

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

## Nem toda mulher é bunda, nem toda professora é branca<sup>1</sup>

Not all women are ass, not all teachers are white

*No todas las mujeres son solo asnos, no todos los maestros son blancos*

Maria Luiza Sússekind  
Lorena Azevedo do Carmo  
Juliana de Souza Lima

### RESUMO

Este artigo debate que, historicamente, a docência se constrói por contingência, sendo os currículos textos de gênero e de raça. Das medidas tomadas é possível dizer que o sujeito docente pouco foi considerado no escrever da sua história. Se argumenta que ao refazer os passos de desenvolvimento do campo, encontramos no processo de feminização e branqueamento da profissão diferentes tratamentos quanto ao lugar profissional da mulher. Sobretudo, neste processo de reconhecimento da presença feminina, afirmamos que quando as mulheres negras ocupam a sala de aula, o patriarcado e o branqueamento o fazem também.

**Palavras-chave:** patriarcado; racismo; currículo; formação de professores.

### ABSTRACT

This article discusses that, historically, teaching is constructed by contingency, with curriculum being texts of gender and race. From the measures taken, it is possible to say that little consideration was given to the teaching subject when writing its history. It is argued that when retracing the development steps of the field, we find in the process of feminization and whitening of the profession different treatments regarding women's professional place. Above all, in this process of recognizing the female presence, we affirm that when black women occupy the classroom, patriarchy and whitening do so too.

**Keywords:** patriarchy; racism; curriculum; teacher training.

### RESUMEN

---

<sup>1</sup> O título faz referência à música Pagu interpretada por Rita Lee com participação de Zélia Duncan que faz parte do álbum 3001 lançado nos anos 2000.

Este artículo analiza que, históricamente, la enseñanza se construye por contingencia, siendo los currículos textos de género y raza. De las medidas tomadas se puede decir que se dio poca consideración al tema de enseñanza al momento de escribir su historia. Se sostiene que al recorrer las etapas de desarrollo del campo, encontramos en el proceso de feminización y blanqueamiento de la profesión diferentes tratamientos respecto del lugar profesional de las mujeres. Sobre todo, en este proceso de reconocimiento de la presencia femenina, afirmamos que cuando las mujeres negras ocupan las aulas, el patriarcado y el blanqueamiento también lo hacen.

**Palabras-clave:** patriarcado; racismo; plan de estudios; formación de profesores.

## Pensar o patriarcado

A pressão sobre nós é enorme  
(William Pinar, 2008, p. 151).

No presente artigo, refletimos sobre o peso que o patriarcado inflige sobre os ombros, principalmente, das professoras negras do país, a partir dos currículos de formação. Começamos, portanto, com um deslocamento teórico, afirmando que o sistema patriarcal é violento por si só, e que nem sempre a violência partirá de um homem sobre o corpo feminino, em grande parte identificado como cisheteronormativo. Praticamos um deslocamento sobre a ideia do patriarcado apenas como uma violência masculina de subordinação das mulheres. É dialogando com Gerda Lerner (2019), que pontuamos a criação do patriarcado como um processo de pelo menos 2.500 anos, em que a subordinação das mulheres se mostra mais antiga que a própria ideia de civilização e, mais além, de Estado. Recortando o período paleolítico, a autora traça a divisão do trabalho, pensando na reprodução feminina. Ou seja, não é que mulheres não pudessem ir à caça, mas o fato de estarem grávidas as colocava em uma posição de vulnerabilidade diante da necessidade de se obter mais mão de obra.

A exploração, a colonização, o patriarcado e o capitalismo caminharam juntos pela exploração reprodutiva da mulher. Ou melhor, do trabalho reprodutivo da mulher de gerar, cuidar, criar, alimentar, vestir etc. Apesar de defender que a escravização é a primeira forma institucionalizada de dominação hierárquica na história da humanidade, é a opressão de mulheres do próprio grupo que a precede e a torna viável, nesse sentido, sendo o sequestro, o controle da reprodução e o cárcere tecnologias largamente desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo patriarcado. É relegado às mulheres, principalmente, o ato de procriar, aos homens se atribuía a expansão territorial, no objetivo de adquirir mais recursos, terras, animais, produção. É adquirindo mais pessoas que a acumulação se faz viável. Antes da família, veio a propriedade sobre animais, mulheres e terras.

Nessa reflexão o experimento da escravização ocorre primeiramente com as mulheres de um mesmo grupo, para então ser praticada com mulheres de “fora” e, logo, com outros homens, em grande parte, prisioneiros de guerra. Para essa máquina escravocrata funcionar foram organizadas práticas, que aqui chamaremos de tecnologias – por entendermos que passam por “melhorias” com o decorrer do tempo, que viabilizaram a subordinação.

O estupro, como exemplo de tecnologia de subordinação, funcionava e ainda funciona como meio de vulnerabilizar o corpo, a mente e o emocional das mulheres. Entre o leque de consequências deste ato, a gravidez surge como principal instrumento de desmobilização, além de promover um recurso fundamental para a colonização, que é a aquisição de mão de obra. Para corroborar com o que defendemos aqui, Silvia Federici (2017, p. 79) nos auxilia, ao dizer que:

[...] quando o crescimento populacional se tornou uma preocupação social fundamental durante a profunda crise demográfica e com a escassez de trabalhadores no final do século XIV, a heresia passou a ser associada aos crimes reprodutivos, especialmente à “sodomia”, ao infanticídio e ao aborto.

A partir dessa ideia, Lerner (2019) explicita que a apropriação da função sexual e reprodutiva das mulheres pelos homens ocorre antes da formação da propriedade privada e da sociedade de classes. Nesse sentido, a primeira apropriação de propriedade privada é a apropriação do trabalho reprodutivo feminino, que em vista de sua sexualidade e capacidade reprodutiva se torna mais uma mercadoria.

Diante das diversas tecnologias de subordinação e apesar de acreditarmos nas criações de resistência e nas revoluções subalternas (PRECIADO, 2019), compreendendo que a suposta cooperação das mulheres com o patriarcado se dava de múltiplas formas.

