

INTERSECCIONALIDADE: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS NEGRAS

Autora: Juliana Moreira Borges

Mestranda pelo Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2008). Possui especialização em, História e Cultura Afro-brasileira, Psicomotricidade e Neuro psicopedagogia. Professora pela Prefeitura de Belo Horizonte. Compõe o Núcleo das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte. Juborges13@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem a intenção de apresentar alguns aspectos de uma pesquisa em construção junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais. Trata-se de um trabalho investigativo que tem por objetivo aprofundar o conhecimento acerca das mulheres negras líderes de famílias e que vivem em bairros de periferia da região Venda Nova em Belo Horizonte, bem como colher e registrar as contribuições vivenciais dessas mães na educação étnico-racial de suas crianças negras nas faixas de 4 e 5 anos. A pesquisa apresenta perfil qualitativo e o recurso metodológico principal serão as escrituras. As escrituras oportunizarão uma participação ativa destas mães-sujeito no registro escrito de suas experiências vivenciais. Além disso, serão utilizados questionário e entrevistas narrativas. A seleção bibliográfica proposta na construção da investigação foi criteriosamente selecionada, com o cuidado de trazer à pesquisa um grupo de autoras (es) com conhecimento das questões levantadas no estudo.

Palavras-Chave: Educação, Monoparentalidade feminina, relações étnico-raciais e Interseccionalidade.

Résumé

Cet article a pour but de présenter certains aspects d'une recherche en cours de réalisation au sein du programme d'enseignement supérieur de l'Université d'État du Minas Gerais. Il s'agit d'un travail d'investigation qui vise à approfondir les connaissances sur les femmes noires qui sont des chefs de famille et qui vivent dans les banlieues de la région de Venda Nova à Belo Horizonte, ainsi qu'à recueillir et à enregistrer les contributions expérientielles de ces mères dans l'éducation ethno-raciale de leurs enfants noirs de 4 et 5 ans. La recherche présente un profil qualitatif et la principale ressource méthodologique sera la rédaction. Les écrits permettront à ces mères de participer activement à l'enregistrement écrit de leurs expériences. En outre, un questionnaire et des entretiens narratifs seront utilisés. La sélection bibliographique proposée dans la construction de l'enquête a été soigneusement choisie, avec le souci d'apporter à la recherche un groupe d'auteurs ayant une connaissance des questions soulevées dans l'étude.

Mots clés: Éducation, Monoparentalité Féminine, Relations ethno-raciales et Intersectionnalité.

Introdução

Desde muito pequenas, as crianças têm contato com a herança étnico-racial do processo de colonização e diariamente em minha vivência como professora da educação infantil pude perceber o quanto a discriminação pela cor da pele causa desconforto e falta de pertencimento da criança negra em seus espaços de convivência. O adulto, neste sentido, pode exercer uma participação ativa na mediação desta educação. No espaço escolar incentiva-se que práticas educativas antirracistas e decoloniais¹ sejam estimuladas. Sabendo que a educação da criança não se limita ao ambiente escolar, interroga-se sobre como ocorre essa educação racial e identitária para além dos muros da escola. A partir deste questionamento e de observações relacionadas ao impacto interseccional em comunidades periféricas, percebeu-se lacunas nas discriminações socio-raciais vivenciadas por estas crianças e o problema que mobiliza essa pesquisa reverberou: Como uma mulher, líder de uma família monoparental feminina contribui para a educação identitária de sua criança negra, levando em conta as intersecções de opressão?

Existem lacunas quando se busca pesquisas que tratem a educação no cotidiano familiar. A partir de uma busca pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPEd, entre os anos de 2011 a 2019 (cinco últimas reuniões), percebeu-se que pesquisas voltadas para educação das relações étnico-raciais são elaboradas majoritariamente no âmbito escolar. Das pesquisas encontradas, 75% eram voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil sendo que 41% destas tratavam da lei nº 10639/2003 (AUGUSTO 2015, AMARAL 2015, VANZUITA 2015, CARVALHO 2017, SILVA 2017). Apenas duas tratavam das questões raciais no campo familiar. Na oportunidade, encontrou-se diálogos que afirmam que a

1 Decolonialidade é um termo que propõe uma perspectiva crítica e desconstruída de educação, questionando a colonização e os impactos dela como resultado social em suas diferentes vertentes. Propõe um diálogo crítico para além de racismo e sexismo vivenciados, propõe intervenções, acadêmicas ou não, capazes de apresentar novas perspectivas e novas construções para além das atividades intelectuais, trata-se de consciência social e da compreensão de que estar a margem foi condição imposta pela herança colonial.

educação precisa ser conduzida de forma mais abrangente e coletiva, com o intuito de mover o pilar do racismo estrutural. Pretende-se com este estudo provocar construções epistêmicas da área voltados para a educação não escolar.

