



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS E VOZES DE MULHERES NEGRAS DOCENTES**

GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025**

GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO

**INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS E VOZES DE MULHERES NEGRAS DOCENTES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBIUFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244i Nascimento, Gislaine Ester Candeias
Interseccionalidade na educação ambiental : trajetórias
formativas e vozes de mulheres negras docentes / Gislaine Ester
Candeias Nascimento ; orientador Aline Lima de Oliveira
Nepomuceno. – São Cristóvão, SE, 2025.
120 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
de Sergipe, 2025.

1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Educadoras negras. 4.
Prática de ensino. 5. Justiça social. I. Nepomuceno, Aline Lima de
Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37:502/504



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO

**“INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS E VOZES DE MULHERES NEGRAS DOCENTES”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 29.07.2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO
Data: 29/07/2025 17:45:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
(Orientadora) Programa de Pós-Graduação em Educação /
UFS**

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIZETE LUCINI
Data: 29/07/2025 18:01:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS**

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANA DO NASCIMENTO SILVA
Data: 29/07/2025 17:51:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / UESB**

**SÃO CRISTÓVÃO
(SE) 2025**

Este trabalho dedico aos meus ancestrais, que mesmo sob correntes, mantiveram o espírito livre. E ao meu pai, José Carlos, que agora habita o infinito, mas nunca deixou de estar comigo.

AGRADECIMENTOS

A história do povo negro neste país é um tecido entrelaçado de resistências silenciosas, dores profundas e sonhos que jamais foram calados. Hoje, eu, mulher negra, tenho a honra de ocupar este espaço que por tanto tempo foi negado a nós, quebrando correntes invisíveis e abrindo passagem para que outras vozes negras também possam se fazer ouvir. Cada passo que dou aqui carrega não só minha força, mas o legado ancestral de tantas mulheres que vieram antes, guerreiras que desbravaram caminhos com coragem e fé.

Primeiramente, agradeço a Deus, foi Nele que encontrei o alento para seguir, mesmo quando a jornada parecia pesada demais para os ombros. À minha mãe Gildete e minha tia Luciene, minhas primeiras mestras, exemplos vivos de resistência e amor. Vocês são a raiz que me sustenta, a voz que me encoraja. Aos meus irmãos e amigos, minha gratidão por caminharem ao meu lado, compartilhando sonhos, batalhas e afetos que fortalecem minha jornada.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, que com paciência e sabedoria, caminhou ao meu lado dando sentido e direção à minha pesquisa. Às professoras Silvana e Marizete, minha gratidão por aceitarem o convite para compor esta banca e por contribuírem com seus olhares cuidadosos neste momento ímpar da minha caminhada.

Às mulheres participantes da pesquisa que compartilharam suas histórias comigo, meu coração transborda gratidão. Vocês me presentearam com suas vivências, coragem e sabedoria. Suas vozes são as raízes vivas deste trabalho, e sem vocês ele não teria sentido.

Falam que o meio acadêmico é lugar de solidão, onde o silêncio pode pesar e isolamento se torna companhia. Mas graças a Cleane, Jhoserd, Izaias e Thaynan, essa solidão se transformou em presença e cuidado. Vocês foram a luz que dissipou a escuridão, fazendo com que eu nunca me sentisse só neste caminho.

À CAPES, meu agradecimento pela bolsa de um ano, que foi fundamental para que eu pudesse permanecer neste ambiente acadêmico e fortalecer minha voz enquanto mulher negra.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), vocês foram, e são, um espaço de acolhimento, aprendizado e resistência coletiva que fortalece minha caminhada acadêmica.

Que este momento seja muito mais do que uma conquista pessoal. Que seja um farol e uma chama acesa para todas as mulheres negras que seguem resistindo, existindo e transformando este mundo.

RESUMO

A pesquisa nasce do incômodo com a invisibilidade das experiências e saberes de mulheres negras no campo da Educação Ambiental que é marcada pela ausência de representatividade, apagamentos históricos e falta de reconhecimento. A introdução da pesquisa apresenta o contexto político, histórico e social em que essas mulheres estão inseridas e analisa como os marcadores sociais de raça, classe e gênero incidem de forma interseccional sobre suas trajetórias como educadoras ambientais. Ao destacar essas dimensões, buscamos contribuir para a construção de outras narrativas possíveis, que afirmem a existência, resistência e produção intelectual das mulheres negras no campo da Educação Ambiental. O objetivo geral da pesquisa é compreender as trajetórias de mulheres negras docentes que atuam no campo da Educação Ambiental, considerando as relações de gênero e étnicas que influenciam suas histórias e os reflexos na formação docente. Como objetivos específicos, a pesquisa propõe: (1) identificar mulheres negras vinculadas à ANPED (GT-22) e rede EPEA com atuação em Educação Ambiental para conhecer seus percursos formativos; (2) analisar suas trajetórias de vida, destacando experiências, identidades e subjetividades sob a ótica das relações étnico-raciais e de gênero; e (3) desvelar como a interseccionalidade se manifesta nos espaços ocupados por essas docentes, relacionando tradições, memórias e resistências. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com base na Pesquisa Narrativa que utiliza a narrativa de memórias como método. Foram utilizadas estratégias como questionário online e entrevistas com 11 mulheres negras docentes, a organização dos relatos resultou em quatro eixos: Memórias sobre ser mulher negra; Memórias sobre ser mulher negra em meio às injustiças ambientais; Memórias sobre ser mulher negra, docente e pesquisadora; e Memórias sobre ser mulher negra, docente, pesquisadora e com múltiplas responsabilidades. Os resultados mostram que essas trajetórias são atravessadas por racismo, pobreza, solidão acadêmica, silenciamentos e exclusão, mas também por resistências, ancestralidade, redes de apoio e afetos. As participantes revelam estratégias para conciliar vida pessoal, docência e pesquisa, ao mesmo tempo em que constroem formas de reexistência. Assim, esta pesquisa reforça a importância de escutar, legitimar e visibilizar as vozes de mulheres negras na Educação Ambiental como forma de justiça social. Indica também a urgência de aprofundar a presença dessas narrativas nos debates e práticas da área, propondo como caminho a ampliação de investigações interseccionais e comprometidas com epistemologias plurais e emancipadoras.

Palavras Chaves: Educação; Problemas socioambientais; Justiça social; Educadoras ambientais;

ABSTRACT

The research was born out of discomfort with the invisibility of the experiences and knowledge of black women in the field of Environmental Education, which is marked by a lack of representation, historical erasure and a lack of recognition. The introduction to the research presents the political, historical and social context in which these women are inserted and analyzes how the social markers of race, class and gender have an intersectional impact on their trajectories as environmental educators. By highlighting these dimensions, we seek to contribute to the construction of other possible narratives that affirm the existence, resistance and intellectual production of black women in the field of Environmental Education. The general aim of the research is to understand the trajectories of black women teachers who work in the field of Environmental Education, considering the gender and ethnic relations that influence their stories and the effects on teacher formation. As specific objectives, the research proposes: (1) to identify black women linked to ANPED (GT-22) and the EPEA network working in Environmental Education in order to learn about their formative paths; (2) to analyze their life trajectories, emphasizing experiences, identities and subjectivities from the perspective of ethnic-racial and gender relations; and (3) to reveal how intersectionality manifests itself in the spaces occupied by these teachers, relating traditions, memories and resistance. The research has a qualitative approach, based on Oral History which uses the narrative of memories as a method. Strategies such as an online questionnaire and interviews with 11 black women teachers were used, and the organization of the accounts resulted in four axes: Memories of being a black woman; Memories of being a black woman in the midst of environmental injustices; Memories of being a black woman, teacher and researcher; and Memories of being a black woman, teacher, researcher and with multiple responsibilities. The results show that these trajectories are crossed by racism, poverty, academic loneliness, silencing and exclusion, but also by resistance, ancestry, support networks and affections. The participants reveal strategies for balancing personal life, teaching and research, while at the same time building forms of reexistence. Thus, this research reinforces the importance of listening to, legitimizing and making visible the voices of black women in Environmental Education as a form of social justice. It also indicates the urgency of deepening the presence of these narratives in debates and practices in the area, proposing as a way forward the expansion of intersectional investigations committed to plural and emancipatory epistemologies.

Keywords: Education; Socio-environmental problems; Social justice; Environmental educators;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Detalhamento das etapas metodológicas da pesquisa.....	26
Figura 2- Detalhamento das etapas do estado do conhecimento.....	29
Figura 3- Localização das mulheres no Brasil.....	53
Figura 4- Autodeclaração racial das participantes.....	55
Figura 5- Identificação das participantes em relação à atividade docente.....	55
Figura 6- Identificação das participantes em relação ao tempo de atuação.....	56
Figura 7- Identificação das participantes em relação à área de formação.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Detalhamento das publicações relevantes encontradas na BDTD.....	30
Quadro 2- Quantitativo dos artigos encontrados nas revistas dos Periódicos CAPES	32
Quadro 3- Detalhamento dos artigos relevantes encontrados nas revistas.	33
Quadro 4- Detalhamento dos artigos relevantes encontrados na Scielo.	34

SUMÁRIO

MEMÓRIAS QUE ECOAM: A ESCREVIVÊNCIA DE UMA EDUCADORA.....	11
1.0. ENTRE MEMÓRIAS E FUTURO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS POR MULHERES NEGRAS	14
1.1. HISTÓRIAS QUE ENSINAM: A PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO	19
2.0 ESTADO DO CONHECIMENTO	28
3.0 COLONIALISMO, DESIGUALDADE E RESISTÊNCIA: REPENSANDO LIBERDADE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	38
3.1. O COLONIALISMO E AS SUAS HERANÇAS: A IGUALDADE E LIBERDADE SÃO PARA TODOS?.....	38
3.2. DESIGUALDADE AMBIENTAL PÓS-COLONIAL: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB UM NOVO OLHAR.....	44
4.0 MEMÓRIAS QUE TRANSBORDAM: VOZES, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ...	51
4.1. PERFIL DAS MULHERES.....	51
4.2. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA	59
4.3. MÉMORIAS SOBRE SER MULHER NEGRA EM MEIO AS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS	70
4.4. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA, DOCENTE E PESQUISADORA	78
4.5. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA, DOCENTE, PESQUISADORA E COM MÚLTIPLAS RESPONSABILIDADE	90
5.0 VOZES NEGRAS NÃO SE ENCERRAM: CONSIDERAÇÕES DE MEMÓRIAS COLETIVAS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE : ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	113
APÊNDICE 2: FORMULÁRIO DO <i>GOOGLE FORMS</i>	115
ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	117

MEMÓRIAS QUE ECOAM: A ESCREVIVÊNCIA DE UMA EDUCADORA

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”

(Conceição Evaristo, 2007, p. 21)

Mulher Negra, Professora, Educadora Ambiental e Pesquisadora. Essas identidades que carrego vêm sendo ajustadas ao longo dos meus 25 anos, influenciadas por uma variedade complexa de vivências compartilhadas. Cada etapa da minha vida, cada desafio e conquista, contribuíram para a construção dessa identidade multifacetada que hoje me define.

Para elucidar os motivos pessoais dessa pesquisa e o significado de ser mulher, negra, docente e pesquisadora, aqui serão pontuados alguns fundamentos essenciais. Socialmente construída como mulher, exibio características fenotípicas do sexo feminino. Me identifico como negra, não apenas pela cor da minha pele e apresentar traços fenotípicos, mas também pela construção sociopolítica associada a essa identidade. Entendo que além de apresentar os traços fenotípicos, ser negra é compreender a história de nossos ancestrais e as complexidades sociais que continuam a influenciar nossas vidas até os dias de hoje.

Sou filha de pais negros e venho de uma família predominantemente composta por mulheres pretas, que majoritariamente tiveram que assumir as responsabilidades totais do lar. Embora meu pai estivesse fisicamente presente durante os 17 anos que precederam seu falecimento, foi minha mãe quem sempre atuou como a principal provedora e chefe da casa. Além dela, minha tia desempenhou papéis fundamentais, exercendo uma influência significativa na formação do meu caráter. A força, resiliência e determinação dessas mulheres não apenas afeiçoaram minha personalidade, mas também me ensinaram a importância da luta e da resistência frente às adversidades. Elas me mostraram que, apesar dos desafios impostos pela sociedade, é possível superar as dificuldades e alcançar nossos objetivos utilizando a educação como caminho.

Eu cresci em Aracaju, a capital de Sergipe, um estado conhecido por suas praias deslumbrantes e por ser o país do forró. Localizado no Nordeste do Brasil, Sergipe é o menor estado do país em extensão territorial, mas é grande em beleza e história. Meu bairro, América, situado na periferia da zona Oeste de Aracaju, foi carinhosamente apelidado de "bairro do amor". Um nome que contrastava com sua realidade de

isolamento e altos índices de violência. Essa marginalização resultou na construção de um presídio, intensificando a presente exclusão social e econômica da comunidade. No entanto, após o fechamento do presídio, houve uma redução significativa na violência e uma melhoria na qualidade de vida. Os jovens passaram a ter mais oportunidades, com acesso a melhores serviços de saúde, ruas pavimentadas e um aumento no número de escolas. Apesar desses avanços, alguns problemas persistem, como os canais de esgoto a céu aberto que nunca foram solucionados. Além disso, ainda falta incentivo para cursos e programas educacionais que possam formar e empoderar os moradores, limitando as possibilidades de crescimento pessoal e profissional para a comunidade.

Durante minha infância, frequentei escolas particulares de bairro, em decorrência da profissão de minha mãe como pedagoga. Mais tarde, no Ensino Fundamental e Médio, estudei como bolsista em uma escola federal. Essas instituições adotavam uma abordagem de Educação Ambiental fundamentada em princípios conservacionistas, celebrando datas importantes como o Dia da árvore, o Dia da água e o Dia do meio ambiente. Embora essas iniciativas fossem valiosas, muitas vezes se limitavam a intervenções pontuais e isoladas que não conseguiam envolver a comunidade de maneira contínua e significativa, faltava uma abordagem integrada que relacionasse as questões ambientais com os desafios sociais e econômicos locais, como a falta de saneamento básico, a poluição dos rios e a degradação dos espaços públicos.

Ao concluir o Ensino Médio, escolhi cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, motivada pelo meu interesse nos temas abordados na disciplina de Ciências no 9º ano e reconhecendo que essa área é essencial para explicar a existência da vida.

Durante minha trajetória acadêmica, foi no componente curricular de Educação Ambiental que compreendi o potencial transformador da dimensão ambiental enquanto processo educativo. Como mulher negra proveniente de uma comunidade periférica, vivenciei diretamente o impacto do racismo ambiental, que, segundo Herculano (2018), se configura pela distribuição desigual dos riscos e danos ambientais sobre populações vulnerabilizadas por sua posição social, econômica e racial. Tal distribuição não é acidental, mas sim resultado de políticas históricas de exclusão, da ocupação desigual do território e da constante negação de direitos básicos.

Essa compreensão me atravessa de forma vivida: cresci em um território onde a precariedade de infraestrutura, a ausência do Estado e os danos ambientais sempre tiveram cor, classe e endereço definidos. Foi cursando o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e participando ativamente do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), que me engajei em debates que expandem minha compreensão sobre uma Educação Ambiental comprometida com a luta contra as desigualdades sociais, ambientais e políticas. Esse processo contínuo de aprendizado tem consolidado e potencializado minha formação como educadora ambiental, reforçando o compromisso ético e político de pensar práticas educativas que enfrentem as múltiplas opressões que atravessam os territórios e os corpos racializados.

Neste contexto, minha experiência pessoal e acadêmica converge para uma compreensão mais profunda das intersecções entre gênero, raça e meio ambiente. A convivência diária com as consequências do racismo ambiental me motivou a investigar e a atuar na transformação dessas realidades. Este trabalho acadêmico, portanto, não é apenas um exercício intelectual, mas um compromisso com a história dos meus antepassados e ao reconhecimento das contribuições e desafios enfrentados pela comunidade negra ao longo dos tempos.

Assumir minha identidade como mulher negra é um ato de resistência e afirmação que busca transformar o espaço ao meu redor, seja na educação, na pesquisa ou na vida cotidiana. Esta construção está intrinsecamente ligada ao enfrentamento das desigualdades e à busca por transformação social. Reconhecer as diversas formas de opressão que atingem a comunidade negra, como a discriminação racial, a marginalização econômica e a violência sistêmica, são fundamentais para avançar em direção a um mundo mais equitativo e inclusivo. Nesse processo de assumir minha identidade e lutar por justiça ecoa o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo (2020, p.11), onde escrever e viver são atos inseparáveis de resistência e sobrevivência. Escrever sobre minha experiência como mulher negra e educadora ambiental não é apenas uma maneira de contar minha história, mas também um meio de lutar contra as opressões e de afirmar a minha existência e a de tantas outras mulheres negras. A escrevivência, portanto, se torna uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária diante de tantas problemáticas.

1.0. ENTRE MEMÓRIAS E FUTURO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS POR MULHERES NEGRAS

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a população negra representava cerca de 56% dos brasileiros, sendo que as mulheres negras correspondiam a cerca de 27,8% da população feminina do país. Apesar de terem uma atuação significativa em diversas áreas, elas ainda são sub-representadas em cargos de liderança, com menor acesso à educação e ao mercado de trabalho. Além disso, sofrem com a violência e o racismo estrutural, que afetam sua saúde mental e física.

A escritora Simone de Beauvoir, em sua obra "O Segundo Sexo" de 1949, discute a condição das mulheres ao longo da história, argumentando que, desde os primórdios da civilização, elas foram relegadas a um papel secundário, limitadas ao cuidado do lar e dos filhos. Contudo, movimentos sociais como o feminismo e, posteriormente, o feminismo negro, surgiram como uma maneira de questionar os espaços que antes eram exclusivamente dominados pelos homens, esses considerados os líderes natos.

Segundo a socióloga Patricia Collins (2019), a importância do feminismo negro reside justamente na necessidade de reconhecer as diferenças e as especificidades das experiências das mulheres negras, que muitas vezes são invisibilizadas nos movimentos feministas mais amplos. Através do seu livro "*Black Feminist Thought*" ela faz uma análise crítica da interseção entre a opressão de gênero e a opressão racial, mostrando como as mulheres negras são duplamente marginalizadas na sociedade.

Sendo assim, foi através das reflexões do feminismo negro que surgiu o conceito de interseccionalidade. Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade visa fornecer uma ferramenta teórico-metodológica para entender a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado, que produzem identidades onde as mulheres negras são repetidamente afetadas pela sobreposição de gênero, raça e classe, características dos aparatos coloniais modernos.

Assim como qualquer aspecto da sociedade humana, as questões feministas também evoluíram ao longo do tempo. As mulheres, com sua natureza intrínseca, assumiram um papel fundamental na transformação de paradigmas e paradoxos na contemporaneidade, liderando movimentos que impactam positivamente a sociedade, sendo um desses movimentos o Ecofeminismo.