Há, ao mesmo tempo, uma revolução dos subalternos e apátridas em andamento e uma frente contrarrevolucionária lutando pelo controle dos processos de reprodução da vida. Em cada canto do mundo, de Atenas a Kassel, de Rojava a Chiapas, de São Paulo a Johannesburgo, é possível sentir não só o esgotamento das formas tradicionais de fazer política, mas também o surgimento de centenas de milhares de práticas de experimentação social, sexual, política, artística... Fazendo frente ao aumento das forças edípicas e fascistas surgem, por toda parte, as micropolíticas do cruzamento. (PRECIADO, 2019, p. 1).

São políticas que extrapolam a força bruta e aconteciam, por exemplo, na troca de privilégios concedidos apenas às mulheres obedientes diante da divisão de *status* entre elas (respeitáveis ou não respeitáveis), assim como no vínculo que poderiam, ou não, desenvolver com um homem de posição

elevada neste sistema. Essas categorias, frente à violência, é que vão determinar a posição da mulher no mundo.

Tendo em mente que os privilégios se deslocam, e dado que nossa concepção de patriarcado pressupõe um sistema que agrupa as pessoas em relação às desigualdades/diferenças, o deslocamento desses privilégios e a demarcação das linhas que delimitam e posicionam as pessoas dentro do patriarcado estão sempre em movimento. Conseqüentemente, não há como medir ou definir de modo estático onde as pessoas se encontram em meio às violências ou sociabilidades cotidianas dentro do sistema.

Posto isso, em nossa escrita, o patriarcado se reafirma não apenas da misoginia, mas também no racismo, no etarismo, e em tantos outros “ismos” que excluem e aniquilam as diferenças. Assim, o funcionamento do patriarcado sobre o feminino não pode ser pensado para fora da coalizão com o colonialismo, capitalismo e a violência, em particular quando falamos sobre o feminino que ensina. Como afirma Gomes (2023), uma educação feminina é mais importante que uma educação feminista, e uma educação negra é mais importante que uma educação antirracista, uma vez que estamos falando de pessoas, mulheres, docentes pretas que não se reduzem às violências que sofrem.

Retomando a reflexão a partir do título deste artigo, quando Lélia Gonzalez (2020) aponta a sexualização da mulher negra pela ótica profissional que a enquadra entre “doméstica e mulata” (p. 59) e reafirma que diante do social os corpos das mulheres negras, seu rebolado ou, como explicitamos no título, sua bunda, não lhe confere o *status* de sujeito. Pelo contrário, elas são reduzidas a produto de exportação, e “sem se aperceberem, elas (as mulheres negras) são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da ‘democracia racial’ brasileira” (p. 59). Com a autora, articulamos que a imagem das mulheres negras como mulatas e domésticas foi construída, tendo como primeira característica um tipo de “mercado de trabalho” (p. 59), que consolida a redução social da mulher negra em objeto antes de ser sujeito.

[...] é nesse instante que a mulher negra se transforma única e exclusivamente na rainha, “na mulata deusa do meu samba” [...]. Ali ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos, vindos de terras distantes só para vê-la. (GONZALEZ, 2020, p. 80).

### **O trabalho reprodutivo e docência: é por amor?**

Para Pinar (2008, p. 147-148), a identidade, como categoria que organiza as investigações educacionais, “[...] tem por objeto experiências políticas, de raça e de gênero, em torno de questões de autoformação e subjetividade na esfera pública.” Logo, “eu” é diretamente proporcional, como o estudo de grandezas na matemática, a quem os outros são. Também nos

ajuda Sílvio Gallo (2010, p. 232), quando afirma “[...] o outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo.”

Essa noção de “eu” não é o indivíduo burguês desacreditado pelos vários marxismos e adotado pelos conservadores, mas sim o vórtice das relações psicossociais e discursivas teorizadas por Lacan, Freud e Foucault. O estudo da identidade possibilita-nos descrever como a política que pensávamos estar situada “lá fora,” na sociedade, é vivida “aqui dentro,” em nosso corpo, em nossa cabeça, em nossa fala e conduta cotidianas. É claro que o *status quo* político não é simplesmente “reproduzido.” Mesmo quando resistimos às tendências sociais e às diretrizes políticas, estamos nos reconstruindo em termos daquelas tendências e debates, e de nossa resistência a eles. (PINAR, 2008, p. 148).

Dialogando com Pinar (2008, p. 149), pensar na identidade daqueles que ocupam as salas de aula, é nos tensionar na outridade, em vista que “[...] nós, professores, somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos alunos, bem como pelas exigências de pais, administradores, legisladores e políticos [...].” E acrescenta:

[...] nós, professores, temos de cumprir as obrigações contratuais em relação ao currículo e à instrução. Mas não precisamos necessariamente acreditar nelas ou aceitá-las acriticamente. Os teóricos do currículo podem ajudar os professores a evitar o desaparecimento de seus idealismos e as no redemoinho das exigências cotidianas de sala de aula. Podemos alimentar a identidade dos professores caminhando na contramão das que se associam ao modelo da corporação, proclamando a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não-instrumentais de falar e de estar com as crianças. (PINAR, 2008, p. 148).

Para refletir sobre a docência feminina, vamos ao encontro de Federici (2019) para pensarmos o trabalho reprodutivo feminino e a sua relação com o fazer docente. Segundo a autora, a desvalorização do trabalho reprodutivo continua sendo um dos pilares da acumulação de capital e da exploração capitalista do trabalho das mulheres. Ao longo da história, esse trabalho habitou locais comuns do cotidiano e foi entendido inicialmente como o sinônimo de trabalho doméstico. Com uma análise mais profunda, a autora apresenta que o trabalho reprodutivo enquanto categoria se expandiu em direção ao mercado de trabalho, de modo a dar mais espaço às atividades que estendiam-se do lar. Uma vez que o trabalho reprodutivo foi continuamente naturalizado e sexualizado, tornou-se um atributo feminino comum que caracteriza a todas sem distinção.