Dentre o grupo de famílias, há um recorte ainda mais excludente e selecionada como parte fundamental deste estudo que é o das famílias monoparentais femininas negras. No Brasil, a questão racial ainda apresenta impacto em torno do formato de família de acordo com a raça. Abdias em seu livro “O genocídio do negro brasileiro”, apresenta esse lugar destinado a mulher negra, consequência do período escravocrata.

“O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil.” (NASCIMENTO, 2016, 1884 p.73)

O estudo a seguir pretende encontrar com essa mulher/mãe, imersa às opressões que rodeiam a sua realidade, tirá-la do sufocamento, dando voz aos seus anseios e questionamentos, conhecer suas expectativas e identificar como ela, em meio a submissão pode promover ao seu filho valor identitário. Se faz muito pertinente o diálogo proposto aqui, pois além de apresentar a realidade de famílias negras e mobilizar questionamentos da educação que vão além da escola promove também uma visão decolonial de epistemes negras desvalorizadas.

Desenvolvimento

O tema das chamadas “famílias monoparentais femininas” pode ter ganhado relevância em decorrência da projeção feminista no âmbito das ciências sociais e como parte também do chamado “multiculturalismo crítico”(KUPER, 1999)². Movimentos sociais que questionam os

2 “Multiculturalismo Crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural.”

sujeitos e seus papéis na sociedade, podem ter fomentado a mulher contemporânea na luta por emancipação e independência. A mulher negra, no entanto, pertence a um lugar em que a autonomia foi condicionada ao seu estado, uma solidão travestida de independência.

A família negra, historicamente carrega nos ombros maternos das mulheres responsabilidades com a educação dos filhos e estas se mostram solitárias neste processo. hooks em seu texto “Vivendo o amor” (1997) apresenta as limitações da mulher negra em vivenciar o amor em seu cotidiano, uma vez que o contexto de pobreza e sofrimento, perpassam às questões emocionais e afetivas. A necessidade é alimentar e cuidar da família, desde o período colonial “A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver”. No texto, hooks afirma que as dificuldades com o ato de amar estão presentes desde o período escravocrata: “Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor.”

Conforme dados, as mulheres continuam as responsáveis pelos filhos, em sua maioria e a maior parcela de mulheres monoparentais continuam na periferia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE: “Em dez anos, de 2000 a 2010, o Censo destaca que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3% (IBGE, 2012).” O aumento de famílias monoparentais é maior nas regiões mais pobres do país; o modelo de casal com filhos tem valores máximos na região Sul, e o Nordeste, região mais pobre do país, é onde mais aumenta a participação das mulheres chefes de família (IBGE, 2012). Na pesquisa divulgada em 2017, o IBGE apontou que “Um dos grupos mais vulneráveis é composto pelas pessoas que moram em domicílios formados por arranjos cujo responsável é mulher sem cônjuge com filhos de até 14 anos de idade” a informação se completa ao apresentar que “56,9% dessas pessoas vivem em situação de pobreza. Se o responsável desse tipo de domicílio (monoparental com filhos) é uma mulher preta ou parda, a incidência de pobreza sobe ainda mais, a 64,4%” (GARCIA, 2019)

Neste contexto do monoparentalismo feminino, essa mulher de baixa renda e negra enfrenta seus obstáculos e não é colocada como sujeito a ser amparado pelo Estado.. Ângela Davis (2016) contextualiza esta mulher que precisa trabalhar fora e cuidar das filhas/os com

base em uma solução voltada para as políticas públicas. Davis, nos mostra que a mulher que está na liderança desta família, precisa de suporte para que ela consiga se manter no mercado de trabalho e assim sustentar os seus.