O Ecofeminismo é uma das vertentes que traz um olhar feminista às questões ligadas ao meio ambiente. Ela busca atuar dentro das questões ambientais, tanto locais como globais, em prol de um meio ambiente sustentável e equilibrado (Pereira, 2006). Segundo Catalão (2009), é imprescindível ocorrer uma reinvenção política, ética e filosófica da nossa relação com o meio ambiente, a fim de construir um cenário socioambiental mais favorável ao planeta.

No século XXI, somos constantemente bombardeados por notícias sobre a degradação ambiental e as catástrofes globais, que frequentemente nos deixam desesperançados quanto ao futuro da humanidade e à sobrevivência das próximas gerações. O impacto dessas notícias, amplificado pelos meios de comunicação de massa e pelas estratégias de manipulação da linguagem, muitas vezes nos impede de refletir sobre as raízes profundas da crise socioambiental, que é, em essência, uma crise civilizatória (Modesto e Araújo, 2023, p. 6).

Modesto e Araújo (2023) ainda complementam afirmando que essa crise civilizatória decorre de um modelo societário baseado na produção industrial capitalista, que prioriza o consumo e a exploração dos recursos naturais. Este modelo atende às necessidades de poucos enquanto exclui a maioria da população do acesso às necessidades básicas. Os bens naturais são tratados como recursos expropriáveis em uma corrida global por lucro, o que leva a um valorizar do "ter" em detrimento do "ser". Essa lógica transforma a natureza em mercadoria e desumaniza as relações sociais com os demais seres, reforçando a competitividade e a lógica do acúmulo.

O "ter" passa a ser o principal indicador de sucesso, poder e pertencimento social, promovendo uma cultura de ostentação e consumo que se sustenta sobre a desigualdade. A consequência é a formação de subjetividades voltadas para o individualismo, a produtividade incessante e a indiferença diante das injustiças sociais e ambientais. Nesse cenário, o "ser" entendido como a vivência integral do sujeito em suas relações afetivas, comunitárias e com a natureza é desvalorizado, marginalizado e até ridicularizado. Há uma negação das formas de vida pautadas na coletividade, na solidariedade e no cuidado com o outro e com a terra.

Essa visão antropocêntrica e mercantilizada do mundo, impulsionada pelas elites econômicas e políticas, legitima práticas de exploração intensiva dos recursos naturais e a perpetuação de desigualdades históricas. Os impactos ambientais, como a poluição, o desmatamento e a degradação dos territórios, especialmente nas periferias urbanas e rurais racializadas, são frequentemente naturalizados ou escondidos sob o

discurso do "progresso" e do "desenvolvimento sustentável". Trata-se de uma sustentabilidade seletiva, que silencia os saberes tradicionais, desconsidera os modos de vida dos povos originários e das comunidades negras e reforça as estruturas coloniais ainda presentes no mundo contemporâneo.

Portanto, refletir sobre essa lógica do “ter” versus o “ser” é um passo essencial para repensar a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica, decolonial e interseccional, que enfrente não apenas os sintomas da crise ecológica, mas as raízes profundas de um sistema que lucra com a desigualdade e a destruição.

A ausência de uma reflexão aprofundada sobre a origem da problemática socioambiental foi intensificada pela abordagem negligente em relação ao meio ambiente nos últimos cinco anos. Durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022, a proteção ambiental foi tratada com descaso, sendo vista predominantemente como um mero objeto de comércio, o que contribuiu para o agravamento das crises ecológicas e a perda de biodiversidade. Bolsonaro já havia deixado claro que não manifestava qualquer simpatia à causa ambiental. Ao contrário, ele mostrava preferência por atividades econômicas extrativas como a pesca e a mineração, e valorizava o lucrativo agronegócio ruralista brasileiro, que, segundo ele, estaria sendo prejudicado por uma suposta 'indústria de multas' que dificultava os negócios do empresário do campo. O movimento ambientalista ficou alarmado quando, ainda em campanha eleitoral, Bolsonaro afirmou abertamente que pretendia extinguir o Ministério do Meio Ambiente caso fosse eleito presidente (Layrargues, 2020, p. 49).

Em 2022, 652 agrotóxicos foram liberados, uma alta de 16% em relação a 2016 e o maior número já registrado pela série histórica da Coordenação-Geral de Agrotóxicos (Ministério Da Agricultura, 2023). Muitos desses são proibidos em outros países por considerarem muito prejudicial à saúde humana e do meio ambiente. A Amazônia perdeu quase 3 mil campos de futebol, considerado o maior desmatamento em 15 anos (IMAZON, 2023). O garimpo ilegal em terras indígenas na região Norte do Brasil aumentou mais de oito vezes entre 2016 e 2022 (INPE, 2023).

Em situações como essas, a saúde de todos os indivíduos do planeta é afetada negativamente, com os impactos sendo particularmente severos para os grupos mais vulneráveis. Além dos danos diretos à saúde, como aumento de doenças respiratórias e cardiovasculares, há danos colaterais frequentemente irreparáveis, como a perda de biodiversidade, a degradação dos ecossistemas e a destruição de modos de vida

tradicionais. Esses efeitos exacerbam as desigualdades sociais e econômicas, criando um ciclo vicioso de pobreza e degradação ambiental que é difícil de romper.

Nesse aspecto, os movimentos sociais, políticos e legais da Educação Ambiental surgem como uma resposta a esses desafios socioambientais, que segundo Kunh (2018), a educação ambiental é uma estratégia destinada a promover mudanças nas pessoas, em seus pontos de vista, escolhas e modos de vida. Além disso, busca transformar o desinteresse dos que desconhecem as informações em engajamento, tornando-os atores e produtores de soluções, responsabilizando-os por suas ações.

Layrargues (2020) destaca que a Educação Ambiental deve ser crítica, buscando não apenas alterações comportamentais que promovam a sustentabilidade, mas principalmente mudanças políticas que identifiquem e combatam a insustentabilidade. Seu objetivo é formar indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental como uma escolha ético-política. O percurso rumo à sustentabilidade não é apenas uma questão de ética e moral, mas também uma questão política e econômica. Portanto, não é suficiente educar cidadãos conscientes ecologicamente se eles também não se envolverem politicamente.

Além de fomentar uma consciência crítica, a Educação Ambiental deve cultivar um sentimento de pertencimento e responsabilidade ecológica. Em conformidade com Modesto e Santos (2020), ser educador ou educadora ambiental transcende o papel de ser professor. É um estado de ser e estar no mundo, onde o indivíduo se reconhece como um sujeito ecológico, motivado e mobilizado a promover mudanças atitudinais que refletem um profundo sentido de conexão com o ambiente.

Lamim-Guedes (2020, p. 56) destaca, para se tornar um educador ambiental, é essencial estar envolvido com informações (teoria e/ou reflexão) e experiências relacionadas ao meio ambiente, além de ter objetivos educacionais bem definidos que abordem temas socioambientais.

A formação desses educadores/as ambientais pode acontecer de diversas fontes. Alguns têm seus primeiros passos em casa, onde os pais modelam práticas sustentáveis e uma visão crítica da relação entre humanos e natureza. Outros começam na escola, com professores abordando questões socioambientais e destacando a importância da preservação do planeta. Além disso, há aqueles que iniciam sua formação na graduação, em disciplinas que integram meio ambiente, sociedade e cidadania, ou na pós-graduação, onde a pesquisa intensiva nesta área contribui para a formação da identidade do educador ambiental (Dickmann, 2017).

Entretanto, Modesto e Araújo (2023) complementam afirmando que para que a dimensão ambiental dos processos formativos alcance o desenvolvimento de uma práxis transformadora e a formação de educadores/as ambientais, é essencial promover um diálogo contínuo com as comunidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais e a sociedade civil. Este diálogo é fundamental para revelar e construir uma nova forma de conceber a educação crítica, que seja inclusiva e comprometida com a transformação socioambiental.

Sendo assim, esse projeto se fundamenta na relevância da transformação social para a sociedade, destacando o papel crucial das mulheres negras educadoras ambientais, que apesar das adversidades enfrentadas ao longo da história, essas mulheres têm sido protagonistas na transformação da nossa sociedade, lutando por mais espaço e assumindo um papel chave na preservação do meio ambiente.

Cardoso (2018, p. 319), parafraseia que as mulheres negras, enquanto grupo oprimido, possuem uma vantagem epistêmica única. Elas entendem tanto as ações dos dominantes quanto dos dominados, o que lhes confere uma posição privilegiada para avaliar a sociedade e propor novos projetos políticos a partir de uma perspectiva dupla. Essa visão tem sido refletida em diversas práticas e produções, incluindo mobilizações democráticas e descolonizadoras organizadas pelas mulheres negras atualmente.

A presente pesquisa parte da pergunta problema: “De que maneira as trajetórias de mulheres negras docentes na Educação Ambiental revelam o lugar da interseccionalidade?”. Essa indagação emerge da constatação de que, apesar da crescente presença de mulheres negras no campo educacional e ambiental, suas vivências ainda são pouco visibilizadas nos espaços acadêmicos e institucionais. As desigualdades de gênero e raça seguem atravessando suas trajetórias formativas e profissionais, influenciando o modo como constroem saberes, ocupam espaços e desenvolvem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e ambiental. O problema investigado, portanto, diz respeito à invisibilidade dessas experiências e à urgência de compreendê-las a partir de uma abordagem interseccional, que reconheça as múltiplas opressões e resistências que constituem suas histórias e contribuições no campo da Educação Ambiental.

Com o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as trajetórias de mulheres negras docentes que atuam no campo da Educação Ambiental, considerando as relações de gênero e étnicas que influenciam suas histórias e os reflexos na formação docente. Os objetivos específicos incluem:

- Identificar mulheres negras docentes filiadas a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente GT-22 de Educação Ambiental e da rede EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental que atuam na área de Educação Ambiental, com o intuito de compreender os percursos formativos e as trajetórias profissionais dessas educadoras.

- Analisar suas trajetórias de vida, destacando suas vozes, experiências, pensamentos, desejos, identidades e subjetividades sob a ótica das relações de gênero e étnicas;

- Desvelar como a interseccionalidade se manifesta nos espaços ocupados por essas docentes na Educação Ambiental, referenciando suas trajetórias formativas marcadas por tradições herdadas, memórias individuais e coletivas.

1.1. HISTÓRIAS QUE ENSINAM: A PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo caracterizada como uma pesquisa exploratória. Um estudo qualitativo, segundo a perspectiva de Chizzotti (2003, p. 221), “a pesquisa qualitativa adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procura tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”.

Aqueles que optam pela abordagem qualitativa na pesquisa procuram evitar destacar a objetividade e utilizar um único formato de medição de técnicas. Em vez disso, concentram-se na interação entre o sujeito e o mundo objetivo, promovendo assim a construção de conhecimento e significado em relação a um fenômeno específico (Chizzotti, 2005).

Dentro desse campo de pesquisa, vários tipos de dados são produzidos e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Para tal, a pesquisa pode ser conduzida com alguns caminhos, entre eles a pesquisa exploratória. Conceituando a pesquisa exploratória através de Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa foi estruturada em três fases (Fig. 1), sendo a primeira dedicada à identificação das possíveis participantes. Essa etapa incluiu a elaboração de um

formulário online, o envio desse instrumento às redes de pesquisadoras, o preenchimento voluntário por mulheres interessadas e, por fim, a análise criteriosa das respostas. O formulário coletou dados sobre as trajetórias, experiências docentes, atuação na área de Educação Ambiental e informações pessoais. Com base nas respostas recebidas, foi possível mapear e selecionar aquelas que atendiam aos critérios definidos, possibilitando o avanço para a segunda fase da pesquisa.

A segunda fase correspondeu à realização de entrevistas orientadas pela abordagem da pesquisa narrativa, com a finalidade de aprofundar a compreensão das trajetórias de vida das participantes, evidenciando suas vozes, experiências, pensamentos, desejos, identidades e subjetividades, especialmente no contexto das relações de gênero e étnico-raciais.

Por fim, a terceira fase concentrou-se na análise das entrevistas, buscando refletir sobre a interseccionalidade nos espaços ocupados por mulheres negras docentes na Educação Ambiental. Essa análise foi orientada por suas trajetórias formativas, marcadas por tradições herdadas, memórias individuais e coletivas.

Para a primeira fase da pesquisa, foi elaborado um formulário on-line por meio da plataforma Google Forms (Apêndice 2). O formulário tinha como objetivo levantar informações básicas das possíveis participantes, incluindo dados de identificação pessoal, trajetória profissional, áreas de atuação e formação acadêmica. Esse formulário foi enviado para a rede ANPED, especificamente para o Grupo de Trabalho GT-22, que trata da Educação Ambiental, e também para o grupo de estudos da rede EPEA (Educação, Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental).

A ANPED é uma entidade de referência no campo da pesquisa em educação no Brasil e em seus Grupos de Trabalho (GTs) reúnem pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões do país, organizados em torno de temas específicos. O GT-22 - Educação Ambiental é voltado à discussão, produção e socialização de conhecimentos na área da Educação Ambiental, sendo um espaço relevante de intercâmbio entre docentes, discentes e pesquisadores comprometidos com questões socioambientais. E a Rede EPEA é uma importante rede de articulação e divulgação científica na área, que concentra a coordenação de grupos de pesquisas e estudos de todo o país, e promove encontros e atividades voltados à consolidação da Educação Ambiental como campo de pesquisa, formação e prática crítica. Trata-se de um espaço de partilha de experiências, conhecimentos e articulação entre pesquisadores/as, educadores/as/as e ativistas ambientais de diversas regiões do Brasil.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, tendo sido aprovada sob o Parecer nº 7.092.829. Este documento é fundamental para esclarecer e proteger tanto os participantes quanto a pesquisadora, reafirmando nosso compromisso ético na condução do estudo. É crucial que o projeto atenda às exigências éticas e científicas essenciais, conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, estabelecidas pela Resolução nº 196, de 10/10/1996.

Antes do preenchimento, as respondentes foram convidadas a ler e aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentava os objetivos da pesquisa, os direitos das participantes, o caráter voluntário da colaboração, a garantia de sigilo e confidencialidade das informações, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento. O link para o termo completo também foi disponibilizado e todas as 19 mulheres que responderam ao formulário consentiram com os termos, representando 100% de aceitação.

Ainda na primeira fase, na parte dedicada à análise das respostas obtidas por meio do formulário, foram aplicados critérios de exclusão para a seleção das participantes. Foram desconsideradas as respostas de mulheres que não se autodeclararam pretas ou pardas, daquelas que não exerciam ou nunca haviam exercido a docência (em qualquer nível da Educação Básica ou Superior), bem como daquelas que não possuíam formação acadêmica ou experiência de pesquisa na área de Educação Ambiental. Após essa triagem, foram selecionadas as participantes que atendiam a todos os critérios estabelecidos e que, em seguida, foram convidadas a participar da segunda fase da pesquisa, a qual consistiu na realização de entrevistas individuais com base no método da pesquisa narrativa.

Segundo Paiva (2008), a pesquisa narrativa é uma abordagem qualitativa que compreende a experiência humana a partir das histórias de vida, reconhecendo que, ao narrar, os sujeitos organizam suas experiências e lhes atribuem sentidos. Mais do que coletar fatos ou memórias, a narrativa permite compreender como as pessoas constroem suas identidades e se situam no mundo. Para Mariani e Mattos (2012), a pesquisa narrativa estabelece uma relação entre experiência e história, ressaltando que cada narrativa é singular, mas sempre atravessada por aspectos coletivos, culturais e sociais. Assim, ao narrar sua trajetória, o sujeito articula dimensões individuais e coletivas, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de compreender como sentidos e significados se constituem em contextos específicos. Reis (2023) complementa que a pesquisa narrativa possibilita uma expansão do presente, ao trazer para a análise o entrelaçamento

de memórias, vivências e expectativas, mostrando que as histórias não apenas recuperam o passado, mas projetam futuros possíveis.

Nesse sentido, o percurso metodológico da segunda fase seguiu as principais etapas da pesquisa narrativa: (1) construção do campo e aproximação com as participantes: nessa etapa explicou o projeto de pesquisa e estabeleceu o processo de colaboração, com o intuito de marcar o encontro para a gravação da história de vida. As participantes selecionadas na etapa de análise do formulário receberam uma mensagem lembrando que haviam preenchido anteriormente o formulário de interesse em participar da pesquisa. Na mensagem, perguntava-se se ainda estavam dispostas a colaborar com a próxima fase. A partir das respostas afirmativas, confirmaram-se as informações iniciais e, em diálogo com cada uma, foram definidos os melhores dias e horários para a realização das entrevistas.

(2) produção das narrativas: utilizou a entrevista semiestruturada (Apêndice 1) como instrumento de produção de dados. Essa escolha se justificou pela capacidade dessa ferramenta de aliar estruturação e flexibilidade, permitindo que as entrevistadas se sentissem mais à vontade ao responder às perguntas. Além disso, essa abordagem possibilita à pesquisadora decidir, durante a entrevista, quais perguntas seriam feitas, incluindo questões não previstas inicialmente no roteiro, o que enriquece a interação e aprofunda a exploração do problema em questão (Brisola e Marcondes, 2011).

Ainda segundo Barros e Silva (2010, p.71), a entrevista é considerada o ponto central do estudo e deve ocorrer em um ambiente acolhedor, permitindo que a entrevistada narre sua história sem constrangimentos. Como a pesquisa contou com a colaboração de pesquisadoras vinculadas ao GT-22 da ANPED e a Rede EPEA, todas as participantes residiam em diferentes regiões do Brasil. Por essa razão, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Compartilhando da mesma perspectiva que Gil, Camelo e Laus (2013, p. 930), a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo.

Os áudios das entrevistas foram gravados com a aprovação prévia das participantes, e cada conversa teve duração média entre 1h e 1h30. O dia e o horário das entrevistas foram definidos em consenso entre a pesquisadora e cada participante, considerando a disponibilidade e conveniência de ambas as partes. Todas as medidas necessárias foram tomadas para garantir um ambiente confortável e privativo,

promovendo uma conversa franca e aberta. As gravações foram utilizadas exclusivamente para fins de análise da pesquisa, com o compromisso de assegurar a confidencialidade e a integridade das informações fornecidas.

(3) transcrição, organização e textualização das narrativas: a transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, o mais próximo possível da data da entrevista, a fim de garantir fidelidade ao conteúdo e às expressões das participantes.

Para apoiar esse processo, foi utilizada a extensão *Tactiq*, uma ferramenta integrada ao *Google Meet* que gera legendas automáticas em tempo real durante a conversa e permite salvar essas legendas como arquivos de texto. Essa tecnologia facilitou a captura inicial dos diálogos, otimizando o tempo de transcrição e garantindo maior precisão na recuperação das falas. No entanto, mesmo com o uso da *Tactiq*, todas as transcrições passaram por revisão manual para assegurar a fidelidade aos sentidos e entonações expressas pelas participantes.

