaram alguns *inéditos* viáveis (Freire, 1968) no campo das lutas pelo direito e acesso à educação.

Em vista disso, o autor problematiza o fato de educadores/as e cientistas sociais ainda não reconhecerem o papel dos movimentos negros na luta por uma educação formal e de qualidade. Assim, Santos (2015) nos convida a lançar um olhar reflexivo para essa invisibilização que autores negros vivenciam em suas lutas, tal como a reprodução de sua não existência no campo científico, aspecto notório em pesquisas e estudos sobre educação popular, nas quais pesquisas e contribuições de intelectuais negros/negras são inúmeras vezes desconhecidas, muitas vezes ignoradas, como apontamos anteriormente.

Apesar da invisibilidade histórica apontada por Santos, há décadas a população negra luta coletivamente por seus direitos, a fim de ter sua humanidade reconhecida. Todavia, a história dos indígenas e dos povos sequestrados no continente africano e escravizados no Brasil fornece pistas que nos levam a compreender que esses povos sempre criaram suas táticas de sobrevivência em meio à desumanização imposta.

Em uma perspectiva esperançosa, Arroyo (2012) aponta para transformações relativas à concepção de direitos à educação, além de enfatizar uma reviravolta no perfil dos sujeitos coletivos que ingressam nas escolas, universidades e recusam a posição de “destinatários agradecidos”, afirmando-se como sujeitos de direito, compreendendo política e pedagogicamente o seu direito à educação. O autor acredita que essa consciência de direito seja um avanço político trazido pelos movimentos sociais, obrigando as políticas educativas a saírem da lógica verticalizada, movendo-nos a repensar nossas identidades docentes e discentes, bem como os currículos de educação básica e de formação (Arroyo, 2012).

A partir das questões apresentadas nesta seção e levando em consideração os nossos objetivos no presente artigo, interrogamos: será que as professoras negras provocam e/ou deixam marcas nas crianças das classes populares a partir de suas práticas pedagógicas? Quais as implicações que essa presença produz nas trajetórias escolares das crianças das classes populares? E, nos espaços escolares, de forma mais ampla, como essa presença é percebida pela comunidade escolar?

Essas questões serão aprofundadas na segunda seção, a seguir, em que discutiremos o papel dos movimentos sociais negros e suas lutas pelo direito a entrar e permanecer nos espaços escolarizados.

O acesso à escolaridade da população negra: um sonho ancestral

Como temos discutido no decorrer deste texto, a luta pelo direito à educação esteve presente nas lutas embrionárias dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos negros. Porém, a partir de uma perspectiva política mais recente no país, torna-se importante assinalar que, felizmente, as longas e históricas lutas das classes populares que vêm sendo fortemente reconstruídas pelos movimentos sociais nos mostram que

confrontos históricos por direitos têm sido sistematicamente apagados da “memória oficial” do país. Este apagamento tem se dado notadamente nos livros didáticos das aulas de história e dos livros de literatura infantil.

[...] podemos dizer, sem exageros, que os movimentos negros se empenharam desde seus primórdios no reajustamento das políticas educacionais com vistas a realocar, com justiça e dignidade, um contingente que esteve desde sempre marginalizado da vida nacional, exceto como força de trabalho escravo (Santos, 2014, p. 16).

O autor cita o exemplo de lutas organizadas pela escolarização formal em pleno regime escravista, a exemplo do caso do professor negro Pretextato dos Passos e Silva, que em 1853 abriu, em sua própria residência no Rio de Janeiro, uma escola de instrução para meninos de cor preta. A escola foi uma demanda das famílias de crianças e jovens negros que a frequentavam. Podemos observar que a população negra já incorporava a ideia de educação como um bem supremo, reivindicando-a e exercendo-a quando possível (Santos, 2015).

Sales (*apud* Santos, 2014), em sua tese de doutorado, buscou construir as memórias das lutas desta população, apresenta informações sobre a Imprensa Negra, narrando que, no início da década de 1920, circularam em São Paulo os primeiros jornais do “meio negro”, que, dentre seus objetivos, discutiam as condições de existência dos negros no pós-abolição.

A partir desse movimento, foram lançadas sementes para o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada uma das organizações mais importantes dos movimentos negros brasileiros. Foi através da FNB que se deu a criação dos cursos noturnos para a educação de jovens e adultos, reconhecidos a partir da LDB/96 como uma modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos.

Outra organização negra importante na luta antirracista foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no estado do Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento. Os seus principais objetivos eram formar atores negros engajados na luta contra o racismo e reconstruir a herança cultural africana na sociedade brasileira. O TEN formou atores/atrizes, produtores e diretores negros, entre os quais empregadas domésticas, operários, pessoas oriundas de favelas que recebiam curso de alfabetização e cursos referentes a conhecimentos gerais e culturais.