Para onde quer que olhemos, podemos observar que os trabalhos executados por mulheres são meras extensões da condição de donas de casa em todas as suas facetas. Não apenas nos tornamos enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias – todas as funções para as quais

fomos treinadas dentro de casa –, mas estamos no mesmo tipo de relação que dificulta a nossa luta dentro de casa: isolamento, o fato de que a vida de outras pessoas depende de nós, a impossibilidade de enxergar onde começa o nosso trabalho e onde ele termina, onde nosso trabalho termina e onde começam nossos desejos. (FEDERICI, 2019, p. 50).

Marcadas como pertencentes ao ambiente doméstico, a partir de determinismos biológicos, sejam eles “científicos” ou religiosos, determinados por um Deus macho que nos relega ao âmbito doméstico, fomos feitas responsáveis pela limpeza e o cuidado. Por amar como profissão. É por existir no sistema patriarcal que o trabalho reprodutivo realizado por mulheres não é reconhecido como trabalho, logo, não precisa ser remunerado. Pior, o trabalho reprodutivo é novamente invisibilizado e desvalorizado quando se encontra uma pia sem louça suja, uma cama arrumada, ou quando um remédio chega às mãos dos enfermos sem a atribuição dessas “miudezas” às mãos femininas.

O fato de mulheres terem filhos ocorre em razão do sexo; o fato de mulheres cuidarem dos filhos ocorre em razão do gênero, uma construção social. É o gênero que vem sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade. (LERNER, 2019, p. 47-48).

Ao ser definido como não trabalho e, dessa forma, considerado intrínseco à biologia feminina, o trabalho das mulheres foi atrelado a um sentimento culposo. Dado que no mercado de trabalho elas concentram-se no setor de serviços, pode-se argumentar que trocaram o trabalho doméstico não pago para sua família por trabalho doméstico pago no mercado. Todavia, em ambos, o sentimentalismo que impõe o cuidado como demarcador persistiu.

A tendência neoliberal de impelir o sujeito em direção ao trabalho aparece para as mulheres ao vincular a libertação à igualdade de oportunidades no sistema econômico, reverberando a máxima weberiana de que o trabalho edifica, mascarando uma dupla exploração. O cuidado como trabalho não remunerado, reservado como assunto privado, já categoriza para o feminino um embate com o capital e o Estado. A ideia de trabalho reprodutivo feminino abre uma brecha para abordarmos um conceito interessante, apresentado por Federici (2019). Oriundo das ideias da socióloga Arlie Hochschild, o “trabalho emocional” parte da “comercialização de serviços que a família costumava fornecer” (p. 341), ou seja, serviços que as mulheres “deveriam” oferecer em casa e agora deveriam ser concedidos à esfera pública. Para exemplificar esse tipo de trabalho, a autora cita as comissárias de bordo, que precisam projetar sensações de confiança e conforto, além de “reprimir a raiva ou a irritação diante do abuso e fazer com que aqueles a quem estão servindo sintam-se valorizados” (p. 341).

Em suma, partindo desse entendimento de que as mulheres são os personagens centrais do mundo do trabalho, exercendo o trabalho emocional e

o reprodutivo para além das atribuições do trabalho formal e informal, analisamos e questionamos, na seção seguinte, o processo de feminização da docência. Também apresentamos como esse processo desumaniza e ignora o feminino negro a partir de um “necrocurrículo” (GARRIDO, 2022) da formação e da docência, que produz o tempo todo a morte e o aniquilamento das professoras mulheres pretas e o controle das professoras mulheres brancas.

### Feminização da docência e o ideal branco

Angela Davis (2016) afirma que durante a pré-Guerra Civil dos Estados Unidos da América, desenvolveu-se o que ela chama de “ideologia da feminilidade” (p. 24), que não só reforçou uma ideia de inferioridade feminina, na qual a mulheridade transformou-se em sinônimo de mãe e dona de casa, como instigou a mulher a ocupar espaços e produzir mais no âmbito social. A autora pontua que esse pensamento, todavia, era direcionado a mulheres brancas, visto que nos arranjos econômicos da escravidão a humanidade da mulher negra não instigava debate, e dentro dos arranjos econômicos daquele sistema o recorte já condizia com o sistema sexo/gênero. Considerando esse arranjo histórico, não é surpresa que sobre o corpo da mulher negra recaía um processo de tríplice discriminação, quanto à raça, classe e sexo (GONZALEZ, 2020).

Ao adentrar à docência como sujeito detentor de poder, a mulher branca quebra algumas das amarras consolidadas pelo sistema patriarcal, contudo, o que hoje compreendemos por educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais, funcionou, e ainda funciona, como forma de preservar e fazer a manutenção de papéis tradicionais de gênero.

Desde a inserção de outros sujeitos nos espaços do fazer docente, observa-se uma transformação no *status* e no prestígio direcionado à profissão. Retomando o momento posterior, imediato à colonização, constata-se que o espaço da profissão docente foi majoritariamente ocupado por homens brancos e europeus, com formação de cunho religioso e que possuíam *status* para tanto. Com o tempo, nota-se a gradual inserção da mulher branca como praticante preferencial do ato de educar. Desse deslocamento de sujeitos, que resulta na feminização e no domínio discursivo da branquitude sobre a docência, surgem algumas questões. Afinal, essa mudança não se dá através do reconhecimento da capacidade feminina de educar, mas de todo um aparato patriarcal que atravessa as funções da mulher diante do social.

Podemos, então, questionar se essa transformação parte do reconhecimento do poder intelectual das mulheres? Ou, ainda, aceitar essa mudança como consequência do ideal patriarcal que encarrega o feminino um “toque” intrínseco e adequado para a educação, afinal as mulheres já eram, seriam ou deviam ser mães em algum momento. Como parte do nosso

objetivo, entendemos que é válido interrogar essa feminização da docência, problematizando a narrativa consolidada de que o ideal docente se fez branco por falta de mulheres negras aptas a habitar as salas de aula.