(4) (Re)escrita e devolutiva: O processo de transcrição foi concluído com a aprovação do documento final pelas participantes. Após a finalização de cada transcrição, o material foi enviado às entrevistadas para que pudessem ler, revisar e aprovar seus depoimentos. Essa etapa permitiu que as participantes sugerissem alterações, correções ou complementações, de modo a garantir que a narrativa representasse com fidelidade suas vivências e intenções.

Durante esse momento de conferência, houve uma intervenção explícita da pesquisadora no texto, que foi ajustado com base nas sugestões acordadas com cada participante. Essa prática seguiu as orientações de Silva e Barros (2010), destacam a importância da revisão por parte das entrevistadas, possibilitando modificações de acordo com seus interesses e garantindo o respeito à sua autoria e subjetividade no processo de pesquisa.

Após essa etapa, iniciamos a terceira fase, correspondente à análise das entrevistas, que foi conduzida por meio da modalidade temática para a interpretação e discussão dos dados. A partir dos dados produzidos nas entrevistas, foram identificadas e organizadas categorias que possibilitaram aprofundar a compreensão das narrativas. Embora algumas categorias tenham emergido ao longo da análise, outras foram previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, de modo a garantir um encadeamento coerente das ideias e facilitar a sistematização das memórias.

Contudo, à medida que as discussões avançaram, as categorias também foram sendo reelaboradas, ressignificadas e refinadas, a fim de melhor representar as experiências compartilhadas pelas participantes. Assim, as memórias que inicialmente estavam agrupadas sob três grandes eixos foram reorganizadas e desdobradas em quatro categorias principais: memórias sobre ser mulher negra; memórias sobre ser mulher negra em meio às injustiças ambientais; memórias sobre ser mulher negra, docente e pesquisadora; e memórias sobre ser mulher negra, docente, pesquisadora e com múltiplas responsabilidades. Essa reformulação reflete o movimento da pesquisa em escuta sensível, onde as categorias não apenas organizam os dados, mas acompanham as vozes, complexidades e camadas das experiências vividas pelas mulheres negras que participaram do estudo.

Para preservar a identidade das participantes, optei por substituir seus nomes por aqueles de mulheres negras que tiveram impacto significativo na educação, na ciência e na pesquisa no Brasil. Os nomes utilizados como pseudônimos foram escolhidos com base em duas obras fundamentais: O Livro de Ouro das Invenções Negras, de Bárbara Carine (2022), e o livro do projeto de extensão Meninas e Mulheres nas Ciências, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), publicado em 2020.

A obra de Bárbara Carine, mulher negra, cientista, educadora e ativista da educação antirracista, apresenta 50 invenções e descobertas realizadas por pessoas negras ao longo da história, com especial atenção às contribuições de mulheres que, mesmo diante do racismo e do sexismo, marcaram a ciência, a tecnologia e a inovação. O livro resgata trajetórias apagadas e promove o reconhecimento do conhecimento negro como parte fundamental do desenvolvimento humano. Escrito com linguagem acessível e com ilustrações, é voltado principalmente ao público infantojuvenil, mas também serve como material didático potente para educadores/as/as de todas as etapas. A obra não apenas informa, mas também inspira, ao mostrar que pessoas negras sempre estiveram presentes na produção de conhecimento, mesmo quando foram invisibilizadas pelos registros oficiais. Ao apresentar cientistas, inventoras e pensadoras negras de forma afirmativa, O livro contribui para a construção de uma educação mais justa, crítica e representativa, fortalecendo o pertencimento de crianças e jovens negras/os no campo da ciência e da educação.

Já o livro do projeto Meninas e Mulheres nas Ciências – UFPR reúne biografias de cientistas negras brasileiras que atuam em diversas áreas do saber. A publicação, fruto de uma ação de extensão universitária, tem como objetivo inspirar meninas e mulheres

a se reconhecerem como possíveis cientistas e pesquisadoras, desafiando estereótipos de gênero e raça. Além do conteúdo informativo, o livro oferece recursos pedagógicos lúdicos, como palavras cruzadas, páginas para colorir e atividades interativas. Cada seção apresenta uma cientista negra brasileira, com sua história de vida, sua área de atuação e os impactos de sua produção científica, tornando-se uma ferramenta didática importante para professores, estudantes e comunidades escolares que desejam trabalhar a valorização da presença negra na ciência de forma crítica e envolvente.

Entre os nomes escolhidos está o de Alice Augusta Ball (1892–1916), química e farmacêutica norte-americana, que desenvolveu um tratamento injetável eficaz contra a lepra, utilizado até os anos 1940. Sua descoberta foi pioneira, apesar de ter sido por muito tempo invisibilizada.

Mary Beatrice Davidson Kenner (1912–2006) foi uma inventora negra que criou, em 1957, um cinto para fixação dos chamados “guardanapos sanitários”, antecessores dos absorventes descartáveis modernos. Sua patente demorou a ser reconhecida devido ao racismo.

Gladys Mae West, nascida em 1931, é uma matemática afro-americana cuja pesquisa com dados espaciais e modelagem da superfície terrestre foi fundamental para o desenvolvimento da tecnologia GPS. Foi a segunda mulher negra contratada pela base naval de Dahlgren, nos Estados Unidos.

Marie Van Brittan Brown (1922–1999) inventou o primeiro sistema de segurança residencial em 1966, utilizando câmeras, microfones e alarmes. Sua criação serviu de base para as modernas tecnologias de vigilância doméstica.

Valerie Thomas, física e pesquisadora da NASA, patenteou em 1980 uma tecnologia de transmissão de imagens tridimensionais, utilizando espelhos côncavos. Seus estudos deram origem à tecnologia utilizada em filmes 3D. Ela também lidera o programa Landsat, que monitora a superfície da Terra por satélite.

Patricia Both (1942–2019) foi uma médica norte-americana que desenvolveu a Sonda Laserphaco, utilizada em cirurgias de catarata para restaurar a visão. Foi também a primeira médica negra a registrar uma patente médica nos Estados Unidos.

Quarraisha Karim, médica sul-africana, desenvolveu métodos de prevenção ao HIV, como o gel microbicida e o anel vaginal, que juntos reduzem em até 40% os riscos de infecção. Sua atuação foi fundamental para a saúde pública em populações vulneráveis.

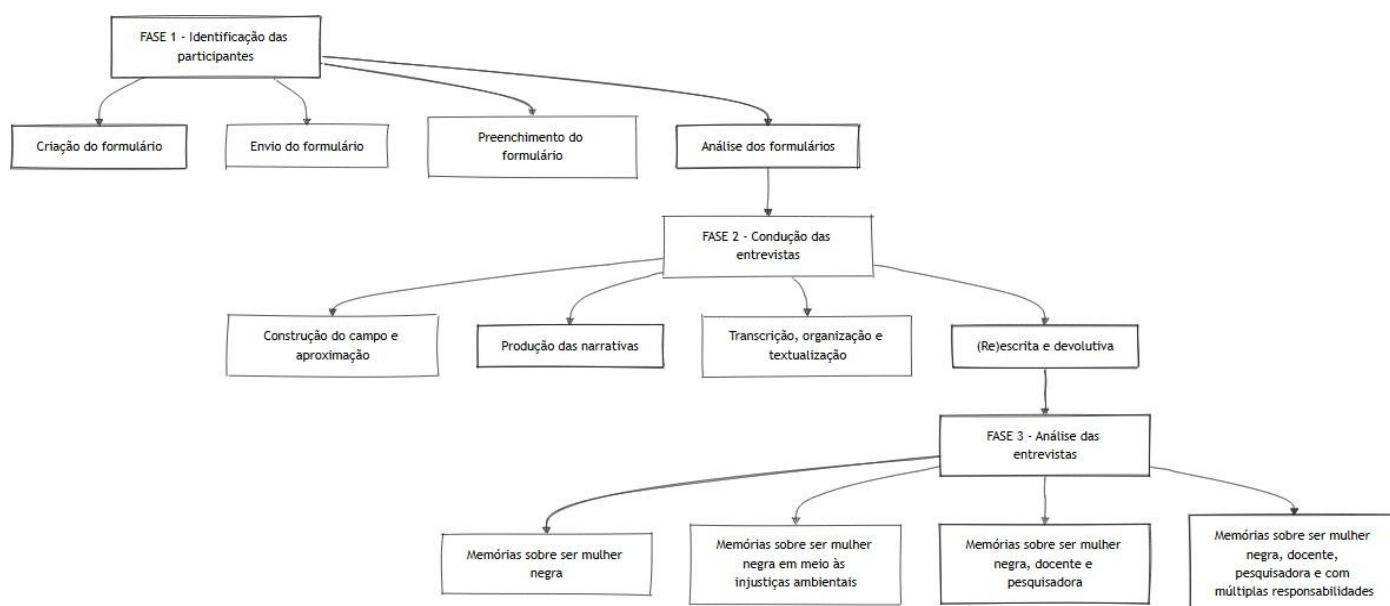
Taynara Alves é uma cientista e empresária brasileira que criou o produto Puro&Bom, capaz de remover até 85% dos agrotóxicos e metais pesados de frutas, verduras e legumes. O produto se baseia na tecnologia de quelatação e venceu o concurso da aceleradora Start Ambev, destacando-se entre mais de 2 mil projetos.

Sônia Guimarães, nascida em 1957, foi a primeira mulher negra brasileira a obter o título de doutora em Física. Formada na UFSCar, com doutorado na Universidade de Manchester, atua como professora no ITA desde 1993, sendo a primeira mulher negra no corpo docente da instituição.

Luiza Bairros (1953–2016) foi uma ativista, intelectual e gestora pública. Participou do Movimento Negro Unificado na Bahia durante a ditadura militar e foi Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de 2011 a 2014. Sua trajetória foi central para o fortalecimento da luta antirracista e feminista no Brasil.

Ao adotar os nomes dessas mulheres como pseudônimos para as participantes da pesquisa, esta dissertação reafirma seu compromisso ético com o sigilo das entrevistadas e, ao mesmo tempo, contribui para a valorização da memória e da representatividade negra na ciência. A escolha também busca inspirar novas gerações, reforçando que mulheres negras sempre estiveram presentes nos processos de produção de conhecimento mesmo quando não foram reconhecidas por isso.

Figura 1: Detalhamento das etapas metodológicas da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Esta dissertação investiga as intersecções entre liberdade, justiça social e educação ambiental, a partir das vivências e contribuições de mulheres negras. O trabalho está organizado em cinco partes. A primeira parte, a introdução, apresenta o contexto da pesquisa, delimita o problema, define os objetivos e descreve os procedimentos metodológicos adotados. A segunda parte corresponde ao estado do conhecimento, no qual são analisadas produções acadêmicas que abordam as relações entre educação ambiental, gênero e raça, com foco na presença e nas contribuições de mulheres negras no campo. A terceira parte é dedicada ao referencial teórico, que articula conceitos centrais como interseccionalidade, justiça ambiental e epistemologias negras, por meio de autoras e autores que fundamentam criticamente a pesquisa. A quarta parte contempla a análise das entrevistas, organizadas em categorias temáticas que evidenciam as memórias, desafios e estratégias de resistência das participantes em suas trajetórias como mulheres negras, docentes, pesquisadoras e com múltiplas responsabilidades. Por fim, a quinta parte traz as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo, reafirmam a relevância de uma abordagem interseccional na educação ambiental e apontam possibilidades para futuras investigações e práticas educativas comprometidas com a justiça social.

2.0 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com base no conceito de estado do conhecimento, conforme definido por Morosini (2015, p. 102), que envolve a identificação, registro e categorização da produção científica em uma determinada área ao longo de um período específico, abrangendo periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, foi conduzido um levantamento para examinar o que tem sido produzido academicamente sobre a temática pesquisada.

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72), o estado de conhecimento se organiza nas seguintes etapas metodológicas: seleção das fontes de produção científica, escolha dos descritores de busca, organização e leitura dos resumos nos bancos de dados, e seleção dos achados relevantes. Após isso, realiza-se a identificação e seleção das fontes para a bibliografia sistematizada, a construção e análise das categorias analíticas do corpus, e a organização da bibliografia categorizada. Por fim, são feitas considerações sobre o campo e o tema de pesquisa, visando orientar a delimitação e os caminhos da tese ou dissertação.

Para isso, foram utilizadas três plataformas diferentes, com o objetivo de verificar a quantidade de pesquisas existentes na área sobre o tema "Educação Ambiental e Mulheres Negras". As plataformas utilizadas foram a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), nos periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online). A escolha das bases de dados BDTD, Periódicos CAPES e Scielo se justifica pela abrangência e qualidade das informações que oferecem. A BDTD fornece acesso a teses e dissertações brasileiras, essenciais para uma revisão de literatura profunda e atualizada. Os Periódicos CAPES garantem acesso a um vasto acervo de publicações científicas nacionais e internacionais, fundamentais para respaldar a pesquisa com fontes confiáveis e revisadas por pares. Já a Scielo, com sua vasta coleção de artigos de acesso aberto, promove a inclusão de perspectivas latino-americanas, assegurando uma análise rica e contextualizada.

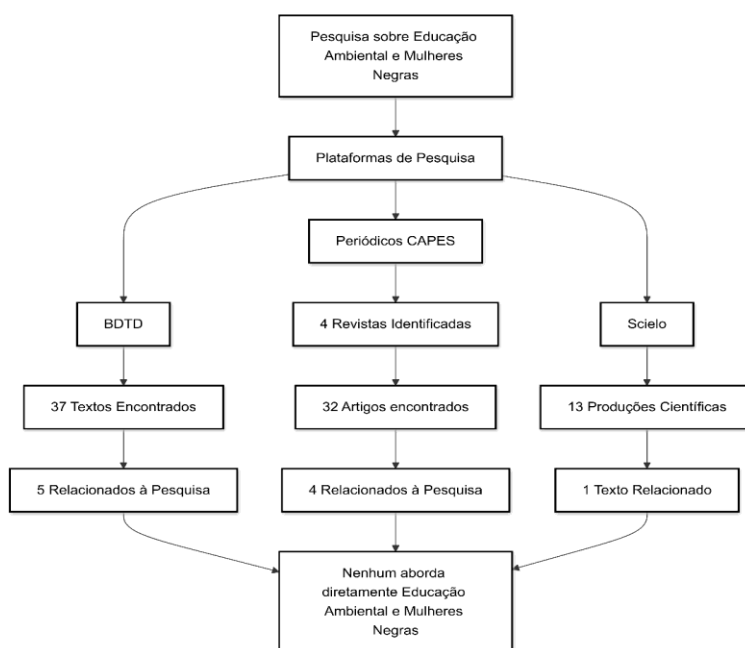
No processo de identificação das produções, foi realizada inicialmente uma busca simples utilizando os termos "Educação Ambiental and Mulheres Negras" e "Educação Ambiental e Mulheres Negras nas referidas bases de dados. Dessa forma, foram inseridos os operadores booleanos e conectivos, que são termos ou símbolos usados junto aos descritores para orientar a recuperação de documentos pela plataforma

digital. A *string* foi construída usando o operador booleano *AND* e (*E*), que é empregado quando se busca resultados que combinem dois ou mais termos simultaneamente.

Os critérios de inclusão foram artigos, dissertações ou teses publicadas entre os anos de 2014 a 2024, pois, a partir de 2014, uma série de eventos significativos marcou a luta por direitos e igualdade para as mulheres negras no Brasil, refletindo avanços e desafios contínuos na promoção da justiça social e racial. Um exemplo é a criação da Marcha das Mulheres Negras em 2014, um movimento de mobilização e articulação de mulheres negras em todo o país. Em 2015, essa iniciativa culminou na realização da Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, reunindo milhares de mulheres negras em Brasília. A pauta da marcha incluiu o termo "racismo" para destacar a impunidade na matança de negros e a violência do feminicídio contra mulheres negras, e "Bem Viver" para criticar o modelo de desenvolvimento e o capitalismo neoliberal (Pereira, 2019).

Já os critérios de exclusão, foram observados dois fatores: (a) publicações anteriores ao ano de 2014; (b) artigos que não abordavam a temática em estudo. A seleção das publicações foi organizada, inicialmente, a partir da leitura dos títulos e resumos das produções localizadas nas buscas. Com essa medida, foi possível excluir aquelas que claramente não atendiam aos objetivos do estudo.

Figura 2: Detalhamento das etapas do estado do conhecimento.



Fonte: Elaboração da autora (2024)

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) é uma iniciativa brasileira sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). E sua principal finalidade é unificar os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino superior e pesquisa do país e por isso ela foi uma das escolhidas para fazer esse levantamento (BDTD, 2024).

Então, na BDTD, a busca com os descritores "Educação Ambiental and Mulheres Negras" resultou em 37 textos encontrados, dos quais apenas 5 se relacionavam diretamente com a minha pesquisa, porém nenhum trabalha com a Educação Ambiental e Mulheres negras como podemos ver no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Detalhamento das publicações relevantes encontradas na BDTD.

	Título	Tipo de Produção	Ano	Instituição	Objetivos
1	Educadoras Negras: Construções Docentes, De Raça E De Gênero	Dissertação	2014	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro PPGEDUC. Programa De Pós - Graduação Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares	Verificar se os processos de construções identitárias de gênero, e de raça/etnia de Educadoras Negras, que atuam em cursos de formação de professores influenciam, ou não, em suas ações pedagógicas junto aos educandos em seus processos de formações identitárias.
2	(In)Justiça Climática e Mulheres: Um Olhar Interseccional	Dissertação	2020	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Identificar se as razões pelas quais as mulheres são mais vulneráveis e sofrem com maior intensidade os impactos da crise climática têm a influência do gênero como mais um eixo de discriminação e marginalização.

3	Protagonismo Feminino e Agenda 2030/Onu: Estratégias Para A Gestão Urbana Sustentável Na Ocupação Beatriz Nascimento Em Aracaju/Se	Dissertação	2022	Universidade Federal De Sergipe. Programa De Pós-Graduação Em Desenvolvimento E Meio Ambiente	Aborda o protagonismo feminino da ocupação, ante os determinantes socioambientais de saúde, enquanto possibilidade para a Gestão Democrática de Saúde Urbana, mediante os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (Agenda 2030).
4	O protagonismo das Mulheres Quilombolas na luta por direitos em comunidades do estado de São Paulo (1988 – 2018)	Tese	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP)	Analisar o protagonismo político das mulheres na luta pela manutenção dos seus modos de vida, nas comunidades quilombolas do estado de São Paulo, por meio da conquista da titulação das terras e de acesso a direitos sociais básicos, como saúde e educação formal.
5	O Esvoaçar De Lembranças No Pouso De Lutas Socioambientais De Mulheres Negras	Tese	2019	Universidade Federal De Mato Grosso Instituto De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação	Conhecer as narrativas de vidas de 11 mulheres negras, que embora sejam professoras em sua maioria, atuam em diferentes setores sociais. Por meio da escuta sensível das narrativas, quis conhecer as formas de lutas étnico-raciais, e de que maneira a dimensão climática se associava a esta ação.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A segunda base de dados escolhida foi o Portal de Periódicos CAPES, uma iniciativa do governo brasileiro gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta plataforma disponibiliza um extenso acervo de conteúdos acadêmicos e científicos, incluindo milhares de revistas nacionais e internacionais em diversas áreas do conhecimento (CAPES, 2024). A escolha desta base

se deu pela sua amplitude e importância, garantindo acesso a publicações especializadas na temática em questão. Então, foi realizada uma busca no periódico da Capes utilizando o termo "Educação Ambiental", resultando na identificação de quatro revistas: a Revista em Pesquisa em Educação Ambiental, a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, a Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental e a Revista Sergipana de Educação Ambiental.