Esse é o desafio que emana das fileiras cada vez maiores de mulheres da classe trabalhadora. A reivindicação pelo atendimento universal e subsidiado em creches é uma consequência direta do número crescente de mães trabalhadoras. E, à medida que mais mulheres se organizam em torno da reivindicação por mais empregos – empregos em termos de completa igualdade com os homens -, questões sérias são cada vez mais levantadas a respeito da viabilidade futura das obrigações das mulheres (DAVIS, 2016, p.244)

Incompatível pensar na emancipação financeira da mulher e sua participação no mercado de trabalho sem questionar o lugar da sua prole nessa logística. É necessário condicionar o envolvimento da mulher no mercado com políticas que favoreçam esta atuação. Principalmente da mulher negra. Esta, além das opressões de gênero típicas da sociedade patriarcal, carrega a rejeição social em sua pele devido a sua cor. Como bem exemplifica um dos maiores expoentes do feminismo negro brasileiro, Sueli Carneiro (2003), em um dos seus artigos fundamentais para o entendimento das questões sociais do grupo de mulheres negras, intitulado “Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”:

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo

tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (CARNEIRO, 2003, p. 50)

Mães de crianças negras enfrentam desde cedo a certeza que a sua filha (o) traz na pele a cor da preocupação e sabem que assim que ele estiver com um tamanho maior, precisará ensinar a eles que sua cor causa medo e que ele pode ser vítima de uma sociedade que o teme e o pune pela sua raça. E não. Nem as mães negras estão preparadas para educar pessoas para enfrentarem o racismo. O caminho correto passa exatamente pelo sentido oposto que vem sendo percorrido pela sociedade. O ideal de uma educação antirracista tem sido projetado, contudo a estrutura racista firmada há algum tempo demonstra que se tem um longo caminho a percorrer, tornando o jovem negro figura vulnerável. Sabendo dessa situação, cabe a mãe apresentar a filha e filho a sociedade capaz de invadir seu território com armas e sem respeito nenhum ou empatia, alvejar tiros sem a preocupação em ceifar vidas inocentes e que o alvo pode ser ele.

Compreender o lugar de mulher negra monoparental em uma periferia, exige uma análise de todas as bases de opressão que colocam esta mulher nestas junções de dominações. Exige uma compreensão das relações múltiplas e simultâneas de desigualdade. A estrutura social atual conta com a sólida sustentação das colunas do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo para ampará-la. Assim, classificam-se os indivíduos por raça, classe e gênero. É como se houvessem vias que segregam ou acolhem a partir das suas características físicas e econômicas. Movimentar-se com fluidez por entre as vias interseccionais pode se mostrar complexo para quem se apresenta nos cruzamentos de várias opressões.

Interseccionalidade é o nome dado para a teoria que trata destas avenidas identitárias, que coloca essa mulher negra, periférica e chefe de família nas sobreposições de classe, raça e gênero onde frequentemente é atingida em colisões que a limita em seus progressos. Segundo Patrícia Hill Collins (2010 p.21) interseccionalidade é um “sistema de opressão interligado”. É nesse sentido, lugar da mulher negra e periférica que este conceito atua.

“Somos herança da memória. Temos a cor da noite, filhos de todo açoite fato real de nossa história.” esse fragmento da música identidade de Jorge Aragão diz da herança histórica da população negra. Ao depararmos com fatos antigos, é sabido que os propagadores da

informação cuidaram de analisar o cenário, a partir de seus fundamentos, valorizando fragmentos que para eles são essenciais, negando por vezes que a história tenha diferentes pontos de vista. Para Boaventura de Souza Santos “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias.” (2010 p. 15). Pensando nisso, quais vozes são ouvidas e quais saberes são valorizados? Somos herança de uma história contada por quem? Quais foram os pilares usados para sustentar a educação brasileira? A comunidade científica produziu por anos narrativas da história tendo como valor epistemológico uma hegemonia branca, principalmente devido ao processo colonizador que trouxe junto com as embarcações, a imposição cultural.

O processo do colonialismo tem a ver com a imposição cultural das nações colonizadoras no mundo com a imposição de saberes, estruturas, religiões, comportamentos e padrões tratados como únicos e baseados na visão europeia enquanto universal, todo indivíduo que desvie desta estrutura monolítica de padrões, é classificado como o outro. O Brasil sofreu este impacto colonizador, quando os portugueses chegaram tomando o espaço, as vidas, as crenças, a saúde e a tranquilidade de milhares de índios que aqui viviam.