Ao avançar na leitura interseccional dessa questão, é possível observar que não apenas o patriarcado dificultou o acesso de mulheres negras às salas de aula, como vem interditando o direito dessas mulheres aos espaços acadêmicos. As mulheres brancas foram atribuídas à luta de serem percebidas como possíveis trabalhadoras e, então, como trabalhadoras da educação. Mas às mulheres negras foi reservada a inexistência histórica na sala de aula. Segundo Chamon (2005, p. 29), parte dessa dificuldade estava enraizada no:

[...] trabalho catequético (principalmente dos Jesuítas), o apego aos dogmas e à autoridade, a prática de princípios morais e de subserviência e a negação de frequência à escola pelo sexo feminino, juntos estes formaram a base dos princípios em que se fundamentou a organização do ensino no Brasil.

Quando refletimos a respeito da docência em seu princípio, no território brasileiro, cabe sempre a ressalva de que estamos falando primeiro de pessoas brancas não pobres. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da colonização e os duros anos da escravidão. As pessoas “aptas” a ensinar eram, de fato, aquelas cujo “saber” era adequado para um território colonizado em busca de um projeto de nação. Esse saber, precisamos lembrar, não se afastava dos discursos médicos eugenistas e racistas, mas constituíam o arcabouço de “verdades” a serem implementadas no campo educacional.

O sucesso desse projeto tão antigo pode ser verificado também se considerarmos que apenas no século XXI a educação acerca da história africana e indígena foi inserida nos fazeres docentes por meio das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Não surpreende que aquela hegemonia discursiva tenha reminiscências contemporâneas, afinal, para a educação brasileira do século XVIII, o silêncio e a resignação eram os principais atributos a serem aprendidos pela mulher bem-educada (CAETANO; NEVES, 2009) – a mulher da elite.

[...] a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, à negligência, aos estereótipos e a distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social e do interesse crescente pelos acontecimentos locais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade às mulheres e à sua história, bem como às suas participações no contexto social como sujeitos [...]. (CHAMON, 2005, p. 58).

Refazer a colcha de retalhos da feminização, e conseqüente branquitude, da docência perpassa também a localidade dessa história, num



imaginário hegemônico é senso comum o aprisionamento de mulheres brancas que não faziam parte da elite socioeconômica e de mulheres negras como parte de uma narrativa única de imobilização frente ao sistema educacional, a vitimização daquele que não teve acesso à educação. Mas não podemos ignorar que durante séculos a população negra foi mais severamente imobilizada e fragilizada socialmente que qualquer outra camada popular diante dos trambiques históricos em favor do “desenvolvimento”, seja no período escravocrata ou até mesmo no pós, com as consequências que perduraram mais alguns séculos. Afinal, desde o planejamento de uma nação até a escolha dos sujeitos que iriam, de fato, compor essa nação, a população negra é atacada com todo tipo de estratégia, da eugenia à exclusão de suas vidas do corpo social.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e as previsões de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. [...] **diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.** (BRASIL, 2004, p. 7, grifo nosso).

Não obstante, já no século XIX percebe-se que o branqueamento como estratégia não poderia estar limitado ao seio das famílias de renome, e deveria se estender a todo o território brasileiro, em vias de, enfim, formar uma nação direcionada ao progresso. O processo de branqueamento que levou à importação de famílias e trabalhadores europeus brancos para o Brasil, tornando possível a miscigenação, trouxe consigo a complexificação da questão racial no país. Ao discutir as dinâmicas sociais das Américas, Arroyo (2010, p. 91) evidencia no pensamento de Quijano (2005) como a raça, enquanto categoria criada para disputa, pautou as relações de dominação, construiu hierarquias, definiu lugares e respectivos papéis a serem desempenhados, reiterando que nessa organização, tanto a raça quanto a identidade racial foram categorias construídas como instrumento de classificação social básica.

Logo, no amanhecer de uma estratégia de embranquecimento literal com a instrumentalização da prole de relações interracialis, foram direcionadas necropolíticas (MBEMBE, 2016) na medida em que o sujeito se aproximava ou não de um tom de pele mais claro. Esse clareamento representava uma aproximação mais nítida do progresso. Como expressa o médico eugenista Afrânio Peixoto (1937 apud MULLER, 2014, p. 74, grifo nosso): “**o futuro do Brasil pertencia à raça branca**” e, conforme os apontamentos levantados, poderia pertencer também a quem dela se aproximava.

Esse mecanismo pode ser encarado em obras famosas, como no quadro “A Redenção de Cam”<sup>29</sup>, de Modesto Brocos, datada de 1895.

### Imagem 1 – A Redenção de Cam



Fonte: Reprodução fotográfica César Barreto.

Na pintura, a avó agradece pelo clareamento da pele do neto, resultado do clareamento da pele da própria filha, possivelmente não por crenças pessoais, mas por saber que o lugar ocupado por seu neto não será o mesmo que ela ocupou na sociedade.

O currículo, pensado por John Bobbitt, era um documento capaz de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. No ano de 1918, o autor escreveu “O currículo”, em que se defendia um modelo de racionalização dos resultados. Nesta mesma direção, uma série de documentos curriculares vêm ganhando espaço na educação brasileira, como a BNC-Formação, que “[...] pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 2), sendo a BNCC “o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p. 5).

Pinar (2020) tensiona o currículo como um documento de gênero e raça, ao explicitar que houve a chamada “crise da masculinidade branca”, entendida como o medo da emasculação das crianças, em vista da grande presença de mulheres nas escolas norte-americanas. Inúmeros documentos, inclusive curriculares, foram propostos para que se preservasse a masculinidade em

decorrência de maior participação dos pais, homens cishéteros, na educação das crianças brancas, em vista de um discurso de degeneração das crianças negras. Ou seja, entendia-se que as mulheres, com seus excessos de cuidados, sentimentalismos e fragilidade subverteriam os gêneros biológicos.