Primeiramente, ao acessar a plataforma de cada revista, utilizei os descritores "Educação Ambiental and Mulheres Negras". Devido ao número reduzido de resultados na maioria das revistas, e em uma delas não encontrar nenhum trabalho relacionado, ampliei a busca utilizando os termos "Educação Ambiental and Mulheres" para verificar se conseguiria obter um maior número de resultados relevantes, como podemos observar no Quadro 2.

Apesar de as quatro revistas apresentarem um total de 32 artigos nas buscas, apenas 4 estão relacionados à temática, e, novamente, nenhum deles aborda especificamente a Educação Ambiental e Mulheres Negras.

Quadro 2: Quantitativo dos artigos encontrados nas revistas dos Periódicos CAPES.

	Revistas	Descritores	Artigos Encontrados	Artigos que se relacionam com pesquisa
1	Revista Pesquisa em Educação Ambiental	Educação Ambiental and Mulheres Negras	3	1
		Educação Ambiental and Mulheres	20	1
2	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA	Educação Ambiental and Mulheres Negras	0	0
		Educação Ambiental and Mulheres	6	2
3	Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET	Educação Ambiental and Mulheres Negras	0	0
		Educação Ambiental and Mulheres	3	0
4	Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA	Educação Ambiental and Mulheres Negras	10	1
		Educação Ambiental and Mulheres	37	1

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 3: Detalhamento dos artigos relevantes encontrados nas revistas.

	Título	Ano	Instituição	Objetivos
1	Educação, Movimentos Sociais e Mulheres: Redes de Articulação e Resistência	2020	Revista Pesquisa em Educação Ambiental	Apresenta uma análise dos trabalhos apresentados no Grupo de Discussão de Pesquisa Educação Ambiental e Movimentos Sociais, que ocorreu durante o X Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, realizado em Sergipe, em agosto de 2019.
2	Entrelaçamentos entre justiça climática e educação ambiental: diálogos com mulheres de comunidades tradicionais do Mato Grosso e Galícia.	2019	Revista Pesquisa em Educação Ambiental	Compreender quais são as aprendizagens e os saberes tradicionais das mulheres das comunidades que compartilhados com a Educação Ambiental – passem a ser um novo diálogo na busca da Justiça Climática.
3	CulturArte da mulher Negra no contexto da Educação Ambiental	2016	REMEA	Compartilhar as aprendizagens alcançadas na trilha investigativa sobre a questão da CulturArte da mulher Negra no contexto da Educação Ambiental. Buscou-se, pela compreensão fenomenológica, entender como são estabelecidas as relações entre estes temas. Por que CulturArte? Por que mulher negra? Por que Educação Ambiental? Qual a importância de se tratar esses temas juntos?
4	Território, trabalho e gênero: mulheres quebradeiras de coco babaçu na Educação Ambiental Crítica	2023	REMEA	Na atual crise socioambiental, vivências e sociabilidades das mulheres quebradeiras de coco babaçu inspiraram a proposição deste estudo, que tem a Educação Ambiental Crítica como ferramenta de contraposição à intensificação dos processos de desenvolvimento econômico capitalista.
5	A (re)existência de mulheres na forma de saberes ancestrais: repensando outras	2020	REVISEA	Através das mulheres dos Fundos da Baía de Guanabara (RJ) refletir sobre relações outras entre educação, ciência e ambiente de

relações entre ciência, ambiente e educação no contexto pandêmico			forma mais justa? Quais contribuições esses saberes trazem para o ensino de ciências e a educação ambiental?
---	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A terceira base de dados foi a Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e de outros países da América Latina e do Caribe. É uma iniciativa para proporcionar maior visibilidade e acessibilidade à produção científica na região. A SciELO oferece acesso gratuito a artigos de diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências da saúde, ciências sociais, ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências biológicas, entre outras (SCIELO, 2024).

Na primeira pesquisa utilizando “Educação Ambiental and Mulheres Negras” não foi encontrado nenhum resultado. Para expandir a pesquisa, utilizamos outro descritor “Educação Ambiental and Mulheres” com 13 produções científicas nas quais encontramos apenas um texto com alguma relação com essa pesquisa.

Quadro 4: Detalhamento dos artigos relevantes encontrados na Scielo.

	Título	Ano	Instituição	Objetivos
1	Horizontes Ecofeministas	2021	Revista Ambiente & Sociedade	Reflexões acerca das práticas emancipatórias e, sobretudo, imaginar cenários e horizontes possíveis. As ideias destes horizontes estão articuladas nessa narrativa por três mulheres ambientalistas e feministas que atuam em diferentes contextos sociais: Bernadete Souza Ferreira Santos, camponesa, ialorixá, educadora popular que atua na região de Ilhéus, no sul da Bahia, e especialista em Educação do Campo e Agroecologia pela USP; Ivonne Yanez, ativista ambiental do Equador e uma das fundadora da organização Acción Ecologica; e, Stefania Barca, italiana de Nápoles, pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Elas juntas nos mostram que os caminhos para horizontes emancipatórios têm como um de seus pontos centrais a intersecção entre a Ecologia Política e os feminismos.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A análise dos resultados obtidos nas plataformas de pesquisa demonstra que embora existam pesquisas que abordem a atuação das mulheres em temáticas ambientais, ainda é evidente a escassez de artigos, teses e dissertações que explorem de forma aprofundada a interseção entre Educação Ambiental e Mulheres Negras, como revelado neste levantamento. Esse cenário reflete a estrutura de uma sociedade historicamente marcada pelo racismo e pela misoginia, na qual as vozes das mulheres negras são sistematicamente silenciadas e suas contribuições frequentemente invisibilizadas, comprovando aquilo que Quijano (2010, p.84) chama de “efeitos da colonialidade”. Esses efeitos são as marcas que se manifestam na forma como o poder é exercido, na produção e valorização do conhecimento e nas condições de vida das populações que habitam em determinadas regiões. Em sociedades que passaram pela colonização, a colonialidade persiste mesmo após o fim do domínio colonial formal, influenciando as desigualdades sociais, a organização política e econômica, e a forma como certos grupos são historicamente marginalizados e silenciados.

Historicamente, mulheres brancas tiveram maior acesso à educação formal, enquanto mulheres negras enfrentaram barreiras impostas pelo racismo e pelo sexismo, que limitaram seu acesso à escolarização, à produção intelectual e à ocupação de espaços acadêmicos. Como consequência, mesmo nas discussões de gênero na Educação Ambiental, as experiências das mulheres negras são frequentemente apagadas ou tratadas de forma superficial. Além disso, essa exclusão se reflete na formulação das políticas ambientais e educacionais, que frequentemente não consideram as realidades específicas das mulheres negras, especialmente daquelas que vivem em comunidades periféricas e rurais.

Diante dessa realidade, segundo Sánchez (2020) autores como Quijano, Escobar, Walsh e Mignolo e outros propõem o chamado giro decolonial, um movimento teórico e político que busca questionar e romper com a hegemonia eurocêntrica na produção do conhecimento. Esse giro nos leva a reconhecer que a forma como entendemos o ser, o poder e o saber não são neutros, mas sim moldada por uma localização geopolítica específica, que historicamente privilegiou as produções intelectuais do Norte Global em detrimento dos saberes dos povos do Sul. Dessa maneira, torna-se evidente a carga política do conhecimento acadêmico, que não apenas reflete desigualdades históricas e geográficas, mas também as reforça ao legitimar apenas determinadas epistemologias. Essa lógica excludente nega a diversidade de saberes e sustenta a ideia de que apenas homens brancos do Norte são produtores de conhecimento válido e digno de citação nos espaços acadêmicos e científicos. No entanto, ao mesmo tempo em que denuncia essa desigualdade na distribuição de valor

entre diferentes formas de saber, o giro decolonial também aponta para possibilidades de transformação. A partir de um olhar "desde el sur", ou seja, de uma perspectiva que valoriza os conhecimentos historicamente marginalizados, abre-se caminho para superar os preconceitos e construir um campo acadêmico mais plural e inclusivo.

O giro decolonial, enquanto movimento teórico e político, tem ganhado espaço em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação Ambiental. Conforme Loureiro (2004) essa perspectiva propõe uma revisão crítica das relações entre ser humano - natureza, questionando abordagens que sugerem uma responsabilidade universal e homogênea pela destruição e exploração predatória dos recursos naturais. A ideia de que todos os habitantes do planeta contribuem igualmente para a degradação ambiental se torna insustentável quando analisamos as desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade global. Populações periféricas, especialmente no Sul Global, enfrentam condições de extrema pobreza, exclusão e um baixíssimo poder de participação nas decisões ambientais e econômicas.

Muitas dessas comunidades são as mais afetadas pelos impactos ambientais negativos, apesar de serem as que historicamente menos contribuíram para o problema. Dessa forma, o giro decolonial aplicado à Educação Ambiental desafia narrativas que desconsideram essas assimetrias e busca construir uma abordagem mais justa, que reconheça as diferenças de responsabilidade e impacto, ao mesmo tempo em que fortalece as lutas dos grupos marginalizados por justiça socioambiental (Oliveira e Sánchez, 2018).

Segundo Malerba (2010, p. 97), as mulheres são desproporcionalmente afetadas pelos problemas socioambientais, uma vez que as desigualdades estruturais limitam seu acesso a recursos, oportunidades e espaços de decisão. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, elas desempenham um papel essencial na busca por justiça socioambiental, atuando ativamente na resistência e na proteção de seus territórios e comunidades. Em diversas regiões do Brasil, estão na linha de frente das mobilizações, liderando ações, fortalecendo redes de apoio e exigindo políticas públicas que assegurem tanto a conservação do meio ambiente quanto os direitos das populações mais vulneráveis.

Se as mulheres já estão entre os grupos mais vulneráveis aos problemas socioambientais, como ficam as mulheres negras, que enfrentam, simultaneamente, o racismo, o sexismo e a desigualdade econômica? Essa realidade evidencia a importância desta dissertação, pois, conforme afirma Reigota (2016), pesquisas que adotam essa perspectiva permitem dar visibilidade às vozes de grupos historicamente oprimidos, que expressam outras formas de ser e estar no mundo. Além disso, os sujeitos que protagonizam essas investigações buscam desconstruir e desafiar discursos e narrativas

hegemônicas, ressaltando a necessidade de ampliar os debates sobre as interseções entre gênero, raça e meio ambiente. Assim, esta pesquisa contribui para um diálogo mais inclusivo e crítico, trazendo à tona perspectivas frequentemente marginalizadas ao longo da história.

3.0 COLONIALISMO, DESIGUALDADE E RESISTÊNCIA: REPENSANDO LIBERDADE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Trata-se de uma seção de referencial teórico, está organizada em duas subseções que abordam temas interligados, essenciais para a compreensão das questões contemporâneas de opressão e resistência. Na primeira subseção, o foco é a herança do colonialismo, examinando como ele contribuiu para a formação do racismo estrutural que ainda persiste nas sociedades atuais e aprofunda-se no feminismo negro e na interseccionalidade, conceitos fundamentais para entender as múltiplas camadas de opressão enfrentadas por mulheres negras, combinando raça, gênero e classe. A segunda subseção explora a desigualdade ambiental no contexto pós-colonial, analisando como o capitalismo global acentua essas disparidades, impactando desproporcionalmente as populações marginalizadas, além de abordar também a educação ambiental como resposta crítica a esses desafios, oferecendo novas perspectivas para promover a justiça social.

3.1. O COLONIALISMO E AS SUAS HERANÇAS: A IGUALDADE E LIBERDADE SÃO PARA TODOS?

Devido ao sistema de dominação onde grandes potências subjogavam territórios e populações, conhecido como Colonialismo, surgiram categorias que distinguiam colonizadores e colonizados. Essas distinções eram baseadas em características físicas e poder econômico (Silva, 2023).

Segundo Oliveira e Both (2017, p. 74 e 75), durante o processo de colonização no Brasil, cerca de 3.650.000 (três milhões e seiscentos e cinquenta mil) pessoas negras foram trazidas para trabalhar em mineração e agricultura sob condições extenuantes. Nas senzalas, além de enfrentarem castigos severos, esses sujeitos tiveram sua mão de obra explorada, foram forçados a aprender o português, converter-se ao catolicismo e obedecer aos brancos sob pena de punição.

Além disso, como a herança eurocêntrica, o Brasil adotou um modelo patriarcal europeu que subjogava as mulheres. As mulheres negras e escravas foram tratadas como objetos sexuais pelos senhores de escravos e, apesar de realizarem o mesmo trabalho nos campos que os homens, enfrentavam opressões específicas ao gênero, pois, eram exploradas pela sua fertilidade, sendo forçadas a ter muitos filhos para aumentar o número de escravizados disponíveis aos seus donos.

Com a Revolução Industrial, a Inglaterra, maior potência da época, considerou o uso da mão-de-obra escrava obsoleto. Isso levou a pressões sobre suas colônias e outras metrópoles para acabar com o regime escravagista. No Brasil, essas pressões resultaram na Lei Feijó de 1831, que determinava a liberdade para escravos trazidos de fora, mas, ao invés de diminuir, o tráfico de negros se intensificou por motivos de interesses econômicos que envolviam até subornos (Gomes, 2019).

A Lei Eusébio de Queirós de 1850 proibiu o tráfico de negros para o Brasil, sem abordar diretamente a abolição da escravidão. Após várias leis e movimentos abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre de 1871 e a Lei do Sexagenário de 1887, a Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel em 1888, marcou o fim formal da escravidão no Brasil, libertando todos os escravos restantes. No entanto, a abolição não foi acompanhada por políticas de integração ou apoio aos ex-escravos. Sem indenização ou assistência, muitos libertos enfrentaram extrema pobreza e mais marginalização, resultando no surgimento de favelas e na luta contínua por reconhecimento e direitos civis (Ribeiro, 1988; Nabuco, 2011).

Como aponta Aimé Césaire (2006), no Discurso sobre o colonialismo, o colonialismo europeu não foi apenas um sistema de dominação política e econômica, mas um processo brutal de desumanização dos povos colonizados, em que a colonização significou “coisificar” o outro, transformar sujeitos em objetos a serem explorados. Para Césaire, o colonialismo não apenas saqueou os recursos dos povos africanos, asiáticos e indígenas, mas desestruturou suas culturas, saberes e espiritualidades. Essa destruição cultural não foi um erro colateral: foi um projeto. É por isso que Césaire denuncia o colonialismo como uma barbárie que se disfarça de civilização, uma “civilização depravada” que desumaniza para conquistar, domina para explorar, e educa para obedecer.

Fanon (2008) no livro *Peles Negras, Máscaras Brancas* a sociedade, complementa que a sociedade foi alicerçada no racismo em que colocam pessoas em níveis superiores e inferiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados a qual são delimitadas pelo seu tom de pele. Se seu tom de pele não ser branco, automaticamente você já está no nível inferior, irracional e tem sofrido com as marcas das discriminações e preconceitos raciais até hoje.

Por serem postos em situação de inferioridade, homens e mulheres negras tiveram seus direitos negados, como acesso à educação, da capacidade de produzir conhecimento e de participar ativamente nas decisões da sociedade e, mais ainda as mulheres negras, que foram desumanizadas e transformadas em um "outro feminino" racializado. Infelizmente, essas representações continuam a reproduzir a discriminação na vida das mulheres racialmente discriminadas até hoje (Cardoso, 2018).

O Ministério da Igualdade Racial (MIR), criado em 2023 durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lançou o Informe MIR. Este é um documento informativo destinado a disseminar conhecimento sobre temas relacionados à promoção da igualdade racial e ao combate às desigualdades. Elaborado pela Diretoria de Avaliação, Monitoramento e Gestão da Informação (DAMGI), o Informe MIR atende a demandas por conteúdos que contribuam para a divulgação de dados e pesquisas que versem sobre as questões raciais no Brasil, ampliando o debate e a reflexão sobre o tema (Ministério da Igualdade Racial, 2024).

Um desses informes inclui uma cartilha específica sobre mulheres negras, apresentando dados detalhados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, o Sistema de Informações de Mortalidade, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e o Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) sobre suas atuações em diferentes esferas da sociedade. A cartilha visa destacar a importância e o impacto das mulheres negras, demonstrando como elas contribuem para a sociedade brasileira e enfrentam desafios específicos relacionados à discriminação e desigualdade racial (Ministério da Igualdade Racial, 2024).

Segundo dados populacionais baseado na da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022, a participação percentual das mulheres negras na população brasileira cresceu consistentemente até 2019, mas sofreu uma leve redução a partir de 2021. Apesar disso, o Brasil continua a ser uma sociedade majoritariamente negra, com a população preta e parda totalizando 119,75 milhões de pessoas, ou 56% da população total. As mulheres negras são o maior grupo populacional, somando 60,6 milhões, com 11,30 milhões de mulheres pretas e 49,3 milhões de mulheres pardas, que representam mais de 28% da população total. As regiões Sudeste e Nordeste concentram as maiores parcelas da população negra total e das mulheres negras.

Em 2022, no âmbito educacional, a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras foi de 6,9%, enquanto entre as mulheres brancas foi de 3,4%. As disparidades continuam significativas, com apenas 14% das mulheres negras completando o ensino superior, em comparação com 29% das mulheres brancas.

No âmbito do trabalho, renda e pobreza, segundo o IBGE (2019b), Dieese (2023) e o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS, 2023), em 2018, quase 48% das mulheres negras ocupadas estavam em empregos informais, em contraste com menos de 35% entre as mulheres brancas. No setor de trabalho doméstico, mais de 67% dos quase 6 milhões de trabalhadores são mulheres negras, das quais 75,3% trabalham sem carteira assinada e 64,7% sem contribuição para a previdência social. Esses rendimentos baixos colocam 26,2% dessas mulheres em situação de pobreza e 13,4% em extrema pobreza. No setor de cuidados em 2019, mulheres negras ocupavam 45% dos postos de trabalho, seguidas por mulheres brancas 31% e homens brancos e negros 24%. 33,5% das mulheres negras viviam em domicílios com renda per capita abaixo da linha de pobreza, enquanto essa condição afetava apenas pouco mais de 15% das mulheres brancas.