Colonizar é exatamente isso, impor um formato padrão e tratar as individualidades do outro com insignificância, frente a uma soberania imposta. Mas existe um colonialismo presente e mais moderno, capaz de impor o seu domínio em um formato diferente do colonialismo político, trata-se do colonialismo epistêmico e ontológico, que inclui a política, mas vai além, pois pode definir os acessos que temos, ou seja, o colonialismo da subjetividade. De acordo com bell hooks, “no discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz”. (1995,p.145). Enquanto nas vivências cotidianas subalternas é possível perceber ausência de identidade o lado dominador estabelece conceitos, padrões e modelos de referência em todas as áreas, dentre todo poder, o domínio epistemológico.

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações

colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010 p. 23).

A decolonialidade vem nesse sentido mostrar resistência, opera de forma crítica a tudo o que nos é imposto e que, no contexto colonial, encontrou aval na igreja e na ciência para que se estabelecesse de modo a pertencer intrinsecamente. O decolonialismo propõe um diálogo crítico para além de racismos e sexismos vivenciados, propõe intervenções, acadêmicas ou não, capazes de apresentar novas perspectivas e novas epistemologias. Para além das atividades intelectuais, trata-se de consciência social e da compreensão de que estar a margem foi condição imposta pela herança colonial. A educação nesse sentido se apresenta como lugar difusor das ideias decoloniais e questionadoras. A escola por direito

lugar de todos e todas, acolhe negros, ciganos, índios, pessoas oriundas das camadas populares. Todas e todos buscam na escola uma solução salvacionista de um futuro melhor. Mas até que ponto esta educação se apresenta com diálogos abertos a todas as camadas e até quando o diálogo não passa de uma imposição de normas culturais eurocêntricas?

A imagem da família negra foi apresentada para que a compreensão de seu lugar social seja entendida bem como a violenta desigualdade imposta por anos. A falta de pertencimento destes sujeitos reflete em vários ambientes, inclusive na escola. Questionar as ações que colaboram por alimentar os estereótipos e os desconfortos causados na escola um importante passo na construção de uma sociedade mais igualitária. Voltar nas origens das famílias que são herança da diáspora africana, promove um maior entendimento das injustiças dos lugares ocupados por estas pessoas.

Família e educação são assuntos tratados frequentemente como fórmula para o sucesso dos indivíduos. Uma unificação que, se operar corretamente, pode mostrar ao sujeito o conforto e o suporte necessários para evolução na caminhada pessoal e profissional. Em ambas esferas o processo educativo e formador acontece. Educação sob a perspectiva da família apresenta características menos formais que a educação institucional escolar, no entanto, quando tratamos de identidade e cultura, homens e mulheres direcionam a este âmbito, papel na construção identitária. Nilma Lino Gomes (2003), sobre cultura e educação não escolar diz o seguinte:

Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, p.170)

Quando o assunto em pauta são as famílias periféricas, muitos são os estigmas criados para afastar essa parte da população do sucesso escolar. Fala-se muito sobre o baixo comprometimento das camadas populares e frequentemente a escola deposita nas famílias a falta de interesse em dedicar-se a educação de filhos e filhas. Muitos acreditam ainda que a resistência por parte das famílias periféricas se dá pela falta de proximidade com o ambiente escolar. No entanto, estudos que datam desde 1990 (BOURDIEU e CHAMPAGNE 1998, DE QUEIROZ 1995, CHARLOT 1997, DUBET 1997, VIANA 2005) apontam que essa “omissão” ou “indiferença” é um mito .