Não mais aceito como expressão política, tal medo é codificado na legislação promovida pelo controle do homem branco nas escolas. Em tal contexto histórico e político, a expressão “Nenhuma criança deixada para trás” apresenta-se em seus significados generificados e racializados. Tal expressão expõe o medo de que homens não se atrevam a deixar “suas” crianças para trás, na companhia de mulheres bem-intencionadas, porém, castradoras, e “homens”, nem tão heterossexuais, com quem elas trabalhem. (PINAR, 2020, p. 85).

São políticas, propostas, ideias que visam o controle dos corpos, reafirmando a ideia do currículo como documento prescritivo, capaz de preservar e fazer a manutenção dos papéis de gênero tradicionais. O autor, em suas pesquisas, também entende o linchamento e estupro prisional como alegorias da crise da masculinidade.

[...] na crise da masculinidade branca no final do século XIX, engendrada por um medo racializado (ou desejo) pela potência fálica do homem negro e o pânico homofóbico relacionado, publicamente focado do medo da feminilização associado com a primazia das mães na criação e escolarização dos filhos. Nos anos 1920, tal medo foi centrado na alegada (mesmo que inadvertidamente) sabotagem das mães sobre a masculinidade dos meninos (particularmente os brancos). (PINAR, 2020, p. 84).

Em cenário semelhante ao apresentado na Imagem 1, encontramos na escrita de Lima Barreto em “Recordações do escrivão Isaías Caminha”, não apenas as dificuldades de sair do local marcado para o negro na sociedade, mas também a dificuldade de se perceber fora desse lugar, de se mexer na manta social que o prende.

Assim, as necropolíticas fingem estar sendo naturalizadas as desigualdades e injustiças, em que uns sabem, e outros não, uns são capazes, e outros não, uns nasceram para um futuro brilhante, uns têm casa, vista, prazer com a chuva, aulas particulares, e outros não. (SUSSEKIND; REIS; PEREIRA, 2020, p. 14).

Talvez por isso, a tese de que negros e negras qualificados, que ensinavam no Brasil, eram exceções à regra foi por tanto tempo difundida e aceita. Afinal, se estamos falando de uma população que foi historicamente destituída de qualquer cidadania e de aceitação dentro dos sistemas de ensino através dos séculos, como é possível que esses sujeitos pudessem vir a

ocupar locais reservados apenas à elite intelectual da sociedade ocidental – os homens brancos?

Parte-se do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. **A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças.** (MULLER, 2014, p. 72, grifo nosso).

Não obstante essa hierarquização não surge a bem querer, os aparatos sociais, como no período colonial, apoiavam-se também nos aparatos educacionais, Muller (2014, p. 77) afirma que:

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/ feiura (negro). **A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam professoras e alunos negros.** (Grifo nosso).

Um caso que destrói a falácia da incapacidade é apresentado por Cavalcante (2012) sobre a professora Adélia França, com uma narrativa que reitera a posição de Muller (2014) quanto à falácia branca da baixa qualificação do povo negro. Ao estudar a trajetória da professora negra Adélia França, na Paraíba do século XX, Cavalcante (2012) apresenta que a educação de jovens negras no período colonial, contrária à narrativa de uma educação inexistente, se inicia por meio da admissão de algumas jovens em “instituições antes destinadas exclusivamente às jovens brancas” (p. 81) para que fossem ensinadas o necessário das chamadas “boas maneiras” de mulheres bem-educadas – um ensino dirigido às necessidades advindas do matrimônio.

Essa escolarização conversava diretamente com a natureza local do trabalho docente exercido naquele momento, ou seja, o ensino e a luta pelo ensino em diversos momentos da história brasileira, não partindo apenas de uma única diretriz/razão de ser. Envolveria, e envolve, uma multiplicidade de aspectos, desde a condição econômica ao posicionamento social do educando, perpassando a questão de gênero, a raça e o direito, ou não, à cidadania dos sujeitos.

Fato é que o processo de ensino das primeiras letras, o acesso à escolarização da população negra, tanto na Colônia, no Império quanto no início da República (nas primeiras décadas do século XX), ocorreram a partir das mais variadas e distintas

modalidades de ensino: formais, informais, aulas noturnas, cursos profissionalizantes, iniciativas particulares, como exemplo da “Escola para meninos pretos e pardos”, que acolhia meninos negros livres relegados pelo sistema escravocrata (em seu conjunto de práticas institucionalizadas ou “mentalizadas” no campo político, econômico, social, cultural e educacional), uma iniciativa de um mestre-escola que se autocalificava como “preto”, almejava a escolarização qualificada desses meninos para que eles pudessem, de algum modo, sobrepujar as amarras da imobilidade social imputada à população negra do país (SILVA, 2000c). (CAVALCANTE, 2012, p. 84-85).

Isso significa que mesmo dentro de um contexto cujas chances eram retiradas das jovens negras por meio do contingenciamento das formações, a resistência conseguiu qualificar pessoas de cor.

**[...] algumas mulheres negras e homens romperam e subverteram a ordem estabelecida para, no mínimo, terem o acesso às primeiras letras, quando outras experiências também demonstram a busca até mesmo por diversos mecanismos de introduzir suas filhas e filhos no “mundo” da escolarização, para lhes garantir o direito à instrução primária e ao Ensino Normal** (profissionalização – a formação de professores e professoras, nessa modalidade de ensino), que ocorre a partir das primeiras décadas do século XIX, nas diversas regiões do país, a exemplo de Niterói (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Pará (1939), Santa Catarina (1843), São Paulo (1846), Goiás (1852/1882), Sergipe (1870), Piauí (1884) e Paraíba (1886). (CAVALCANTE, 2012, p. 82, grifo nosso).