Dessa forma, a Imprensa Negra, a FNB e o TEN reúnem pontos em comum, uma vez que se constituíram como movimentos sociais organizados pela população negra para enfrentar o racismo e lutar por direitos elementares, como a educação formal, pelo direito à escolarização. O legado dessas organizações é presente até hoje nos avanços políticos que a população negra alcançou.

No entanto, após mais de um século do fim da escravização no Brasil, a população negra ainda enfrenta processos árduos em sua trajetória escolar, resquícios de um país colonial e escravagista. Mesmo diante das políticas educacionais, como a Lei 10.639/2003, podemos observar que em grande parte das escolas de ensino básico ainda é oferecida uma educação que distancia a criança negra de uma identidade negra valorizada positivamente, de modo que a transformação do sistema de ensino histórica e estruturalmente racista continua sendo uma demanda presente na pauta dos movimentos sociais negros, que acreditam no acesso à escolarização como um forte dispositivo para romper com o racismo estrutural no país

Do ponto de vista de nossos estudos e pesquisas na escola pública, percebemos que o espaço escolar ainda reproduz o racismo estrutural e institucional (Ribeiro,1995) existentes entre nós, e que há professoras que não compreendem a importância de trazer outras histórias e descolonizar a educação apresentada às crianças e estudantes. Por vezes, essas professoras ou professores encontram-se em busca da reconstrução individual de suas negritudes.

Apesar de a Lei 10.639/03, que completou 22 anos em 2025, ter estabelecido a obrigatoriedade de potencializar outras narrativas no espaço escolar, oportunizando o conhecimento de história e a cultura afro-brasileira, muitas instituições educativas, incluindo das redes municipais e/ou estaduais, ainda não se fortaleceram política e epistemologicamente para o debate e a formação, deixando essa pauta exclusiva para momentos pontuais, como geralmente é realizada com efemérides festivas, como a semana da “consciência negra”, o “Treze de maio”, etc.

Porém, as representações positivas de professoras e professores que ocupam as salas de aula apontam para outros caminhos emancipatórios possíveis. Observamos que, diante de um quadro de docentes negros e negras e brancos/as engajados/as nas lutas

antirracistas, tornam-se perceptíveis microações afirmativas (Jesus, 2004), possibilitadoras de uma formação antirracista para toda a comunidade escolar.

Mais especificamente em relação à educação, tornam-se urgentes medidas que corrijam as desigualdades de acesso e de manutenção do contingente afrodescendente nas universidades, seja num contexto mais amplo das ações afirmativas, seja num âmbito mais restrito das cotas raciais (Silva, 2018, p. 187-188).

Apesar de termos garantias legais a partir de políticas de ações afirmativas, tais como a lei de cotas para concursos públicos, isto é, a Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025, que é a antiga Lei nº 12.990/2014, e a lei de nº 12.711/2012, a lei de cotas, que estabeleceu a reserva de vagas em universidades e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, frente às históricas e renitentes desigualdades sociais, ainda são limitadas. De todo modo, a importância social, política e constitucional das cotas para acesso da população negra aos espaços escolarizados e ao serviço público é incontestável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, EMBORA AINDA PROVISÓRIAS

Quando falamos de Movimento Negro, estamos nos referindo a um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração econômica e opressão racial (Gonzalez, 2020).

A citação utilizada como epígrafe para o fechamento, sempre provisório, do presente texto é emblemática do complexo lugar histórico e das lutas travadas pelos estudantes pobres, crianças, jovens mulheres e homens, negras e negros, a partir dos diferentes marcadores sociais que os/as atravessam.

Historicamente, do ponto de vista do direito, o acesso à educação brasileira ainda vem se configurando como um dos principais fatores que contribuem para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil, sobretudo o direito das crianças negras de 0 a 3 anos às creches públicas no país (Santos, 2024). Nesse sentido, acreditamos na Educação Popular e nas lutas dos movimentos sociais negros como fundamentais à superação das desigualdades educacionais, notadamente quando pensamos a educação como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire (1968).

Por outro lado, segundo a filósofa negra Bell Hooks⁴, a educação só pode ser libertadora “quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (Hooks, 2013, p. 26). Ou seja, o trabalho educativo pensado como um trabalho coletivo e voltado à autoemancipação de todos e todas; uma educação que seja posicionada contra todo e qualquer tipo de opressão.

A pensadora sustenta que “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar [...] A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos [...] será também um local de crescimento do professor” (Hooks, 2013, p. 35).