Na participação em programas sociais do governo federal, segundo o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), em junho de 2023 as mulheres negras respondem pela maior parcela de pessoas cadastradas, 38,5%, enquanto as mulheres brancas representam apenas 17% e os homens brancos, menos de 13%.

Na saúde, segundo Coelho (2022), durante a gravidez em 2019, apenas 68% das mulheres negras (pretas e pardas) tiveram acesso a um pré-natal adequado, comparado a mais de 81% das mulheres brancas. Com o advento da pandemia de Covid-19, a qualidade do pré-natal piorou para todas as mulheres, mas essa piora foi mais significativa para as mulheres negras (1,44%) do que para as brancas (0,54%). Essa desigualdade impactou a Razão de Mortalidade Materna (RMM), resultando em aproximadamente 75 óbitos por 100.000 nascidos vivos entre mulheres negras, em comparação com 65 óbitos entre mulheres brancas, representando uma diferença de 10 óbitos por 100.000 nascidos vivos.

Em relação a Segurança pública, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2023), Entre 2021 e 2022, no Brasil, houve um aumento tanto no número absoluto de homicídios de mulheres quanto de feminicídios, com variações de 1,2% e 6,1%, respectivamente. A taxa de homicídios de mulheres foi de 3,9 por 100 mil habitantes, enquanto a de feminicídios foi de 1,4. A proporção de feminicídios em relação aos homicídios de mulheres aumentou de 34% em 2021 para 35,6% em 2022. O Distrito Federal teve a maior proporção de feminicídios em relação aos homicídios de mulheres, com cerca de 60% em 2022.

Em termos de raça/cor, o FBSP (2023) revelou que, em 2022, cerca de 68,9% das mulheres vítimas de violência letal intencional eram negras, enquanto 30,4% eram brancas. No mesmo ano, 61,1% das vítimas de feminicídio eram mulheres negras e 38,4% eram mulheres brancas.

A análise dos dados apresentados revela que o colonialismo deixou profundas marcas na sociedade contemporânea, perpetuando desigualdades que questionam se a igualdade e a liberdade realmente são para todos. Embora o sistema escravagista tenha sido formalmente abolido, a falta de políticas de integração para os ex-escravizados e a persistência de uma sociedade alicerçada no racismo estrutural mantiveram as populações negras, especialmente as mulheres, em posições de marginalização e opressão. O impacto dessas heranças coloniais é visível nas estatísticas educacionais, de trabalho, renda e saúde, onde as mulheres negras continuam a enfrentar disparidades significativas em comparação com as mulheres brancas, refletindo a persistente desigualdade racial.

Além disso, os dados de segurança pública destacam a violência letal desproporcionalmente direcionada às mulheres negras, evidenciando como o legado colonial de desumanização e subordinação racial ainda se manifesta de forma brutal. A

criação do Ministério da Igualdade Racial e iniciativas como o Informe MIR demonstram esforços para enfrentar essas desigualdades, mas os desafios históricos e estruturais continuam a colocar em xeque a universalidade dos princípios de igualdade e liberdade, sobretudo para as populações racializadas. Nesse contexto, torna-se evidente que o debate não deve se restringir à igualdade, mas deve avançar para a equidade. Reconhecer que, para corrigir injustiças históricas e desigualdades persistentes, é necessário tratar as diferenças de maneira justa, oferecendo oportunidades e recursos proporcionais às necessidades de cada grupo.

Diante dessas múltiplas opressões, surge o termo interseccionalidade, conforme Ribeiro (2016, p. 101), que afirma que entender a interseccionalidade significa reconhecer que nenhuma opressão deve ser vista como prioritária sobre as outras. Como essas opressões são estruturantes, é necessário romper com a própria estrutura que as sustenta. Isso implica que raça, classe e gênero não podem ser analisados de forma isolada, mas devem ser considerados de maneira indissociável.

O termo “interseccionalidade” nasce das experiências concretas e lutas históricas do feminismo negro, movimento que se forjou como crítica ao feminismo hegemônico branco e liberal que falhava em contemplar a realidade de mulheres negras, pobres e periféricas que sempre estiveram à margem dos direitos garantidos e serviam as mulheres brancas, de classe média e heterossexuais (Oliveira e Both, 2017).

É nesse cenário que o feminismo negro emerge como crítica e proposta. Segundo Patricia Hill Collins (2022), em *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*, o feminismo negro propõe uma epistemologia construída a partir da experiência, do corpo e da vivência das mulheres negras. No contexto brasileiro, a emergência do feminismo negro se deu, especialmente, a partir da década de 1980, quando mulheres negras passaram a se organizar de forma mais articulada para denunciar o silenciamento de suas pautas nos movimentos feministas brancos. Autoras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Carla Akotirene têm sido fundamentais para essa construção. Em sua obra, Gonzalez (2021) utiliza o conceito de "amefricanidade" para evidenciar a especificidade das experiências das mulheres negras latino-americanas, atravessadas pelo racismo e pela herança colonial.

Assim como aponta Bell Hooks (2018), em *O feminismo é para todo mundo*, um feminismo que ignora as intersecções entre opressões acaba servindo apenas a um grupo específico, para ela a luta feminista precisa ser um projeto político radical e coletivo, baseado em justiça, amor e solidariedade, que enfrente simultaneamente o racismo, o sexismo, o classismo e a homofobia. Ela denuncia que, ao negar as experiências das mulheres negras, o feminismo hegemônico perpetua o mesmo sistema de dominação que diz combater, refletindo assim sobre o impacto da colonialidade do poder, como aponta Aníbal Quijano (2014), que evidencia como o racismo, o patriarcado e o capitalismo estão interligados em um sistema de dominação global e acaba sendo naturalizado.

A interseccionalidade, como propõe Kimberlé Crenshaw (2002), nos obriga a enxergar a complexidade das vidas negras, que são muitas vezes invisibilizadas quando os recortes analíticos não consideram as sobreposições entre gênero, raça, classe, sexualidade, território, entre outros marcadores. Como ela argumenta, mulheres negras sofrem uma espécie de "apagamento estrutural", pois não cabem nas categorias tradicionais nem das lutas feministas brancas, nem das antirracistas masculinas. Esse apagamento se dá tanto nas políticas públicas quanto nos espaços acadêmicos, nos direitos legais quanto nos registros simbólicos.

Portanto, compreender a interseccionalidade é essencial permite entender que não é apenas um conceito, mas uma proposta política e epistemológica que rompe com a universalização da experiência feminina. As mulheres negras, ao articularem suas lutas, têm construído novas narrativas, que desafiam as estruturas hegemônicas de poder e saber. Como afirma Hooks (2018), a reparação histórica só será possível quando mulheres negras tiverem seus corpos, saberes e vozes respeitados e legitimados.

Portanto, construir uma teoria feminista negra é também um gesto de resistência. É afirmar que as dores e experiências dessas mulheres importam e que suas narrativas são centrais na construção de um mundo mais justo. É romper com o silenciamento, é fazer da teoria um instrumento de vida.

3.2. DESIGUALDADE AMBIENTAL PÓS-COLONIAL: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB UM NOVO OLHAR

A desigualdade ambiental pós-colonial expõe as injustiças ambientais enraizadas no capitalismo, onde as classes dominantes mantêm seus privilégios por meio da exploração e expropriação dos recursos naturais, transferindo os maiores danos para populações pobres e marginalizadas, como trabalhadores de baixa renda e grupos raciais discriminados compactuando assim com a perspectiva que Santos *et al.* (2023, p. 33) aborda em um dos seus capítulos. Em países ex-coloniais, essa desigualdade é agravada pelo legado duradouro do colonialismo, que perpetua uma distribuição desigual dos riscos e impactos ambientais, beneficiando antigos colonizadores e elites locais, enquanto as comunidades historicamente oprimidas continuam a sofrer com as consequências devastadoras dessas práticas predatórias. Além disso, essa desigualdade se manifesta na marginalização dos saberes tradicionais e na exclusão dessas comunidades dos debates e decisões sobre as políticas ambientais.

No livro *Por terra e território: Caminhos da revolução dos povos no Brasil* (Ferreira e Felício, 2021), organizado a partir das experiências da Teia dos Povos, o debate sobre justiça ambiental ganha contornos mais profundos ao reafirmar que os povos tradicionais, camponeses, quilombolas e indígenas não lutam apenas por acesso às políticas públicas estatais. O que está em jogo é o reconhecimento de outras formas de produzir vida, de cuidar da terra e de construir políticas ambientais desde o território e não sobre ele. A obra nos convida a deslocar o olhar: não se trata apenas de incluir esses sujeitos em espaços já constituídos, mas de reconhecer a centralidade de suas práticas, cosmologias, epistemologias e modos de organização na construção de alternativas reais à destruição promovida pelo capitalismo neoliberal e colonial.

Compreender essa dimensão é fundamental para romper com a lógica que reduz a luta ambiental a uma pauta técnica, esvaziada de contexto histórico, racial e de classe. Como afirmam os autores, a questão ambiental no Brasil não é apenas ecológica; é profundamente racial, epistêmica e de gênero. As políticas de expropriação da terra,

contaminação das águas, poluição do ar e exploração dos corpos não são neutras: elas atingem com mais força os territórios racializados, periféricos e sustentados majoritariamente por mulheres negras e indígenas.

Quando essas populações são silenciadas, como reforçam Ferreira e Felício (2021), perde-se não só o direito à voz, mas a possibilidade de outras soluções: práticas de cuidado com a biodiversidade, manejo sustentável, organização comunitária, agroecologia, espiritualidades de conexão com a terra e o tempo. O apagamento dessas vozes é, portanto, um projeto político da colonialidade, que nega a legitimidade de outros modos de existência e insiste em impor o modelo da monocultura, do agronegócio, da propriedade privada e do consumo como destino inevitável.

Dentro desses territórios de resistência, as mulheres negras ocupam uma posição central, ainda que muitas vezes invisibilizada. Elas são as guardiãs da vida: são elas que preservam as sementes crioulas, que conhecem os ciclos das águas, que cuidam das crianças, dos mais velhos, da espiritualidade e da memória coletiva. São elas que alimentam, literalmente e simbolicamente, os terreiros, os quintais, os mutirões e as resistências. No entanto, nos espaços formais de formulação de políticas ambientais, suas presenças continuam sendo ignoradas ou subalternizadas.

As mulheres pobres do Terceiro Mundo¹, que dependem de economias de subsistência, são as mais afetadas pela crise ambiental. Elas sofrem primeiramente com a poluição e a escassez de recursos naturais, explorados indiscriminadamente para atender às demandas dos países do Primeiro Mundo. Além disso, novas tecnologias e estilos de vida consumistas chegam a essas mulheres de forma tardia, agravando a exploração dos recursos. Produtos como cosméticos, pílulas contraceptivas e absorventes, antes vistos como libertadores, são agora questionados por feministas e ambientalistas devido aos problemas de saúde e aos padrões opressivos que impõem às mulheres. As indústrias responsáveis por esses produtos também causam grandes danos ambientais ao explorar recursos naturais e poluir o meio ambiente (Kuhn, 2018).

Então, cansadas de esperar por uma maior atenção da sociedade às questões ambientais, mulheres vinculadas a movimentos feministas começaram a denunciar essas desigualdades na distribuição dos custos da degradação ambiental, que as afetavam particularmente. Assim, na década de 70, surgiu o movimento Ecofeminista, que combinava a luta pela justiça ambiental com a busca por igualdade de gênero (Córdula e Nascimento, 2013).

Segundo Angelin (2014, p. 1582), o ecofeminismo, portanto, incorpora a perspectiva das mulheres na problemática ambiental; é uma luta social contra a dupla exploração capitalista e patriarcal do ecossistema e das mulheres, buscando um caminho para o alcance da sustentabilidade.

O ecofeminismo apresenta um paradigma que vai além da relação entre mulher e natureza. Kuhn (2018, p. 14) afirma que esse movimento evidencia os mecanismos opressores de gênero, classe e meio ambiente, promovendo valores éticos e de cuidado humano com a natureza. Esse movimento também valoriza o conhecimento natural não subjugado ao cultural, desafiando a percepção arrogante de que a cultura é superior à natureza e assumindo uma postura amorosa em relação ao meio ambiente.

Outro evento significativo que moldou a perspectiva das mulheres em relação às questões ambientais ocorreu na mesma época em que o ecofeminismo começou a ganhar destaque. Nos anos 60 e 70, a Educação Ambiental emergiu como uma resposta às insatisfações com o modelo capitalista industrial e suas consequências ecológicas. Este movimento, originado nos países do norte global, rapidamente se alinhou ao crescente movimento ambientalista, sublinhando a necessidade de integrar preocupações ecológicas e sociais. Ao destacar a importância da conscientização ambiental, a Educação Ambiental visava promover um entendimento mais profundo das interações entre a sociedade e o meio ambiente, incentivando práticas sustentáveis e a responsabilidade ecológica em escala global (Reigota, 2009).

A Educação Ambiental no Brasil ganhou força a partir da década de 1980, de acordo com Reigota (2009, p. 2) com a redemocratização pós-ditadura no Brasil, as demandas ambientais cresceram, especialmente com a influência da Unesco em 1977, mesmo sob o regime militar. Movimentos sociais, incluindo o ecologista, desempenharam papéis cruciais na luta pela democratização, apesar da repressão. Nesse contexto, a Educação Ambiental brasileira se desenvolveu, alinhada a uma outra esquerda que abraçava ecologia, feminismo, direitos das minorias e participação cidadã. As ideias eram disseminadas por meio de debates e atividades culturais. A anistia aos presos políticos e exilados, como Paulo Freire, também influenciou significativamente, resultando em uma Educação Ambiental com forte proposta política e ênfase na participação direta dos cidadãos.

¹ Os termos "países de primeiro mundo" e "terceiro mundo" surgiram na Guerra Fria para diferenciar nações industrializadas e desenvolvidas daquelas ainda em desenvolvimento. Países de primeiro mundo, geralmente ex-colonizadores, beneficiaram-se economicamente enquanto exploravam suas colônias. Os países de terceiro mundo, muitas vezes antigas colônias, ainda enfrentam consequências dessas desigualdades históricas. A colonização deixou um legado de disparidades econômicas e sociais que persistem até hoje.

O conceito de Educação Ambiental evoluiu ao longo do tempo, mas sobretudo ela abre novos caminhos pedagógicos e de conhecimento, integrando temas que abordam a sociedade, o meio ambiente e a educação. Ela engloba diversas perspectivas e visões de mundo que se sobrepõem, derivadas de três principais campos: correntes pedagógicas, o movimento ambientalista e as diferentes concepções dos seus protagonistas. A interseção desses campos cria uma variedade de identidades na Educação Ambiental, refletindo as funções sociais que ajudam a esclarecer e articular os diversos paradigmas nas relações entre seres humanos e a natureza. Assim, a Educação Ambiental oferece novas contribuições teóricas, metodológicas e práticas para enfrentar os desafios da crise ambiental global (Layrargues e Lima, 2014).

Nesse contexto, a Educação Ambiental brasileira, ao longo da história, se fundamenta em três concepções principais que orientam a compreensão do meio ambiente e os processos educativos voltados às questões socioambientais: a preservacionista, a conservacionista e a crítica. Segundo Araújo (2004, p. 59), a primeira concepção, a preservacionista, advém de uma mentalidade da era da preservação que enfatizava a necessidade de manter o ambiente intocável, separado e não utilizado pelos seres humanos. A segunda concepção, a conservacionista, baseia-se na sobrevivência da espécie humana, vendo os elementos do ambiente físico como essenciais para essa sobrevivência. A terceira concepção, a crítica, foca na transformação social por meio da mudança de atitudes dos indivíduos, promovendo o cuidado ambiental como um componente central dessa transformação.

Layrargues (2018b, p. 35) argumenta que dentro dessas concepções, a Educação Ambiental no Brasil está fortemente alinhada a um modelo conservador de educação que sustenta a estrutura capitalista, repetindo suas ideias sem questionamento e não promovendo mudanças sociais significativas. Ou seja, esse modelo conservador e reprodutivista domina o cenário ao promover uma visão amplamente aceita e unificada de que tudo está indo bem. Ele foca em aspectos positivos e soluções que parecem funcionar, criando uma ilusão de progresso e sucesso na área de sustentabilidade, celebrando exemplos de práticas sustentáveis que parecem bem-sucedidas. Ao destacar essas histórias de sucesso, ele dá a impressão de que a sustentabilidade está sendo efetivamente alcançada, sem abordar os problemas mais profundos. e ocultando os aspectos negativos do capitalismo, como o racismo e a desigualdade socioambiental que continuam a afetar os mais vulneráveis.

Isso significa que a Educação Ambiental foi transformada em uma ferramenta do Estado, usada para servir aos interesses econômicos da elite dominante. Em vez de questionar e enfrentar as causas profundas dos problemas ambientais, a abordagem atual faz apenas mudanças superficiais, o que ajuda a manter a ordem social existente, não resolve as questões ambientais de maneira eficaz além de silenciar as lutas sociais e negar a relação entre degradação ambiental, luta de classes e sistema capitalista (Layrargues, 2020).

No cotidiano, somos constantemente expostos a notícias que evidenciam a intensificação da degradação ambiental e de suas consequências, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo. Problemas como a perda acelerada da biodiversidade, o aquecimento global, o desmatamento, a desertificação, a contaminação das águas e dos alimentos e a destruição do patrimônio biocultural dos povos não apenas ameaçam o equilíbrio ecológico, como afetam de maneira mais intensa e injusta as populações historicamente vulnerabilizadas. Modesto e Araújo (2023) compreendem esse cenário como expressão de uma profunda crise de modelo civilizatório.

Ainda segundo Modesto e Araújo (2023), a crise socioambiental que enfrentamos hoje, e que piora a cada ano, é causada por um modelo de sociedade que se baseia na produção industrial capitalista. Esse modelo promove o consumo excessivo e a exploração dos recursos naturais, focando em atender ao conforto de uma pequena parcela da população, enquanto a maioria não tem acesso às necessidades básicas para sobreviver. Nesse contexto, os recursos naturais são vistos como bens a serem apropriados em uma corrida global por lucro, que muitos consideram como sinônimo de desenvolvimento. Como resultado, as pessoas passaram a valorizar a acumulação de bens materiais (o ter) em vez do desenvolvimento pessoal e comunitário (o ser). Isso leva à priorização da riqueza sem levar em conta os danos sociais e ambientais causados pela exploração excessiva da natureza. Além disso, esse modelo de sociedade promove valores individualistas e uma visão centrada no ser humano (antropocêntrica), causando impactos ambientais que são frequentemente disfarçados pelas elites e governantes sob o pretexto do desenvolvimento econômico (Modesto e Araújo, 2023).

Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica se evidencia como uma estratégia fundamental para mitigar esses impactos. Layrargues (2020, p. 19) aponta que a Educação Ambiental deve ser crítica, buscando não apenas alterações comportamentais que promovam a sustentabilidade, mas principalmente mudanças políticas que identifiquem e combatam a insustentabilidade.

Pedruzzi (2019, p. 83) destaca que uma compreensão concreta e situada da Educação Ambiental crítica é essencial, pois ela não se limita à discussão ecológica, mas se articula diretamente com a necessidade de superação do sistema capitalista e das múltiplas formas de exploração que dele derivam. Embora termos como "transformação social", "crítica", "política" e "democracia" estejam amplamente presentes na produção acadêmica em Educação, seu uso não implica, necessariamente, um compromisso efetivo com a ruptura das estruturas que sustentam a desigualdade social. Para uma Educação Ambiental crítica de inspiração marxista, é fundamental que o discurso acadêmico não se contente com conciliações superficiais, mas se comprometa com a construção de alternativas que enfrentem as raízes da opressão. Isso exige uma reflexão honesta sobre o papel dos saberes produzidos por grupos que se autodeclaram progressistas: estão, de fato, engajados na desconstrução das lógicas de exploração do trabalho, das subjetividades e da natureza, ou seguem tentando ajustar essas contradições dentro da lógica capitalista?

Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve no campo de uma Educação Ambiental crítica que assume a interseccionalidade como horizonte político e epistêmico. Ao reconhecer que as injustiças ambientais estão profundamente entrelaçadas com opressões de raça, gênero, classe e território, propomos uma perspectiva educativa que vá além da denúncia e promova ações formativas voltadas à construção de práticas emancipatórias. Trata-se de educar para desafiar, questionar e dismantelar as estruturas sociais e históricas que naturalizam a exclusão. A proposta é contribuir para a construção de um projeto coletivo de mundo no qual a erradicação do patriarcado, da supremacia branca, do colonialismo e das desigualdades estruturais deixe de ser utopia e passe a integrar as bases concretas da formação educacional e política.

4.0 MEMÓRIAS QUE TRANSBORDAM: VOZES, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesta sessão, são apresentadas narrativas potentes que revelam as trajetórias de mulheres negras marcadas por múltiplos atravessamentos. A partir de um perfil diversificado, conhecemos suas formações, áreas de atuação e vínculos com a Educação Ambiental, compreendida aqui como prática política e pedagógica enraizada em experiências de vida. As memórias revelam o que é ser mulher negra em uma sociedade estruturalmente racista, destacando como suas identidades foram sendo construídas em meio a enfrentamentos cotidianos, afetos, referências familiares e resistência. Em seguida, as participantes compartilham experiências relacionadas às injustiças ambientais vividas em seus territórios, onde o racismo ambiental se manifesta de forma concreta, afetando comunidades negras e periféricas. A outra sessão aborda o ser docente e pesquisadora negra, com relatos sobre a solidão acadêmica, o racismo institucional, a busca por legitimidade e a criação de práticas pedagógicas conectadas às realidades dos estudantes. Na última sessão, são apresentadas reflexões sobre as múltiplas responsabilidades que essas mulheres acumulam entre trabalho, pesquisa, cuidado, evidenciando tanto a sobrecarga quanto as estratégias coletivas e afetivas de resistência. Assim, esta sessão reúne vozes que transbordam silenciamentos históricos e reafirmam que as experiências dessas mulheres são fundamentais para repensar a Educação Ambiental como campo comprometido com justiça social e epistemológica.

4.1. PERFIL DAS MULHERES

Inicialmente, a busca pelas participantes desta pesquisa foi realizada por meio da plataforma da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). A escolha por essa via se deu pelo reconhecimento do papel central que a ABPN ocupa como um importante núcleo de articulação, fortalecimento e visibilidade da produção acadêmica negra no Brasil. Criada em novembro de 2000, a ABPN é uma entidade sem fins lucrativos e apartidária, voltada à promoção da pesquisa científica e à valorização das epistemologias negras, por meio da realização de debates, eventos, ações políticas e parcerias institucionais. Atualmente, reúne mais de 4 mil associados/as distribuídos/as em todo o país e mantém vínculo com cerca de 200 Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), configurando-se como uma das maiores redes de pesquisadores/as negros/as da América Latina. Entre suas iniciativas de maior destaque está o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), espaço fundamental para a troca de experiências, fortalecimento das redes de pesquisa e disseminação do conhecimento acadêmico produzido por e para a população negra (ABPN, 2022).

Considerando essa trajetória e sua relevância, a ABPN foi escolhida como o primeiro meio para localizar possíveis colaboradoras da pesquisa, com base na expectativa de que a plataforma disponibilizasse perfis completos dos/as associados/as, facilitando a identificação de mulheres negras docentes com atuação em Educação Ambiental. No entanto, após a minha associação à entidade, a plataforma passou por mudanças em suas políticas de acesso, o que restringiu significativamente a navegação e impossibilitou a visualização dos perfis dos membros.

A alternativa oferecida pela associação foi a interação por meio dos grupos temáticos da Comunidade ABPN, os quais exigem solicitação de entrada. Enviei pedidos para participar dos grupos que dialogavam com a temática da pesquisa, como os relacionados à Educação Ambiental e Relações Étnico-Raciais, mas não obtive retorno, mesmo após contato direto com a administração da associação e com os/as coordenadores/as responsáveis pelos grupos. Esse cenário inviabilizou a continuidade da busca por meio da ABPN, que, embora reconhecida por seu protagonismo na articulação de pesquisadores/as negros/as, não atendeu, naquele momento, às expectativas iniciais de acesso e mapeamento. Diante disso, tornou-se necessário recorrer a outras estratégias para localizar e estabelecer contato com as possíveis colaboradoras desta pesquisa.

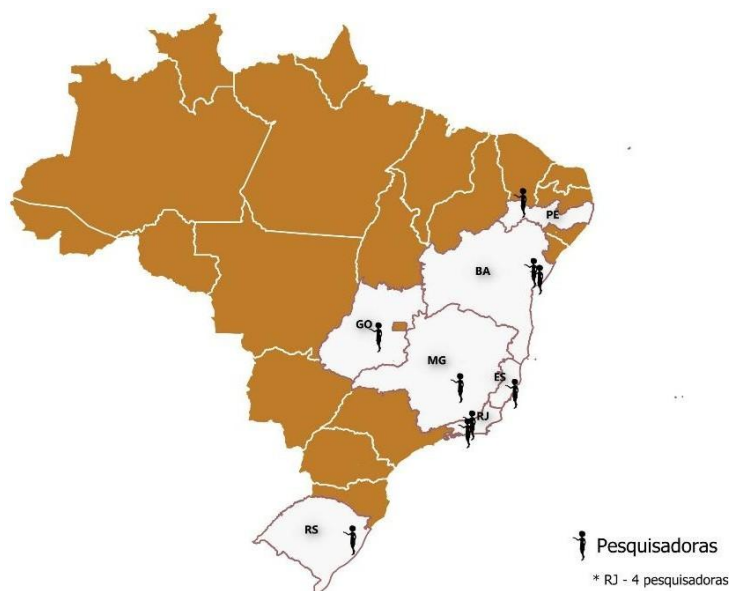
Diante das limitações encontradas na estratégia inicial de busca das participantes, foi pensada como uma segunda alternativa a adoção de uma nova abordagem de divulgação por meio de redes acadêmicas especializadas. Essa estratégia envolveu a articulação com redes acadêmicas consolidadas na área da Educação Ambiental. Nesse sentido, estabeleceu-se contato com a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), por meio do GT-22 - Educação Ambiental. Foi solicitado ao coordenador do grupo que encaminhasse o formulário de pesquisa para os e-mails dos associados vinculados ao GT, permitindo que as mulheres interessadas pudessem participar de forma voluntária, preenchendo o questionário. No entanto, apesar da divulgação na rede ANPED, apenas 2 respostas foram obtidas.

Considerando essa resposta limitada, foi avaliada a possibilidade de ampliar a divulgação e, assim, o formulário foi também encaminhado para a Rede EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ambas as redes são espaços fundamentais para a produção e circulação de conhecimento na área. A ANPED se destaca como uma das principais entidades acadêmicas voltadas à promoção da pesquisa em educação no Brasil, sendo seus Grupos de Trabalho, como o GT-22, responsáveis

por fomentar debates e intercâmbios teóricos e metodológicos entre pesquisadores/as de diversas regiões. A EPEA, por sua vez, reúne educadores/as/as, pesquisadores/as e militantes comprometidos/as com as várias vertentes que existe dentro da Educação Ambiental articulando ações formativas, grupos de estudo e encontros que fortalecem a práxis educativa. A presença da pesquisa nessas redes conferiu legitimidade ao estudo e ampliou seu alcance, viabilizando o contato com colaboradoras engajadas nas temáticas de raça, gênero e justiça socioambiental.

E assim, com o apoio dessas duas redes, foi possível obter um total de 19 respostas ao formulário, representando uma significativa contribuição para a etapa de mapeamento e seleção das participantes da pesquisa.

Figura 3 – Localização das mulheres no Brasil.



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A imagem revela uma concentração geográfica significativa das participantes da pesquisa nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, especialmente nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul. Apesar de a proposta do estudo ter sido de caráter nacional, observa-se que as respostas obtidas se distribuíram de forma desigual pelo território, evidenciando um desequilíbrio regional que merece ser problematizado.

Esse padrão de concentração nas regiões mais desenvolvidas economicamente está ligado a desigualdades históricas no acesso à educação superior e à pesquisa, marcadas por maior presença de universidades públicas, programas de pós-graduação consolidados e redes acadêmicas ativas no Sul e Sudeste.

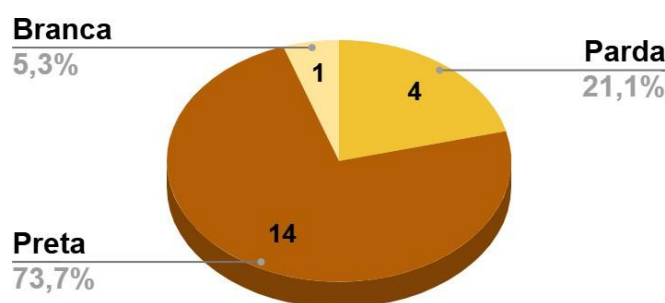
Por outro lado, regiões como o Norte e parte do Nordeste, ainda que contem com importantes iniciativas acadêmicas e epistemologias potentes, permanecem sub-representadas em levantamentos como este, tanto pela desigualdade no financiamento e na infraestrutura das instituições, quanto pelas dificuldades de acesso digital e institucional que ainda afetam a participação plena de pesquisadoras negras.

Além disso, o processo de produção de dados, mesmo ao ser divulgado em redes acadêmicas especializadas como a ANPED e a Rede EPEA, obteve uma resposta limitada em algumas regiões do país. Isso aponta que, mesmo entre redes consolidadas, o alcance de pesquisadoras negras segue condicionado pela concentração geográfica das oportunidades acadêmicas e pela precarização do trabalho intelectual em certos contextos regionais.

Assim, o mapa aqui apresentado não apenas ilustra a localização das participantes, mas também denuncia desigualdades estruturais na distribuição de recursos, oportunidades e reconhecimento acadêmico. Isso reforça a necessidade urgente de políticas públicas de incentivo à produção acadêmica em territórios historicamente marginalizados, bem como de estratégias ativas de visibilização das mulheres negras pesquisadoras nas regiões menos representadas. Reconhecer e tensionar esses limites é essencial para construir uma Educação Ambiental verdadeiramente plural, interseccional e equitativa.

O formulário do *Google forms* coletou informações como nome, e-mail, instituição de atuação, telefone, identificação de gênero e autodeclaração racial. Todas as participantes se identificaram como mulheres. No que se refere à raça/cor, 14 mulheres (73,7%) se autodeclararam preta; 4 participantes (21,1%) se identificaram como pardas; e apenas 1 mulher (5,3%) se autodeclarou branca.

Figura 4 - Autodeclaração racial das participantes.



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Também foram abordadas questões relacionadas à experiência docente e ao tempo de atuação na profissão. A maioria das participantes no total de 15 mulheres (78,9%), afirmaram ser ou já terem sido professoras, por outro lado, 4 mulheres (21,1%) responderam que não são e nunca atuaram como professoras.

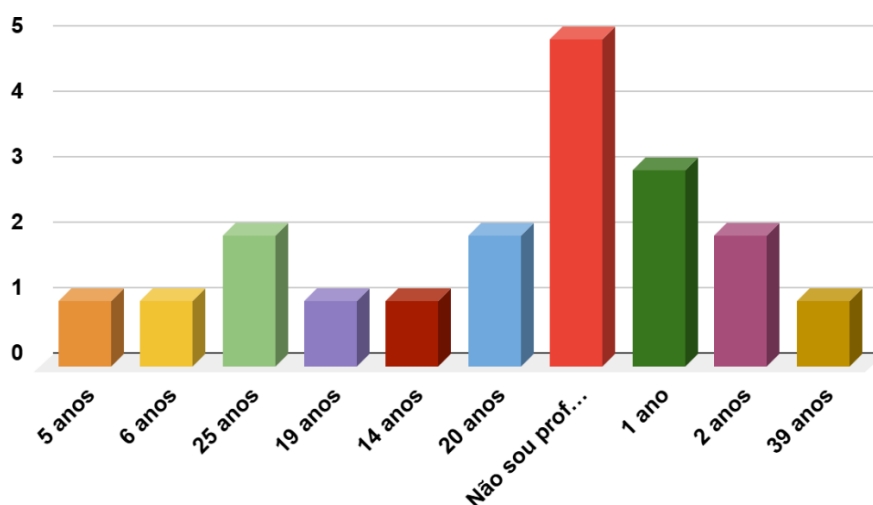
Figura 5 - Identificação das participantes em relação à atividade docente.



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Com experiências que variam de 1 a 39 anos, as participantes possuem trajetórias diversificadas, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior, além de atuar em contextos de educação popular, organizações não governamentais e outros espaços não formais. Algumas delas também relataram envolvimento com trabalhos voluntários.

Figura 6 - Identificação das participantes em relação ao tempo de atuação.

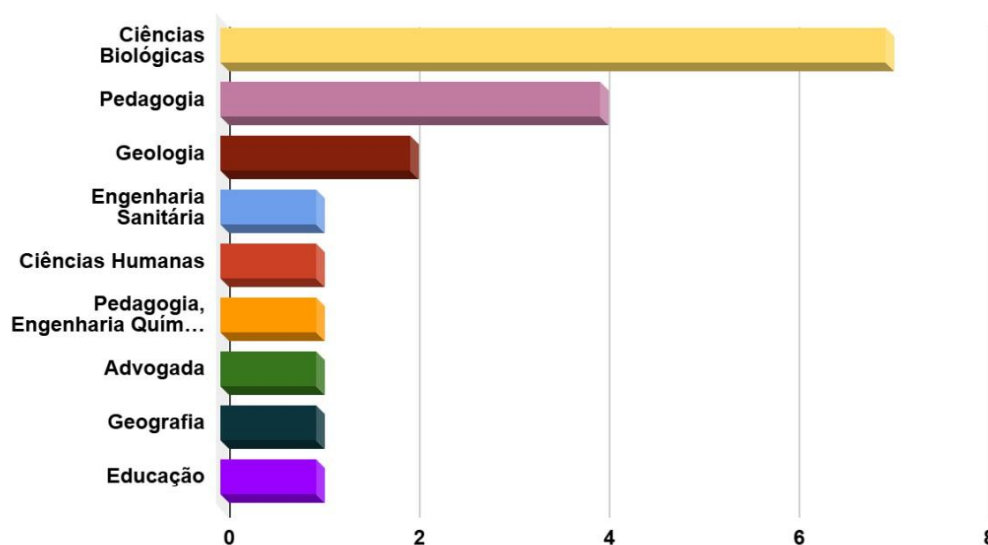


Fonte: Elaboração da autora (2025)

As participantes desta pesquisa possuem formações acadêmicas diversas, abrangendo áreas como Pedagogia, Biologia, Geografia, Engenharia Sanitária, Geologia e Ciências Humanas, além de trajetórias de formação continuada em mestrado e doutorado em Educação e áreas afins. Essa diversidade formativa enriquece significativamente a investigação, pois permite abordar a Educação Ambiental a partir de múltiplas perspectivas, saberes e práticas. A presença de educadoras com diferentes formações e experiências reflete a complexidade dos temas socioambientais e reforça a importância de compreendê-los para além de um campo específico do conhecimento.

Essa abordagem se alinha à perspectiva de Araújo (2004), que defende que a dimensão ambiental deve ser entendida de forma integrada e articulada com as realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Segundo a autora, é necessário ultrapassar visões reducionistas e reconhecer que as questões ambientais estão profundamente imbricadas com os modos de vida e com as estruturas de poder que moldam a sociedade. Assim, incluir na pesquisa as vozes de professoras de distintas áreas não apenas legitima seus saberes, como também amplia o escopo da Educação Ambiental, reafirmando seu caráter transversal e seu compromisso com a leitura crítica da realidade. Ao valorizar essas trajetórias plurais, esta investigação reconhece que a construção de práticas educativas ambientalmente comprometidas exige o diálogo entre diferentes campos do conhecimento e experiências de vida, sobretudo aquelas marcadas por atravessamentos de raça, gênero, classe e território.

Figura 7 - Identificação das participantes em relação à área de formação.



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Após a análise inicial dos dados, foram aplicados os critérios de exclusão definidos na metodologia da pesquisa. Assim, foram desconsideradas as respostas de mulheres que não se autodeclararam pretas ou pardas, que não exerciam ou nunca haviam exercido atividades de docência em qualquer nível da Educação Básica ou Superior, e daquelas que não possuíam formação acadêmica ou experiência de pesquisa na área de Educação Ambiental. Das 19 mulheres que inicialmente responderam ao formulário, 5 foram excluídas por não atenderem a esses critérios, resultando em um grupo final de 14 participantes para a segunda etapa do estudo.

Posteriormente, foram enviadas mensagens a essas 14 mulheres, convidando-as para agendar as entrevistas. Destas, 11 retornaram o contato e confirmaram a participação, enquanto 3 não responderam. As entrevistas com as 11 mulheres ocorreram ao longo do mês de fevereiro, respeitando a disponibilidade de cada participante e seguindo as orientações éticas de sigilo e consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas seguiram um roteiro que foi construído com o propósito de investigar, de forma sensível e aprofundada, as trajetórias formativas de mulheres negras na Educação Ambiental, considerando as intersecções entre raça, gênero, classe e território. Composto por 20 perguntas abertas, o roteiro foi pensado como um convite à rememoração e à partilha de vivências marcantes, valorizando as vozes e os saberes das participantes. Para isso, foi estruturado em quatro blocos temáticos organizados como memórias, possibilitando que as narrativas se desenvolvessem de forma fluida e afetiva, respeitando os tempos e modos de expressão de cada mulher.