Essas medidas de impedimento da inserção da população negra na categoria docente, sobretudo das mulheres negras, podem ser encontradas também em outras decisões legislativas. Na reforma de 1927, realizada por Fernando de Azevedo, a distinção racial aparece nos parâmetros para ingresso na Escola Normal. Segundo Muller (2014), para o ingresso era necessário que as jovens tivessem, primeiro, concluído o curso complementar, anexo à escola Normal, ou seja, elas deveriam ter cumprido pelos menos cinco anos de ensino primário – parâmetro que já eliminava parte das candidatas negras que buscavam seu primeiro contato com a educação profissionalizante. Segundo, obrigava as candidatas a serem aprovadas em testes de idade mental e a não serem portadoras das “moléstias transmissíveis e defeitos físicos incompatíveis com o exercício do magistério” (MULLER, 2014, p. 78). Tal critério é permeado pelos preconceitos sociais que prendiam as mulheres e cerceavam seus corpos – seja através do modelo padrão de beleza, ou através das concepções políticas e sociais que eram consideradas adequadas para habitar as salas de aula. Especialmente as mulheres negras.

A partir de 1932, outros requisitos foram formulados: idade entre 18 e 28 anos, condições de saúde [...]. Além disso, a

**moça deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar – pais, tios ou irmãos no magistério).** (MULLER, 2014, p. 78, grifo nosso).

Esses requisitos serviram para garantir que o magistério, enquanto profissão, funcionasse como uma reserva de mercado majoritariamente branca. A derrocada do privilégio da profissão docente foi imensa quando a feminização da docência tomou forma (ROSENBERG; AMADO, 1992), mesmo limitando essa feminização à inserção das mulheres brancas nas escolas. Então, imagine o horror em uma sociedade racista de ter como fonte de conhecimento uma mulher negra? De ter uma mulher negra numa posição, e ocupando um espaço de poder que lhe era negado mesmo como aluna?

Até a redemocratização da educação nos anos 1990, podemos dizer que a inserção de jovens negras nas posições docentes foi amplamente impedida. Abaixo, 20 anos após a reforma de Azevedo, podemos perceber o resultado imediato dos parâmetros implementados na cor da pele da turma de normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em visita ao instituto Oswaldo Cruz, em 1944:

### Imagem 2 – Turma de normalistas de 1944



Fonte: Reprodução Museu Afrodigital<sup>2</sup>.

“É branco o magistério, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira” (MULLER, 2014, p. 79), e mesmo quando, como

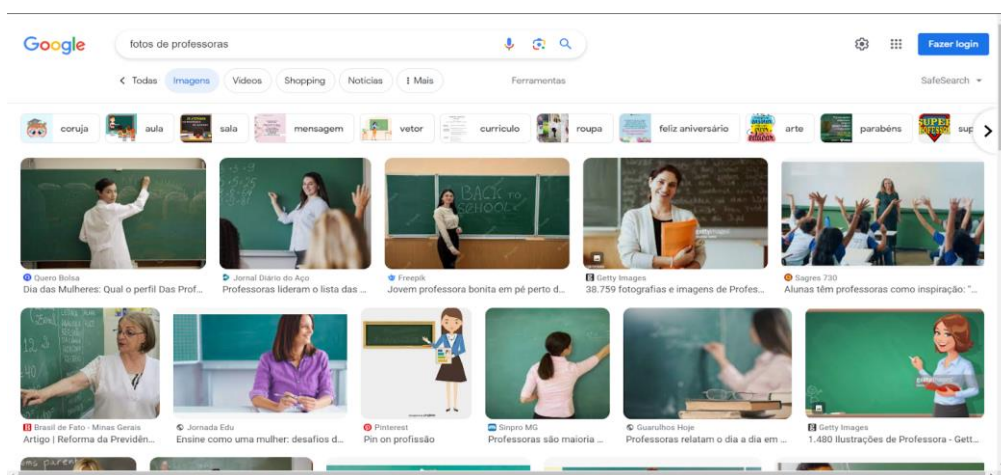
<sup>2</sup> Professores Negros na Primeira República. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/mafro/?p=111>. Acesso em: 13 jul. 2023.

parte das resistências existentes desde que nos tornamos brasileiros, mulheres negras ocupam a profissão, o fazem sob a minúcia racista, sob a contingência de existir a partir de um outro lugar, sendo vista como outra coisa que não uma mulher.

[...] pois ainda que a docência, no século XX, tenha se tornado feminina e desprestigiada, a mesma era considerada espaço de distinção e ascensão social para as mulheres brancas que titulavam a figura de civilizada moralidade, limpeza e boa reputação, no caso das mulheres negras, o espaço educacional formal era cada vez mais de difícil acesso. (CARDOSO, 2015, p. 3).

Na atualidade, o discurso de um magistério majoritariamente branco continua sendo alimentado e reforçado. Em uma pesquisa simples nos mecanismos de busca Google, realizada este ano, conseguimos observar essa tendência que invisibiliza docentes negras. Na busca por “Fotos de professoras”, obtivemos os resultados apresentados na imagem a seguir:

### Imagem 3 – Fotos de professoras



Fonte: Pesquisa direta no Google.

Esse resultado apresenta e pactua com o ideal branco da docência. Mas também retoma os discursos que apresentam a mulher primeiro como matriarca, que cuida, protege e sorri, e depois como profissional docente, que encara a sala de aula. Principalmente no caso dos cursos de Pedagogia, nos quais se trabalha com a educação infantil e, como consequência do cotidiano com crianças pequenas, as professoras passam a ser “tias”, muitas vezes mais próximas do aluno que seus familiares consanguíneos, e deixam de ser tratadas como profissionais na educação. Mas é inegável que nos últimos anos, a população pobre e negra vem adentrando as universidades e se

formando para a docência. Então, como se mantém essa narrativa discursiva que alega o monopólio branco da docência?

O último “Censo da Educação Básica 2022” (BRASIL, 2023) aponta que na educação infantil brasileira atuavam 657 mil docentes, sendo 96,3% do sexo feminino e somente 3,7% do sexo masculino. Já em relação ao ensino fundamental, dos 1.414.211 docentes atuantes, 77,5% eram do sexo feminino e somente 22,5% do sexo masculino. Quanto aos anos iniciais, dos 763.048 docentes, a divisão era de 87,8% (sexo feminino) e 12,2% (sexo masculino); e nos quantitativos dos anos finais do ensino fundamental, de 774.152 docentes, os números eram de 66,1% (sexo feminino) e 33,9% (sexo masculino). Por fim, de 545.974 professores atuantes no ensino médio no ano de 2022, 57,5% eram do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino (BRASIL, 2023).