Procuramos justamente dar visibilidade à busca por uma *pedagogia engajada* oportunizada pelos movimentos sociais negros. Por isso, insistimos que, no âmbito de nossas pesquisas no campo da Educação Popular, não basta entrar na escola, reconhecer que as práticas educativas são e/ou devem ser campo de problematização da EP, como o Estado da Arte de Vasconcelos e Souza (2023) e Fleuri e Costa (1999) revelam, embora esses aportes sejam necessários aos nossos estudos do ponto de vista político, epistemológico e pedagógicos, pois o campo da Educação popular reconhece a sua dimensão ideológica e militante (Freire, 1968).

Assim, compreendemos ser fundamental a continuidade - dentro e fora da escola - das lutas *microbianas* por uma educação como prática de liberdade, de partilha e de solidariedade, construída através do diálogo e da amorosidade (Freire, 1968), aprendendo a cooperar, resistindo à desumanização que nos ronda, aprendendo a (re)construir o mundo como um lugar de criação, criatividade e cuidado.

Neste sentido, partimos do princípio incontornável da escola básica e do Ensino Superior como um lócus fundamental de uma educação antirracista, antissexista, antipatriarcal, enxergando a escola e a universidade pública como uma potência democrática e humanizadora. Espaços e lugares igualmente de uma educação popular em permanente reconstrução, territórios desejantes, atravessados pelo compromisso com a vida, com o Outro, com o (auto)cuidado e com as utopias de mundos melhores por vir.

⁴ A autora grafava seu nome em minúscula como um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de professores no Brasil-1980-1998. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da cidadania. In: BUFFA, Esther.; ARROYO; NOSELLA, Paolo. (org.). **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S. (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Cap. Parte 1, p. 30-45.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.
- BENJAMIN, W. **O Anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BOURDIEU, P. Futuro de Classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos da Educação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.81-126.
- CASTRO, Lúcia Maria Xavier de. Mulher negra: Sua situação na sociedade. In: **Guia de direitos do brasileiro afrodescendente**. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000995054>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, Marisa Vorraber & Fleuri, Reinaldo. **TRAVESSIA: Questões e perspectivas Emergentes na pesquisa em Educação Popular**. Trabalho Encomendado. GT 06 Educação Popular. 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, setembro de 1999. Mimeo, 90 p.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. Tradução de Elnice Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. & COSTA, Marisa Vorraber. (Orgs.). **TRAVESSIA: Questões e perspectivas emergentes na Pesquisa em Educação Popular**. Trabalho Encomendado. 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, Setembro de 1999, Mimeo, 90 P.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FLORESTAN, F. **O desafio Educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino.; GONÇALVES SILVA, Petronilha Beatriz. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte; Autêntica, 2002.

GONÇALVES SILVA, Petronilha Beatriz.; BARBOSA, Lucia Maria Assunção. **O Pensamento Negro no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **O Jogo da Diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONZALEZ, L. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. 1. ed. São Paulo: Diáspora Africana : Filhos da África, v. 1, 2018.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, Intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S.A., 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Regina de Fatima. **Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina o outro a ler e escrever?** 2004. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação- Episódios de racismo cotidiano**. 1ª. ed. Rio de Janeiro : Editora de livros Cobogó, 2019.

LISBOA, Adrielle Karolyne de Sousa. **O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública: um estudo sobre trajetórias escolares**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

RIBEIRO, Matilde. "Mulheres negras brasileiras, de Bertioga a Beijing". **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 446-57, 1995. Dossiê Mulheres Negras.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação um pensamento negro contemporâneo**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação Popular: Memórias e resistências - 1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. In: SILVA, C. A. D.; ALVARENGA, M. S. D. (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SANTOS, J. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SILVA, Amanda Moreira. Trabalho Docente, Pandemia de Covid-19 e Investidas contra os Direitos trabalhistas. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: Inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 149-160.

SILVA, Maurício Pedro da. (2018). Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Linguagens, Educação E Sociedade**, (40), 184-207. <https://doi.org/10.26694/les.v1i40.8202>

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do Corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A (In)visibilidade que a escola (AINDA) não vê: "Tias negras" em sala de aula. In: GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 8, p. 161-173.

VALLA, Victor Vincent. A crise de Compreensão é nossa: Procurando compreender a fala das classes subalternas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 17., 1994, Caxambu. Trabalho apresentado no GT Educação Popular. Caxambu, MG, 1994, 18 p.

HISTÓRICO

Submetido: 15 de Set. de 2025.

Aprovado: 10 de Ago. de 2026.

Publicado: 05 de Set. de 2026.

Como citar o artigo:

LISBOA, A; GOUDARD, M.T.T; Professoras negras na educação básica e na universidade: questão nodal na educação popular. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, V. 30, N. 63, 2026, eISSN: 2526-8449.