O roteiro de entrevista foi construído com o propósito de investigar, de forma sensível e aprofundada, as trajetórias formativas de mulheres negras na Educação Ambiental, considerando as intersecções entre raça, gênero, classe e território. Composto por 20 perguntas abertas, o roteiro foi pensado como um convite à rememoração e à partilha de vivências marcantes, valorizando as vozes e os saberes das participantes. Para isso, foi estruturado em quatro blocos temáticos organizados como memórias, possibilitando que as narrativas se desenvolvessem de forma fluida e afetiva, respeitando os tempos e modos de expressão de cada mulher.

A primeira memória, intitulada *Memórias sobre Ser Mulher Negra*, reúne lembranças da infância, juventude e experiências marcantes que contribuíram para a construção da identidade enquanto mulher negra. As participantes compartilham como o racismo e o sexismo foram vivenciados desde cedo e como figuras femininas,

especialmente mães, avós e professoras, desempenharam papéis centrais na formação de autoestima, resistência e pertencimento.

A segunda memória, intitulada *Memórias sobre ser mulher negra em meio às injustiças ambientais*, traz reflexões sobre os territórios de origem das participantes, suas vivências com desigualdades socioambientais e os impactos disso em suas trajetórias. A escassez de infraestrutura, o descaso com os espaços periféricos e a invisibilidade das vozes negras nas pautas ambientais aparecem como elementos recorrentes. Em resposta, emergem práticas de resistência coletiva e ações educativas construídas a partir da Educação Ambiental baseada na realidade real local.

A terceira memória, que é *Memórias sobre ser mulher negra, docente e pesquisadora*, destaca os desafios e conquistas das participantes na trajetória acadêmica e profissional. Os relatos evidenciam os enfrentamentos ao racismo institucional, às tentativas de silenciamento e à sub-representação nos espaços de prestígio. Ao mesmo tempo, apontam para o orgulho e responsabilidade de ocupar esses lugares, sendo inspiração para outras mulheres negras e promovendo práticas pedagógicas críticas e engajadas.

A quarta e última memória, intitulada *Memórias sobre ser mulher negra, docente, pesquisadora e com múltiplas responsabilidades*, trata da sobrecarga vivida por essas mulheres, que acumulam funções dentro e fora da universidade. A conciliação entre trabalho acadêmico, cuidados com a casa, a família e consigo mesmas é marcada por desafios constantes. Muitas relataram adoecimentos e exaustão, mas também estratégias de resistência, autocuidado e organização. As redes de apoio, tanto familiares quanto institucionais, são apontadas como fundamentais para a permanência dessas mulheres na vida acadêmica.

4.2. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA

A memória é a capacidade de reter, recuperar e reconstruir experiências vividas ao longo do tempo. Ela permite que indivíduos e grupos sociais se recordem de acontecimentos passados, atribuam sentidos a essas lembranças e estabeleçam uma continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Como afirma Paul Ricoeur (2007), a memória não é uma simples repetição do passado, mas uma reconstrução orientada pelo presente, carregada de interpretações, afetos e significados.

Reconstruir a memória é um passo fundamental na formação da identidade de um povo. As dimensões individual e coletiva da memória estão intimamente conectadas: embora as lembranças pessoais se originem das experiências vividas por cada sujeito,

elas são atravessadas pelo contexto social, familiar e cultural no qual esse sujeito está inserido. Por outro lado, as memórias coletivas aquelas que reúnem acontecimentos significativos para um grupo, como uma comunidade, um povo ou uma nação são formadas a partir da articulação entre lembranças individuais, narrativas orais, registros históricos e símbolos que os grupos decidem valorizar e preservar. Stuart Hall (2006) ressalta que a identidade cultural é um processo contínuo de construção, sempre em transformação, diretamente vinculado à memória coletiva e à maneira como os sujeitos se reconhecem na história. Ao rememorar o passado, os indivíduos compreendem seu lugar no mundo e passam a reconhecer, com maior clareza, as marcas deixadas por ações de preconceito, pelas oportunidades desiguais e pelas diferentes formas de exclusão que ainda estruturam a sociedade.

No contexto da população negra brasileira, a memória coletiva foi historicamente silenciada em função da violência da escravidão. O sistema escravista não apenas sequestrou corpos africanos, mas tentou também apagar culturas, línguas e espiritualidades. Após a abolição formal da escravidão, em 1888, o Estado brasileiro se omitiu diante da necessidade de reparações históricas e apagou da memória oficial as contribuições negras na construção do país.

Empurrados para as margens da sociedade, homens e mulheres negras foram historicamente estigmatizados e reduzidos a estereótipos desumanizadores. Os homens negros passaram a ser vistos como preguiçosos, perigosos e de caráter duvidoso; já as mulheres negras foram exploradas não apenas como força de trabalho, mas também como corpos disponíveis à violência sexual, sendo historicamente privadas de proteção legal e social. Após a abolição, muitas delas continuaram em condições de extrema vulnerabilidade, atuando como empregadas domésticas ou trabalhadoras rurais em regimes de quase servidão (Lima e Arrazola, 2020).

Diante disso, duas das mulheres destacaram como os efeitos da escravidão impactaram a vida delas. Uma das entrevistadas, Valerie Thomas, cresceu em uma família de agricultores marcada pela ausência histórica de acesso à terra. A memória familiar, permeada por deslocamentos constantes e por uma condição de habitar fazendas sem qualquer garantia de permanência, revela a precariedade das relações de moradia e trabalho no campo. Ela destaca, ainda, como as perdas e violências se agravam quando recaem sobre mulheres, especialmente viúvas, que enfrentam sozinhas as exigências e arbitrariedades impostas pelos grandes proprietários.

Valerie Thomas: *“Eu sou filha de agricultores e agricultora, sou neta de pessoas indígenas e descendentes de escravos. Então essa é a trajetória que nós temos e temos isso bem claro na nossa trajetória. Então é uma família que na memória da gente sempre fomos sem terra e moradores em fazendas. Porque quando você começar a ouvir direitinho e começa a compreender o histórico você percebe que a terra deles foram de uma certa forma grilada, né? Então assim essa história de cercar, não vou cercar porque você não tem condição de cercar. E nesse cercamento eles perderam a terra isso fica pior ainda, quando é uma mulher viúva, né? Então com filhos e tudo então que força essa mulher tem nesse tempo? então a gente já inicia com uma história assim, que a gente vem dessa trajetória já de várias percas e elas vai se aproximando da gente quando somos materializados, já somos materializados como moradores de fazenda, né? Então esses moradores de fazenda eles passam a ser nômades que eu sempre digo nós éramos nômades, porque morar em fazenda não significa que você tinha a garantia de continuar ali morando, mas significava que você se não rezasse a cartilha do fazendeiro você não iria continuar ali então, minha memória é que um tempo nós morávamos num canto, a gente morou em outro tempo em outro e assim foi.”*

Já Sônia Guimarães carrega em sua história a condição de ser neta de uma mulher que, mesmo nascida sob a chamada Lei do Ventre Livre, permaneceu escravizada, o que evidencia a falácia da liberdade concedida pelo Estado. Sua ancestralidade é composta por pessoas negras e indígenas, revelando as misturas e apagamentos identitários promovidos pela colonização.

Sônia Guimarães: *“Bom a origem da minha família, é a minha avó era filha de ventre livre, né? Foi escrava. Então por parte de pai a gente tem essa origem, né? Uma região de Bagé onde teve a maior parte da escravidão no Rio Grande do Sul. E a minha mãe é uma mistura de índio Negro para ela era tipo como se chama “mulato”. E a minha mãe é meio indígena, minha vó era meio índia, né? Teve essa mistura e a gente teve uma vida muito difícil.”*

As marcas da escravidão continuam atravessando a vida das mulheres negras no Brasil, que vêm desde a barriga, atravessam a infância, a juventude e permanecem em seus dias atuais. Desde muito cedo, meninas negras são submetidas a experiências de exclusão e violência, especialmente no ambiente escolar. Seus corpos são alvo de zombarias, seus cabelos ridicularizados, suas expressões culturais ignoradas ou desvalorizadas.

No campo da estética e da construção da autoimagem, o ideal de beleza dominante é profundamente enraizado na branquitude. Esse padrão, historicamente instituído como o desejável, molda subjetividades e impõe um modelo de corpo, rosto e cabelo que exclui a negritude. Para meninas negras, esse padrão inatingível atua como uma forma de violência simbólica desde a infância, contribuindo para o silenciamento de suas identidades e o adoecimento de suas autoestimas. Trata-se do que estudiosas

como Neusa Santos Souza (2021) e Sueli Carneiro (2023) apontam como embranquecimento, um processo contínuo de negação dos traços e saberes negros em nome da assimilação de padrões brancos, uma tentativa, muitas vezes inconsciente, de sobrevivência social.

Esse processo é vivenciado de forma dolorosa nas experiências de muitas mulheres negras. Quaraisha Karim lembra como, desde muito pequena, seus traços, cabelo crespo, nariz largo, boca volumosa eram tratados como defeitos. As violências raciais sofridas na escola se manifestavam em forma de bullying, insultos e exclusão. A ausência de compreensão racial por parte da família, que apenas reproduzia o discurso do “deixa pra lá”, contribuiu para o silenciamento dessas dores. Como consequência, ela passou a internalizar a rejeição ao seu corpo, desejando desesperadamente modificá-lo para se encaixar nos padrões impostos. “Meu cabelo era um problema, meu nariz era um problema, meu corpo era um problema”, essa percepção de si, construída no convívio escolar, é resultado direto da ideologia do embranquecimento.

Quaraisha Karim: “A infância para mim foi acho que bem traumática em alguns aspectos o meu cabelo sempre foi muito cheio, muito armado. Então tinha toda aquela questão que tipo assim. Ah mãe, por que que o meu cabelo é crespo? Por que meu cabelo é assim? e minha mãe só tem até quarta série, então assim minha mãe criou uma filha que está no doutorado, mas assim ela não entendia muito bem essas questões ela sempre falava. Ah filha, a gente faz uma chapinha, à gente alisa seu cabelo todo aquele momento de criança querendo se identificar, querendo ter colegas, querendo ficar inserida no meio. Então muito bullying, muito bullying com a questão ah, você tem um narigão, a seu cabelo é de vassoura então várias, né? Palavras o bullying, o racismo que a criança não entende o que é racismo, ela só reproduz aquilo que ela vê de algum lugar”

“Então, tipo, eu queria dar um jeito naquilo, queria resolver o problema. Meu cabelo era um problema, o meu nariz era um problema, a minha boca era um problema, então os meus traços eram um problema. Então eu não me identificava ainda, né? mas eu vi que tinha algum problema ali, alguma coisa que não era aceito então o problema estava comigo. Eu lembro várias vezes enfim de chorar assim copiosamente pedindo a Deus para Deus arrancar o meu cabelo, eu falava Deus arranca meu cabelo, arranca meu cabelo. Eu queria ter um cabelo liso. Eu queria ter nariz mais fino.”

Taynara Alves também nos ajuda a entender esse processo. Em sua infância e juventude, embora vivesse em uma família negra, não havia um letramento racial que a ajudasse a compreender sua identidade. Sentia-se deslocada tanto entre seus familiares, por ser mais clara que os demais, quanto entre as colegas brancas da escola, por ser uma das poucas negras. Alisar o cabelo foi uma solução prática, mas também simbólica, que apontava para um esforço de adaptação ao que era considerado bonito e aceitável. Sua timidez, como ela mesma descreve, foi também uma forma de proteção: a dificuldade em se reconhecer refletia o quanto faltava reconhecer referências negras positivas ao seu redor.

Taynara Alves: *“Então é minha juventude e a minha infância foi muito baseada. Minha família é uma família Negra, só que minhas amigas, as pessoas que eu convivia eram quase todas brancas e as que eram negras não tinham letramento racial, minha família não tinha essa preocupação, então foi muito baseada eu me sentia muito clara dentro da minha família porque minha família é de retintos e no meio das minhas amigas me sentia muito negra, então eu me sentia meio deslocada. Passei a minha vida alisando o cabelo porque meu cabelo como era muito cheio, minha mãe não conseguia lidar e eu via beleza em outros tipos de cabelo das minhas coleguinhas que eram tudo branquinhas, com cabelos lisos e tinha poucas meninas que eram negras. Então, os desafios eu acho que vai muito pela autoestima de me reconhecer em outras pessoas, então eu sempre fui muito tímida.”*

Luiza Bairros, por sua vez, descreve como a escola, espaço que deveria acolher, foi um dos locais onde mais sentiu os efeitos do racismo. Mesmo considerando sua infância relativamente tranquila, ela destaca que foi no ambiente escolar que se deparou com o peso de ser uma menina negra. O cabelo foi um marcador constante de diferença e exclusão, e os episódios de bullying se intensificavam justamente por ela ser uma boa aluna, o que a tornava mais visível e, portanto, mais vulnerável à rejeição pelos colegas brancos.

Luiza Bairros: *“Bom a minha infância e a juventude, eu acho que ela foi até bacana, pelo que eu vejo por aí, né? eu acho que os maiores desafios talvez tenham sido na escola. Na escola sempre é onde a gente bate, sabe que ali você é preto, principalmente com a gente que é mulher né? Nós somos meninas e começa pelo cabelo. Então na escola a questão do meu cabelo sempre foi uma questão para mim, então foram vivências horrorosas fora aquelas questões, você é a mais feia da sala que não sei o que. E eu era eu era bem assim não era inteligente que tirava 10 em tudo, mas eu era uma boa aluna. E os professores gostavam muito de mim, então isso me deixava mais visível assim de alguma forma que era pior para sofrer bullying.”*

A escola, nesse contexto, funcionava como um espaço reprodutor do racismo estrutural, que, segundo Djamilia Ribeiro (2019), diz respeito ao funcionamento das instituições e à maneira como a sociedade está organizada de forma a privilegiar determinados grupos e excluir outros. Isso quer dizer que não se trata de atitudes individuais, mas sim de um sistema que opera cotidianamente, naturalizando desigualdades. Assim, mesmo quando não há ações discriminatórias explícitas, os indivíduos negros acabam sendo sistematicamente colocados em desvantagem, já que as estruturas sociais, econômicas e políticas mantêm padrões históricos de exclusão.

O relato das meninas evidencia como as instituições educacionais podem reproduzir essas estruturas de desigualdade, ao não protegerem meninas negras da violência, ao reforçarem padrões estéticos excludentes e ao silenciarem saberes e trajetórias negras.

A visibilidade acadêmica de Luiza Bairros, ao invés de protegê-la, intensificava sua vulnerabilidade, revelando como a escola opera muitas vezes como um dos principais dispositivos de manutenção da hierarquia racial no Brasil.

Essas experiências vividas no ambiente escolar marcadas por rejeição, invisibilização e racismo cotidiano não apenas impactam a trajetória educacional, mas também interferem profundamente na construção da identidade. O reconhecimento da identidade negra nem sempre acontece no momento do nascimento ou a partir da cor da pele. Muitas pessoas negras passam parte significativa da vida sem compreender os significados sociais, históricos e políticos de ser negro em uma sociedade marcada pelo racismo. Como aponta Neusa Santos Souza (2021) em sua obra *Tornar-se negro*, a questão não é nascer negro, é tornar-se negro. Ou seja, é preciso atravessar um processo de conscientização para assumir essa identidade de forma crítica, entendendo que o racismo estrutural não afeta apenas a aparência, mas também a autoestima, as oportunidades e os modos de existir no mundo. Esse movimento envolve dor, resgate da memória e fortalecimento, como revelam os relatos de mulheres que só mais tarde na vida puderam nomear e compreender suas vivências.

Alice Augusta, por exemplo, afirma categoricamente: “*eu me tornei negra com 40 anos*”. Foi somente ao entrar em contato com autoras como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, já durante o doutorado, que ela conseguiu nomear experiências que antes estavam guardadas como dores sem explicação. Ao recordar a cena em que, ainda menina, foi impedida de continuar as aulas de bordado sob a justificativa de ter “a mão suja”, ela compreendeu retrospectivamente a marca do racismo: “*lá foi uma cena de racismo*”. Ela se deu ao lembrar o episódio em que, mesmo sendo a melhor dançarina da escola, lhe foi negado o direito de se apresentar por não ter “roupa adequada”, uma justificativa que, agora ela sabe, mascarava o preconceito racial.

Alice Augusta: “Eu me tornei negra com 40 anos e aí eu sempre descobrir isso 2016. E aí eu passei nesse concurso tava na metade do doutorado e eu estudei toda a biografia. Foi dali que eu descobri, né da Eliane Cavaleiro, Gomes, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, que eu conheci Conceição Evaristo ... a mamãe me colocou para fazer aula de bordado com uma amiga e eu escrevo na tese e aí eu e minha amiga fomos na segunda aula a Dona Judite que é o nome fictício falou não precisa voltar amanhã porque você não tem jeito para abordar e ela deixou minha colega branca continua, eu falei nossa porque Dona Judite porque Ah, você não tem jeito porque sua mão é suja aí eu falei mas por que que a minha mão é suja eu lavo ela, vou limpar e eu vou poder bordar e aí ela falou assim, não precisa voltar não. “Resumo da obra eu voltei para casa e aí que eu fui lembrar dessa memória da Dona Judite, que aí eu descobri que lá foi uma cena de racismo aí quando eu me tornei negra, fui lembrando da minha juventude, de quando as meninas falaram você dança muito bem e eu passei no concurso para dançar no primeiro lugar na escola de baliza. Mas aí disseram você não vai dançar porque você não tem roupa mas agora eu sei que era tudo porque eu era Negra, né?”

Taynara Alves também compartilha um processo de tomada de consciência tardio: embora sempre soubesse que era negra, só na universidade, aos 19 anos, ela começou a entender o que isso significava na sociedade. Foi ali que começou a elaborar o lugar que ocupa como mulher negra e a refletir sobre as violências que sofreu desde a infância. A rejeição dos próprios traços, o alisamento do cabelo, a sensação constante de deslocamento, entre ser “clara demais” na família e “negra demais” entre os amigos, formaram um cenário de baixa autoestima, que só começou a ser ressignificado com acesso ao letramento racial.

O conceito de letramento racial, conforme proposto por Baúna *et al.* (2022, p. 7), é uma prática de leitura do mundo que permite compreender como a raça opera na sociedade brasileira. Trata-se de uma ferramenta analítica que revela os privilégios sustentados pela branquitude e as barreiras impostas à população negra. Esse processo implica também em reconhecer o branco como uma identidade racial que, historicamente, mantém seus privilégios por meio da opressão de outros grupos. Para Taynara Alves, foi a partir dessa leitura crítica da realidade que ela passou a se reconhecer como mulher negra de forma consciente, entendendo as estruturas que a atravessavam e fortalecendo sua identidade frente às desigualdades raciais.