Em relação à raça desses professores, existe uma discussão acalorada acerca da invisibilização ou ainda uma não-declaração<sup>3</sup> que não permite números exatos sobre essa problemática. Além disso, esses números esbarram na questão do autorreconhecimento do sujeito enquanto pessoa negra, o que envolve tanto questões de autoaceitação quanto às relações sociais forjadas pelo sujeito no meio em que habita. Por esses motivos, escolhemos não apontar números exatos, mas mostrar a dificuldade de se obter dados em relação a essa questão. Esse é um problema que se estende até mesmo para o corpo estudantil do sistema educacional brasileiro. Jerry Dávila (2006) apresenta um outro panorama frente ao branqueamento da docência. Ao analisar a constituição do campo de formação docente no Rio de Janeiro por uma perspectiva racial, o autor aponta um projeto deliberado que visava forjar uma identidade ideal para os professores do estado, projeto que se compunha dos esforços reformadores, do contexto sociopolítico e dos ideais que iriam gerir o Brasil do futuro.

Com Dávila (2006), desfazemos a falácia da inexistência de professoras negras, apresentando para além da história oral e dos números censitários, o processo de tornar inexistente a atuação dessas professoras e sua retirada das salas de aula através das fotos do acervo de Augusto Malta<sup>4</sup>. O acervo estudado não apenas apresenta a existência de professoras negras, mas indica também como homens negros ocupavam espaços de poder na estrutura escolar, atuando como diretores, instrutores e também como professores, e como no fim dos anos 1940 já não se consegue encontrar essa presença como o mesmo indicativo dos anos anteriores.

Alguns caminhos para esse apagamento questionam o embranquecimento dos modos de viver que teriam sido adotados por mulheres

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre o tema problemática, ver Alves e Amorim (2022).

<sup>4</sup> Para mais informações acerca das obras de Augusto Malta, indicamos acessar o acervo organizado pelo Instituto Moreira Salles, disponível em: [https://acervos.ims.com.br/portals/#/search/Fotografia?collection=Augusto\\_Malta](https://acervos.ims.com.br/portals/#/search/Fotografia?collection=Augusto_Malta). Acesso em: 18 set. 2023.



negras a fim de manter suas posições e se encaixarem na manta social, enquanto outros abraçam a discriminação como fator de afastamento dessas mulheres dos espaços escolares. O próprio Dávila (2006, p. 159) aponta que grande parte do corpo docente atuante no fim dos anos 40 era fruto de indicações – professoras que “tinham um pistolão, tinham um protetor”. Num cenário resultante de um projeto embranquecedor, é difícil afirmar que eram as professoras negras as que contavam com essas indicações.

Como pudemos constatar nos estudos de Muller (2014) e Dávila (2006), não é exagero afirmar que a docência branca como ideal não passa de um projeto reformista. Todavia, a questão racial intrínseca à construção histórica do Brasil enquanto país – que explica tanto a desvalorização docente, com base na participação feminina, quanto a depreciação do professorado, com a presença regulamentada de mulheres negras nas salas de aula – é escancarada quando temos até hoje situações de racismo desvelado em salas de aula. O aluno que “presenteia” sua professora negra com uma esponja de aço no dia das mulheres<sup>5</sup>, professoras negras sendo chamadas de “macacas”<sup>6</sup> por seus alunos enquanto lecionam, essas são apenas algumas das histórias altamente noticiadas que inspiram até mesmo as narrativas das telenovelas do horário nobre.

Que professora negra não se percebeu no desabafo<sup>7</sup> da professora Camila, de “Amor de Mãe”? Que mecanismos não são resultantes desse processo quando uma aposta vale mais que a integridade física de uma professora em sala?<sup>8</sup> É possível ignorar o preço que se paga na escolha por essa docência que “[...] suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história”? (GONZALEZ, 2011, p. 14). Como esses apagamentos continuam se reproduzindo? Talvez, quando as lutas que alcançaram a lei nº 12.711/12, garantindo o acesso ao ensino superior por mais jovens negras não garantiram sua permanência; ou quando dentro de universidades públicas de

---

<sup>5</sup> “Aluno entrega esponja de aço como presente à professora negra no DF”. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/13/video-mostra-ataque-racista-a-professora-da-rede-publica-do-df.ghtml>. 29 ago. 2023.

<sup>6</sup> Professora chamada de “macaca” em sala de aula: “Escola está sendo omissa”. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/11/11/professora-que-sofreu-ataque-racista-em-sala-escola-esta-sendo-omissa.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 02 mar. 2023.

<sup>7</sup> No capítulo, após um episódio de violência, a professora diz: “[...] eu tenho que ser forte, porque eu sou mulher. Para mulher tudo é mais difícil. Tem que aguentar sempre um babaca olhando pro meu peito, ao invés de prestar atenção no que eu tenho a dizer. Eu tenho que ser forte, porque eu sou preta e a gente vive em um país racista. Eu tenho que ser forte, porque eu sou professora. Porque eu tentei ajudar os meus alunos e tomei um tiro, e eu tô cansada. Tô cansada de ser forte.” (AMOR DE MÃE, 2019).

<sup>8</sup> “Alunos do Colégio Pedro II dão tapa em professora motivados por desafio em rede social.” Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/09/26/alunos-do-colegio-pedro-ii-dao-tapa-em-professora-motivados-por-desafio-em-rede-social.ghtml>. Acesso em: 17ago. 2023.

renome as professoras negras são agredidas pelas palavras e pelos atos de suas colegas brancas; ou até mesmo quando cursos da “elite” admitem o inadmissível em favor de um único grupo<sup>9</sup>. A resposta volta para as milhares de “Camilas” – as professoras negras do Brasil (colônia, império e república), que existem mesmo quando o projeto de morte as extermina. Diante disso, fica a pergunta: como o campo da formação docente pode interromper a contínua reescrita desse projeto, se ainda se nega a considerar que os seus sujeitos foram feitos inexistentes?