Ora, não há demissão dos pais das famílias populares [com relação à escola], isto é preciso afirmar com veemência! (...) [Nesse domínio] Nós estamos na ordem do sofrimento, da impotência, não da demissão. (...) Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola. (Charlot, 1997, p. 70)

Percebe-se, que os laços de família da população negra não foram estabelecidos de maneira igualitária e que existem sim intersecções de opressão onde a população negra encontra-se em lugar de desigualdade estrutural desde o período colonial. A solidão da mulher negra pode ser justificada por todas as questões que sustentam o racismo e tal pesquisa objetiva-se em responder: Como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças com idade de 4 a 5 anos das EMElS da região de Venda Nova? Tal objetivo se subdivide-se em questões que tratam sobre as vias que colocam essa mãe neste lugar oprimido, apontando as principais questões que essa maternidade negra traz, como: Compreender na prática as relações existentes entre educação, vulnerabilidade social e raça através da análise do perfil sócio/econômico das famílias pesquisadas e de seu

cotidiano, enquanto moradores de áreas periféricas com baixo desenvolvimento social; Especificar informações acerca da vida da mulher/mãe da periferia e os principais obstáculos cotidianos da família e analisar como a família monoparental feminina pode contribuir na construção identitária e educacional das crianças negras periféricas.

As EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) são espaços escolares oferecidos para auxiliar as mães com filhos em idade de 0 a 5 anos no município de Belo Horizonte/MG. As EMEIs foram criadas no ano de 2003. Neste ano, ainda com o nome UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) o município implantou o Programa Primeira Escola, com a promulgação da lei n. 8.679/2003, que também dava as providências para que todas as creches conveniadas que estavam vinculadas ao serviço da assistência fossem transferidas para a Secretaria Municipal de Educação - SMED. A partir dessa data, a Educação Infantil passou a ser considerada legalmente, no município, como uma etapa da Educação Básica. Com base nesta lei, Belo Horizonte criou as UMEIs e deu início ao atendimento de crianças menores de 6 anos. A partir de então, cresceram e ampliaram seu atendimento. A expansão da educação infantil em Belo Horizonte deu-se principalmente por convênios entre a prefeitura e as creches comunitárias. Atualmente são 131 EMEIs espalhadas por Belo Horizonte, com atendimento parcial e integral de crianças de 0 a 5 anos. Além das EMEIS, Belo Horizonte oferece atendimento para esse recorte etário através de suas 195 creches conveniadas e as escolas de Ensino Fundamental que foram adaptadas para atender turmas destinadas à Educação Infantil. A região de Venda Nova conta com 17 destas 131 EMEIs³.

Venda Nova, local escolhido para encontrar esses sujeitos, está localizada na periferia de Belo Horizonte e de acordo com a pesquisa do Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte da revista Planejar, (BATISTA, 2008), apresenta alto Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). Os valores do IVS dos bairros desta região são representativos, entre 64 e 52. Estes números demonstram o quanto a região sofre com a situação socioeconômica, violência e precariedade urbana.⁴ Essa

3 Disponível em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Acesso em 30 de junho de 2020.

4 Disponível em <http://www.pbh.gov.br/smpl/PUBP002/Mapa%20da%20Exclusao%20Social%20de%20BH%20Revista%20Planejar%208.pdf>. Acesso dia 05 de junho de 2020

região será o ponto de encontro entre a pesquisa e as mães líderes de famílias negras. Estas mulheres, mães de crianças de 4 e 5 anos que, independentes, conduzem as suas famílias em áreas periféricas. Ou seja, pobreza, exclusão e vulnerabilidade social, preconceitos e desigualdades, a luta pela sobrevivência, a emancipação feminina, a relação com o trabalho, e dimensões como gênero, classe, raça/etnia, idade/geração são aspectos que atravessam as famílias chefiadas por mulheres (CASTRO, 1990; GOLDANI, 1994).

Neste contexto, o estudo propõe uma análise das famílias de crianças negras chefiadas por mulheres de áreas de vulnerabilidade da região de Venda Nova. Questionamentos acerca da atuação destas mulheres na condução e formação das crianças, principalmente da educação identitária serão os norteadores do trabalho. Objetiva-se conhecer como é conduzida principalmente a educação no campo da identidade racial. Contudo, sabe-se que inserir no contexto destas mulheres negras e periféricas acarreta outros questionamentos que fomentam um estudo mais profundo, sendo necessários apresentar durante a pesquisa indagações que envolvem o contexto periférico e o estado de mãe solo. Contudo vale lembrar que o principal questionamento é “Como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças com idade de 4 a 5 anos no contexto da Educação Infantil?”