## Conclusão

Assim como o patriarcado, o colonialismo também é uma violência relacional de dominação, subordinação, porém, pautado em uma troca de obrigações, de sujeição e até de proteção. Há muitas possibilidades de negociação que desenham o modo ocidental de ser e viver, sobretudo, abaixo da linha do Equador. Essa é uma política de morte em que há sobreposição de opressões e a obediência pela obediência não funciona.

No momento em que vivemos, em que fomos, novamente, inundados pelo tsunami neoliberal conservador (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2019), reconhecendo que outras existências se criam como resposta e (re)afirmação da alteridade, encontramos nessa onda conservadora, similarmente ao período colonial, uma masculinidade performática baseada no ódio e na aniquilação que invadem as escolas, as universidades e afetam a atuação das professoras em sala de aula. Desde o desrespeito até o destino final: a morte dessas mulheres. Mas como Oliveira e Sussekind (2019, p. 6), sabemos que não é de hoje que esse projeto de morte se constrói. Na verdade, advém de um relevo muito antigo: um Brasil colonial-escravista-heteropatriarcal.

Dessa maneira, desde as políticas que confluem com o ódio, em sua tentativa de homogeneizar os diferentes conhecimentos, que tornam inexistentes as criações cotidianas que alimentam e se alimentam do tsunami neoliberal conservador, até as demonstrações de violência explícita que podemos observar nos ataques ocorridos em escolas públicas, universidades e no cotidiano social, incluindo neste conjunto a morte de uma professora pelas mãos de um aluno e a violência física e verbal direcionada a mulheres negras em sala de aula. Na tentativa de resistir ao ódio, a quebrar o ciclo repetitivo que insiste em ignorar vivências e eliminar das opções de vida a dignidade, buscamos outras perspectivas e possibilidades que se afastem desse projeto de morte, nos direcionando à solidariedade para não apenas sobreviver, mas, bem viver. Em tempos em que insistem em nos matar, combinamos todas de não morrer (EVARISTO, 2015).

---

<sup>9</sup> “Unisa irá reintegrar os 15 alunos de medicina expulsos por atos obscenos”. Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/noticias/61549\\_unisa-ira-reintegrar-os-15-alunos-de-medicina-expulsos-por-atos-obscenos.html](https://cultura.uol.com.br/noticias/61549_unisa-ira-reintegrar-os-15-alunos-de-medicina-expulsos-por-atos-obscenos.html). Acesso em: 20 set. 2023.

## Referências

ALVES, M. Railma; AMORIM, Mônica M. Teixeira; SOUZA, Aneuzimira Caldeira. Classificação racial no Censo Escolar da Educação Básica e o problema da “não declaração”. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 5, n. 12, 2022. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18662>. Acesso em: 9 dez. 2023.

AMOR DE MÃE (capítulo: 123). Direção: José Luiz Villamarim. Produtora Rede Globo, 2019.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, 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. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%2003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%2003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP\\_222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP_222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2022*: resumo técnico. Brasília, DF, 2023.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 9, n. 33e, p. 251- 263, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. *Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 1976)*. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CARDOSO, Ivanilda Amado. Quem tem medo das professoras negras? *Revista África e Africanidades*, ano 8, n. 20, 2015. Disponível em: <https://africaeafricanidades.com.br/documentos/001020072015.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2023.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 184p.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016. 260p.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. São Paulo: Unesp, 2006. 400p.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2015. 116p.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 388p.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 464p.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 231-246.

GARRIDO, Alex. O necrocurrículo: uma trama conceitual freireana no pensamento da superação decolonial. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO. Currículo 2022: novos campos de pesquisa e o futuro 15., 23. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, n.20, 2022. p. 23.

GOMES, Ana Cristina da Costa. *Táticas de Resistência ao Sequestro da Língua: Pretoguês e Escrivivências ou sobre Ditos e Escritos das Mulheres Negras*. 2023. 241f. TESE (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 376p.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: Batalha de ideias AfroLatinoAmérica*, n. 1, p. 12-21, 2011.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

MBEMBE, Achille. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. *Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 05 set. 2023.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/462>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1004>. Acesso em: 2 maio 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, v. 44, p. e84868, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/w4Pq6Yrn3c8RXXQWBvXXTk/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PINAR, William. Punk. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). *Queer(i)zando currículos e educação*. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 62-92.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo na contemporaneidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 139-157.

PRECIADO, Paul. Ser trans é cruzar uma fronteira política. *El País*, 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743\\_132497.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html). Acesso em: 10 abr. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LAUDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Regina Franco da Silva; PEREIRA, Francisco. Parasita(s), contaminados, invisíveis, abissais. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 37, n. 2, p. 487-509, 2020. Disponível: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11331>. Acesso em: 14 set. 2022.

Recebido em: 30/09/2023.  
Aceito em: 19/12/2023.

### **Maria Luiza Sússekind**

Cientista do Nosso Estado/FAPERJ desde 2019. Doutora em Educação pelo PROPED/UERJ, com pós-doutorado sobre Curriculum Studies in Brazil, na Universidade da Colúmbia Britânica, Canadá. Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Líder do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículo nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCU). Áreas de interesse: currículo, formação de professores.

✉ [mluizasussekind@gmail.com](mailto:mluizasussekind@gmail.com)

🌐 <http://lattes.cnpq.br/3054907039826552>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

### **Lorena Azevedo do Carmo**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio. Graduada em Pedagogia pela Escola de Educação da Unirio. Integrante do ConCU. Áreas de interesse: currículo, gênero e patriarcado.

✉ [lorena.azevedo33@hotmail.com](mailto:lorena.azevedo33@hotmail.com)

🌐 <https://lattes.cnpq.br/6172981455445838>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8110-8560>

### **Juliana de Souza Lima**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio. Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do ConCU e do Grupo de Estudos de Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH). Áreas de interesse: currículo, formação de professores e narrativas.

✉ [juslima15@gmail.com](mailto:juslima15@gmail.com)

🌐 <http://lattes.cnpq.br/4306340258810037>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8876-3955>