Por um lado, as mães podem alimentar a opressão de suas filhas e seus filhos se os ensinar a acreditar na própria inferioridade. Por outro, a relação entre mães e filhos pode servir como esfera privada na qual se aprendem culturas e formas cotidianas de resistência. Quando mães negras escravizadas ensinam as filhas e filhos a confiar em suas autodefinições e valorizar a si mesmos, elas lhe oferecem uma ferramenta poderosa de resistência a opressão. (COLLINS, 2019 p. 108)

Na edificação desta pesquisa, houve a necessidade de um levantamento bibliográfico com autoras (es) cujos estudos estejam voltados para a população negra, em especial a mulher. Intenciona-se seleção criteriosa das referências escolhidas, com o intuito destas obras terem identidade com os sujeitos da pesquisa. A metodologia escolhida foi a qualitativa com etapas de construção que contribuirão para que essas mães tenham atuação direta na edificação da pesquisa. O processo

passará por um questionário como filtro destas famílias a fim de que o perfil selecionado seja de famílias monoparentais femininas negras e periféricas, uma vez que o estudo questiona essa família neste lugar de intersecção de opressões. Depois haverá uma entrevista narrativa para aprofundamento da realidade de funcionamento da educação identitária desta criança negra e concomitante a isso será proposta um processo de “escrevivências” como forma de comunicação destas mulheres/mães dentro da pesquisa. Descolonizar nossas práticas e nossos olhares, levando em consideração a importância de valorizar o sujeito emudecido sem continuar a cometer violências epistêmicas e sem manter a mulher negra “tão muda como sempre esteve” (SPIVAK, 2010 p.112). Nesse sentido, a diferença está na conduta do pesquisador que se propõe a explorar a vivência desse “outro”.

Ao buscar aprender a falar ao (em vez de ouvir ou falar em nome do) sujeito historicamente emudecido da mulher subalterna, o intelectual pós-colonial sistematicamente “desaprende” o privilégio feminino. Essa desaprendizagem sistemática envolve aprender a criticar o discurso pós-colonial com as melhores ferramentas que ele pode proporcionar e não apenas substituindo a figura perdida do(a) colonizado(a). (p 114)

Pensando a partir desta proposta de “falar ao”, a estratégia pensada na pesquisa em questão como forma de comunicação e resistência são as “escrevivências”. Talvez tenha certa ousadia nas expectativas das escrevivências, porque nasce de simplicidade, não deve mobilizar tanto as bases estruturais. A exemplo de “Quarto de despejo” escrito na humildade de Carolina de Jesus, não se deve desmerecer a potência do que é sutil. Ninguém sai de uma escrevivência do mesmo modo que iniciou. É uma estratégia de escrever a sociedade, mas sem usar outras lentes, escrita real pela ótica da verdade.

Carolina Maria de Jesus. Mulher, negra, mãe solo de três filhos, moradora da favela, catadora de papel e escritora. Carolina pôde colaborar ricamente com suas obras na mesma medida que consegue agregar valor com seu exemplo de mulher líder de uma família monoparental feminina. A prática de escrever suas vivências, oportunizou que o mundo soubesse mais da vida de uma mulher negra favelada. A autora que teve a fome como inimigo habitual, sempre agregou valores à educação de seus filhos e nunca se mostrou disposta a se

submeter às regras patriarcais. Pode-se perceber essa postura em inúmeras passagens de seu livro “Quarto de despejo”

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, têm que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebram as tábuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. (JESUS, 2014, p.11)

O diálogo pode oportunizar novas perspectivas, enquanto as palavras de resistência estiverem por aí teremos a chance de criticar as bases estruturais e a educação. Como lembra Carolina quando diz que: “Não tenho força física, mas as minhas palavras ferem mais do que a espada. E as feridas são incicatrizáveis” (JESUS, 2014 p.43). Se as feridas incicatrizáveis tratam de mudança. Precisamos ferir.

Considerações finais

Não existe saber mais valioso que o saber a partir das experiências, o olhar delicado do cotidiano é capaz de ensinar mais que uma caminhada acadêmica inteira. As Carolinas Marias de Jesus estão por aí, com disposição para apresentar seu saber e suas vivências entre risos e choros. Existe, a partir da proposta de pesquisa apresentada, a intenção em conhecer e falar com elas sobre a estrutura que as mantém junto com sua prole como subalternas.

Com a intenção de promover um processo civilizatório com padrões construídos por anos, o colonialismo estabeleceu padrões de estética, comportamentos, religiões, moda e poder. A sociedade atual é resultado deste processo. Um processo que coloca a mulher negra distante de todo padrão estabelecido, resistindo bravamente nas vias de intersecção que as oprime. Audre Lorde diz que “Assimilação dentro de uma história unicamente europeia, não é aceitável” (1979, p. 27). Há nesse sentido, que questionar os pilares estruturais dessa sociedade, propondo diálogos diferentes dos propostos de forma compulsória, diálogos que incitem mudanças e fomentem repensar o que é posto.

O patriarcalismo nos apresentou o quanto é difícil a vida sem um homem. A hegemonia branca e a cultura eurocêntrica falam de diferentes formas, o quanto o negro tem entraves sociais devido a sua cor. Muitas são as formas de segregar essa mulher dentro da sociedade com tantos padrões excludentes, tentam abafar sua voz de todas as formas. Essa pesquisa encontra-se em construção, isso delimita nossas respostas aos questionamentos levantados, mas até aqui posso dizer que a palavra de ordem tem sido descolonizar. Nosso olhar, nossos padrões e nossas crenças e assim repensar nossas práticas. O estudo aqui apresentado não carrega a intensão conclusiva de mudança uma vez que é sabido que mudar exige tempo. Mas reconhece-se que as ideias são importantes para a transformação. Que as mudanças aconteçam substituindo as teorias estruturais do racismo e do patriarcalismo e que o novo seja em suas subjetividades ações que amparam a todos.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. In: Educação de crianças de 0 a 6 anos 37º Reunião Nacional da ANPed, Florianópolis, 2015

AUGUSTO, Aline de Assis. **Educação infantil e relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola**. In: Educação e relações étnico-raciais. 37º Reunião Nacional da ANPed, Florianópolis, 2015.

BATISTA, V.L. et al. **Mapa da exclusão social de Belo Horizonte**. *Revista Planejar*. Belo Horizonte.2008

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 481-486.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: *Racismos contemporâneos*. Organização, Ashoka Empreendedores Sociais e

Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

_____. Mulheres em movimento. In: Estudos Avançados, 17(49), 2003.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC** In: Educação e relações étnico-raciais. 38º Reunião Nacional da ANPed, São Luís do Maranhão, 2017

CASTRO, Mary Garcia . **Mulheres chefes de família, esposas e filhas pobres nos mercados de trabalho metropolitanos** (São Paulo e Salvador, 1980). Apresentado no Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Caxambu, MG. 1990. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/1990/T90V02A12.pdf>>. Acesso em 25/07/ 2019.

CHARLOT, B. **Pour le savoir, contre la stratégie**. In: DUBET, F. (Org.). École, famille: le malentendu. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 59-78.

COLLINS, Patrícia Hill, **Pensamento feminista Negro**. Estados Unidos boitempo 2019 DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Estados Unidos, Boitempo. 2016.

DE QUEIROZ, J.-M. **L école et ses sociologies**. Paris: Éditions Nathan, 1995.

DUBET, F. **École, familles: le malentendu (Sommaire)**. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 11-42

GARCIA, Maria Fernanda. **Brasil: 57% das mães que criam os filhos sozinhos vivem na pobreza**. Observatório do terceiro Setor, 2019 Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-57-das-maes-que-criam-filhos-sozinhas-vivem-na-pobreza/> acesso 20 de novembro de 2020

GOLDANI, Ana Maria. **As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação**. Revista Travessia do Centro de Estudos Migratórios, n. 5, p. 58-78, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Scielo, 2003 disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt em acesso em 20/10/2020

HOOKS, bell. **Vivendo o amor**. Geledés, 2010 disponível em <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/> acesso em 20/08/2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **Censo Demográfico 2010. Famílias e domicílios. Resultados da amostra**. Rio de Janeiro, 1– 203, (2012). Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 dez. 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Atica, 2014.

KUPER, Adam. **Culture. The Anthropologists Account**. Harvard University Press: Cambridge/Londres, 1999

LORDE, Audre. **Textos escolhidos**. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf: Acesos em 10 de janeiro de 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro Brasileiro: Processo de um racismomascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Roberta Ribeiro da. **Mulheres negras, produção e interseccionalidade**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)

- Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VANZUITA, Simone **O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?** In: Educação e relações étnico-raciais. 37^o Reunião Nacional da ANPed, Florianópolis, 2015.