Taynara Alves: “Então basicamente foi isso na adolescência. É aquela coisa de querer se parecer com as meninas bonitas brancas e não ver beleza então meu cabelo foi alisado até os 25, né? eu acho que eu entrei na universidade já com cabelo alisado também e a partir disso eu comecei a entender meu papel como Negra e a me ver como uma mulher negra de verdade. eu acho que saber que eu sou negra, sempre soube, só que entender o que isso representa o papel disso na sociedade, quem sou eu Taynara Alves aqui como uma mulher negra foi quando entrei na universidade então a universidade abriu essas portas para mim com 19 anos.”

Mary Beatrice, por sua vez, viveu seu processo de tornar-se negra a partir de experiências acumuladas de exclusão e discriminação. Uma delas, vivida ainda na adolescência, ocorreu em uma loja de roupas, onde sua amiga branca foi bem recebida, enquanto ela foi ignorada. A princípio, Mary Beatrice tentou justificar a situação de outras formas, como muitas meninas negras fazem: achando que “não era conhecida” ou que “não estava arrumada o suficiente”.

Mary Beatrice: “Eu tenho uma que para mim foi um choque de realidade porque nunca tinha acontecido comigo, eu já tinha ouvido duas pessoas falarem eu tinha ali meus 15 anos e eu acho que essa amiga minha tinha uns 13 - 14 por aí. A gente foi numa loja, uma loja de vestuário feminino bem colocada na cidade. E aí a minha amiga que falou ah eu gosto dessa loja vamos lá comigo que eu quero ver uma roupa para mim. Estava indo e aí quando ela chegou a menina abriu a porta para a minha amiga entrar, aí ela entrou a moça fechou a porta antes deu entrar. Ai eu abrir a porta e entrei na loja e ninguém ninguém da loja veio falar comigo, ninguém veio me

atender. Eu fiquei andando atrás dessa amiga a loja inteira enquanto ela viu o que ela queria.”

“E aí depois eu pensei ah deve ser porque o povo não me conhece, né? Você nunca leva para esse lado é ainda mais quando você é tão nova. Eu pensei que não me conhece, não sei o quê e aí ela branca dos olhos azuis, né bem mais arrumada, vestuário melhor do que eu tinha né, bem mais arrumada cabelinho organizada. Enfim então sempre dava para ver a diferença e eu fui reparando várias e várias vezes, você entra numa loja o jeito que a pessoa olhava, né? O jeito que a pessoa atendia a minha amiga e eu não.”

Mas com o tempo e a observação repetida desses padrões, ela percebeu: “foi quando eu percebi que eu não era igual a ela e comecei a me aceitar mais”. A transição capilar, que ela iniciou ainda antes de existir o nome “transição”, simbolizou um rompimento com o desejo de se adequar à estética branca. “Por que que eu faço isso?”, ela se perguntou. E então decidiu: “vou deixar meu cabelo cacheado”. Esse gesto, aparentemente simples, representou uma virada importante em sua forma de se ver no mundo: uma reconciliação com sua própria identidade negra.

Mary Beatrice: “Ela foi minha amiga por muitos anos. E aí eu fui só observando, observando então isso me marcou muito quando eu tive um estalo, quando eu percebi que eu não era igual a ela e eu comecei a me aceitar mais. Eu vivia desde os 8 anos fazendo progressiva no cabelo foi quando eu falei assim, cara, não vou fazer mais. Por que que eu faço isso? e aí eu vi que era porque eu queria ficar igual a elas, mas eu não era igual a ela. Aí eu falava cara, eu sou a única, tenho o cabelo cacheado, eu vou deixar meu cabelo cacheado. E aí foi quando eu resolvi fazer a transição quando nem se chamava de transição ainda nem era assim essa nomenclatura. E foi assim um estalo de falar pra mim mesmo, eu preciso me posicionar como uma mulher negra, eu não sou igual, os produtos são diferentes, a acessibilidade é diferente, o olhar das pessoas é diferente.”

Esse processo pode ser compreendido a partir do conceito de enegrecer, que segundo Lima e Arrazola (2020) é um movimento de reconhecimento, valorização e afirmação da identidade negra, não apenas como uma condição biológica, mas como uma escolha consciente e política. Enegrecer, segundo a autora, significa romper com os ideais de embranquecimento impostos historicamente às pessoas negras, seja por meio da estética, da linguagem ou da forma de se portar, é assumir com orgulho os traços, a cultura e as histórias negras. Trata-se de um processo de reconstrução subjetiva que exige coragem, memória, resistência e construção coletiva.

Djamila Ribeiro, em seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* (2017), traz uma análise contundente sobre os desafios que permeiam a vida adulta das mulheres negras, destacando que esse período é marcado por uma constante negociação entre as oportunidades limitadas oferecidas pela sociedade e as múltiplas barreiras impostas pelo

racismo e pelo sexismo. Para ela, essas barreiras não são apenas obstáculos isolados, mas sim parte de um sistema estrutural que restringe o acesso dessas mulheres a espaços de trabalho, educação e reconhecimento social, impondo-lhes a necessidade de resistir e se afirmar constantemente.

Essa perspectiva ganha vida nos relatos das próprias mulheres, que evidenciam como essa resistência é uma luta diária. A experiência de Alice Augusta revela como o racismo opera cotidianamente, exigindo dos corpos negros uma constante demonstração de competência para validar sua presença em espaços marcados pela branquitude. Mesmo vivendo em um bairro de classe média, ela relata ser alvo de olhares suspeitos e vigilância em lojas e outros espaços públicos. Essa vivência remete ao que Sueli Carneiro (2023) denuncia como a “construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, uma lógica perversa em que a identidade e os privilégios do sujeito branco são sustentados pela negação do outro, sobretudo da pessoa negra, que é socialmente marcada como inferior, suspeita e deslocada. Nesse contexto, não basta à população negra alcançar espaços de prestígio ou reconhecimento: é preciso, constantemente, justificar sua presença e provar sua dignidade. A fala de Alice Augusta ecoa essa realidade quando afirma que “uma pessoa negra tem que ler dez livros onde uma branca pode ler um só”, revelando como a excelência se torna exigência mínima para que corpos negros sejam aceitos, ainda assim, sob desconfiança.

Alice Augusta: “A gente está com pessoas racistas o tempo inteiro, você vive o tempo inteiro 24 horas o racismo, eu moro no bairro de classe média, né? Favorecido, eu vou no supermercado eu sou seguida, eu vou na farmácia, eles vêm achando que eu vou pegar ou roubar, entendeu? Então isso me afetou muito, as oportunidades hoje eu tive que estudar e ainda tem que estudar não é porque eu gosto de ler. Ah, eu falo com os meus alunos negros. Ó, não tem essa de gostar, aí eu gosto de ler não, se uma branca ler um livro, uma pessoa negra tem que ler 10.”

Katerine Rosa, por sua vez, revela o paradoxo cruel que marca a vida profissional de muitas mulheres negras: mesmo quando cumprem todas as exigências, os espaços continuam a lhes ser negados. Após ser aprovada em um processo seletivo, foi alocada em um setor isolado, sem função definida e com um salário inferior ao prometido. “Eu passei no processo seletivo. Fiz tudo certinho. Mas me colocaram lá no fundo, sozinha, sem fazer nada. E ainda pagaram menos do que disseram. Enquanto as outras meninas, que nem fizeram prova, estavam no setor administrativo, visíveis”.

Katerine Rosa: *“E eu perdi várias oportunidades por ser uma jovem preta. De submeter testes, de saber ter certeza que eu me saí bem. E de me perguntar o porquê não fui escolhida. Tem um episódio que eu vou contar não sei se mas assim que foi muito definitivo para eu perceber que eu precisava avançar ainda mais. Eu trabalhei numa empresa, eu fiz um teste para trabalhar como eu fiz uma especialização em secretária executivo comecei a trabalhar na área administrativa. E aí o Hospital da Sagrada Família abriu uma seleção para secretária executiva, eles tinham vários espaços para isso. E aí me submeti, eu já tava no segundo semestre da universidade, e aí eu fiz a prova, sabe quando você sai confiante porque você sabe dar certeza que você arrasou. Então já estava me vendo na época era um vestido com scarpin com aquele paitê, eu já tava me vendo contar para a minha família. Sabe qual foi o seu resultado? Não passei. E aí eu disse bem se eu não passei nessa prova então tudo que eu acredito que eu sei é equivocado. E aí eu era muito assim de não ir para os enfrentamentos, mas foi tão gritante que pela primeira vez, eu fiz esse enfrentamento entrei em contato no hospital, falei olha eu quero a minha prova eu preciso eu não fui nem questionar por que eu não passei não. Eu fui questionar porque eu queria ver minha prova para entender, o que é que eu precisava melhorar. E aí quando eu falei isso já me passaram para um chefe de RH que aí ele me atendeu e disse ligue daqui a dois dias. Quando eu liguei ele disse ah ouve um equívoco aqui e você foi aprovada aí, olha na época, eu trabalhava numa empresa que ganhava um salário mínimo e agora eu ia ganhar dois tava escrito isso na descrição do processo. Ele falou você vai começar conosco daquele outro dia. Ai eu pronto, vou ganhar meus dois salários, pedi demissão e fui perdi minhas contas.*

“Quando cheguei no hospital ele falou comigo foi aquilo desculpa, não sei o quê e aí eu tive com ela você começa amanhã. E aí o fardamento não precisa não. Mas eu estava tão feliz quando eu voltei no outro dia para resumir, eu não fiquei trabalhando em nenhuma das áreas administrativas do hospital. Eles inventaram um lugar para ficar que é no fundo do hospital na sala do chefe do almoxarifado, que era uma sala minúscula, só tinha uma mesa, eles me colocaram na ponta dessa mesa para fazer nada, porque não tinha o que fazer. E o detalhe, eu fiquei recebendo um salário mínimo. Eu estudava na Católica na Federação e eu trabalhava no Barbalho dali para Federação rapidinho e você trabalhando Bonfim. Ganhando um mesmo salário mínimo, no fundo do hospital porque que eu não pude ficar na área administrativa do hospital com as outras meninas, então assim essas coisas foram fazendo com que eu entendesse eu já tinha entendido, mas assim uma coisa você perceber outra coisa é o fato”.

A experiência explícita o que Werneck (2016, p. 543) define como racismo institucional que é o conjunto de práticas institucionais, estruturais e históricas que resultam na exclusão sistemática de determinados grupos étnico-raciais do acesso pleno aos direitos e aos recursos disponíveis na sociedade. Mesmo demonstrando competência e preparo, mulheres negras como Katerine Rosa são silenciadas, deslocadas e desvalorizadas, tendo que conviver com a constante negação de seus méritos. Esses relatos reforçam que, para essas mulheres, não basta ser boa, é preciso ser excelente, visível e resistente o tempo todo, enfrentando uma lógica perversa que continuamente põe à prova sua legitimidade.

Gladys Max também expõe as armadilhas silenciosas desse racismo institucional. Com mais de 30 anos de atuação como técnica administrativa em uma universidade pública, ao ser preterida para um cargo de chefia com a justificativa de que “ria demais”, ela foi confrontada com a tentativa de controle de sua expressão subjetiva, sua alegria negra vista como inadequada para o espaço institucional. A justificativa aparentemente inofensiva carrega consigo a expectativa de silenciamento do corpo negro, especialmente quando esse corpo é mulher. Anos depois, foi dentro da própria universidade, como estudante, que ela pôde revisitar essas experiências e reconhecê-las.

Gladys Max: “Eu fui técnica administrativa na universidade durante 33 anos. E lá eu inicialmente né? Porque eu vivi muito racismo lá também sem entender esse lugar do racismo ainda, né? Um dos exemplos é a Gladys Max você ia ser indicada para o cargo de chefia de tal situação, mas a gente não te escolheu porque você ri muito. Na época eu lembro muito de mim, quando a minha chefe Veio me contar isso assim me autoengessando, né para me colocar num lugar que a minha alegria negra não cabia ali, né? Mas a resposta que eu dei para minha chefe, foi que como que eles discutiam algo sem a minha presença? Sem o meu aval, quem disse que eu gostaria de ter aquele caso. Então, eu discuti com ela nesse lugar ainda, não do racismo, ainda não do entendimento é de que eu sofri o racismo ali é depois sim, porque foi essa mesma universidade que me levou a reconhecer esse meu lugar de negra, sabe? que me forçou a olhar para isso, que eu agradeço imensamente, eu sou muito grata de ter estado dentro de uma academia e que ela mesmo me forçou a me enxergar, né, amiga? E me ver e me reconhecer e buscar entender por que que eu sofri aquelas determinadas coisas e conhecer o universo, um legado, uma trajetória, uma ancestralidade de uma potência. Que pena que o racismo não deixa a gente realmente é ser quem a gente é porque perdem muito, muito em nos negligenciar”.

As memórias compartilhadas revelam que ser uma mulher negra na sociedade é carregar um peso histórico e estrutural que se manifesta em todas as dimensões da vida: nas relações sociais, nos espaços profissionais, nas instituições de ensino e nos cotidianos mais simples. A exigência constante de provar valor, o silenciamento diante de injustiças e a vigilância permanente são violências naturalizadas que moldam subjetividades e trajetórias. Como observa Carla Akotirene (2019), o racismo opera como uma pedagogia forçada, que impõe às pessoas negras aprendizados dolorosos sobre os limites de pertencimento e sobre o que lhes é permitido ser e conquistar. No entanto, ao mesmo tempo em que impõe dor, essa vivência também pode impulsionar consciência crítica e fortalecimento coletivo. Encerrar esse ciclo de relatos não significa fechá-los em si, mas reconhecer que essas experiências individuais estão entrelaçadas a estruturas mais amplas de opressão. E é justamente nesse entrelaçamento que se anunciam outras camadas de violência, aquelas que se expressam no território, na

negação de direitos básicos e na desigualdade no acesso à terra, à moradia e ao saneamento. O que significa, afinal, ser mulher negra em territórios marcados por injustiças ambientais?

4.3. MÉMORIAS SOBRE SER MULHER NEGRA EM MEIO AS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS

Antes de começar a falar de fato sobre essa memória, é preciso relembrar alguns fatos históricos que ajudam a compreender as injustiças vividas por mulheres negras em seus territórios. Quando a escravidão foi oficialmente abolida no Brasil, em 1888, milhões de pessoas negras foram "libertas" sem qualquer garantia de acesso à terra, moradia, trabalho digno ou educação. Sem políticas de reparação ou inclusão, essa população foi forçada a ocupar os espaços que sobravam: encostas, mangues, beiras de rios e terrenos abandonados, ou seja, áreas afastadas do centro, desvalorizadas economicamente e, muitas vezes, ambientalmente frágeis.

É nesse contexto que se insere o que Silva e Gomes (2021, p. 76) definem como injustiça socioambiental: uma forma de desigualdade em que os riscos ambientais, assim como as riquezas, são distribuídos conforme as classes sociais e os lugares ocupados pelas pessoas na sociedade. Os autores explicam que esses riscos como enchentes, deslizamentos e contaminação atingem de forma intensa os grupos já vulnerabilizados, seja pela sua condição econômica, seja pelo local onde vivem. Em outras palavras, quanto mais vulnerável a pessoa for socialmente, maior a chance de sofrer com os impactos ambientais, o que revela uma lógica institucional e sistêmica que expõe certos grupos ao extermínio lento e silencioso.

Conceição Evaristo, em *Becos da Memória* (2006), aprofunda essa compreensão ao narrar as experiências das periferias urbanas como territórios marcados por exclusão social e econômica. Ela revela que as dificuldades do cotidiano como falta de infraestrutura básica, precariedade das moradias, exposição a riscos são marcas visíveis de um passado colonial que ainda estrutura o presente. Para Conceição, essas memórias não representam apenas sofrimento, mas também resistência e afirmação da identidade negra, fortalecendo a luta por reconhecimento e justiça.

As experiências das mulheres entrevistadas ilustram claramente essa realidade. Katerine Rosa, lembra como os moradores da sua comunidade foram obrigados a aterrar áreas alagadiças para conseguir construir suas casas. A sua casa, por ter sido construída com mais recursos, era mais segura e acabou se tornando ponto de apoio para

os vizinhos sempre que chovia. “Minha casa virava abrigo, a gente guardava as coisas das pessoas, recebia as crianças... desde cedo eu vi como era injusto ver gente perdendo tudo por causa da chuva, porque não tinha outro lugar para morar”. A memória da enchente não é apenas sobre a água, mas sobre a ausência do Estado, a precariedade imposta e o cuidado coletivo como forma de sobrevivência.

Katerine Rosa: “Eu cresci em Candeias e eu morava no bairro periférico. Só que como a minha família era pequena, só tinha meus pais e eu de filha não era uma família numerosa, então eles conseguiram construir uma casa com uma possibilidade mais interessante entre os demais. Mais confortável e mais segura do ponto de vista de desabamento, mas tinha um rio que passava na rua que nós morávamos e depois da minha casa umas três casas depois toda chuva esse rio enchia e invadia as casas dessas pessoas porque elas foram aterrando, fazendo aterro né? para construir e a minha casa vivia era uma espécie de QG para trazer as crianças e os pertences do povo, a nossa casa não era invadida pela água e a gente acolhia os vizinhos. Então essa compreensão de aterrar para construir que as pessoas da Periferia viviam, eu cresci vendo muito isso eu não vivenciei na minha casa, mas foi algo que desde cedo eu comecei a compreender essa questão de que as populações mais pobres, ela não tinha uma alternativa, ela tinha apenas a terra. O primeiro problema que eu comecei a lidar assim já na infância”.

Quaraisha Karim, que cresceu na Ilha do Governador, no Rio de Janeiro, relembra como a escassez de água era parte da rotina, apesar de viver ao lado do Complexo do Guandu, a maior estação de tratamento de água da América Latina. Ela e sua mãe sempre mantiveram garrafas, baldes e reservatórios cheios, temendo os frequentes cortes no abastecimento. “É um absurdo pensar que, do lado da estação, faltava água pra gente, mas nunca nos bairros ricos... Isso foi me mostrando que nossa precariedade é aceita, como se fosse natural”, reflete. Sua fala revela, com contundência, como o racismo ambiental se manifesta de forma silenciosa e persistente: o problema não é a ausência de recursos, mas a forma como eles é distribuída. A proximidade com a infraestrutura não garante acesso quando se vive em territórios racializados e desvalorizados, evidenciando uma política de negligência que transforma a exclusão em norma. Como pontua Pacheco e Herculano (2018), o racismo ambiental se alimenta da crença de que algumas vidas podem ser privadas do básico sem escândalo público, especialmente quando essas vidas são negras e periféricas.

Quaraisha Karim: “Eu moro aqui na Ilha do Governador e Governador literalmente é uma ilha. Aqui no Rio de Janeiro e aqui várias regiões são de morro. Onde eu moro tem um problema de falta d'água muito grande o Rio de Janeiro, ele tem a maior estação de tratamento de água do mundo. e a baixada é um dos lugares que mais falta água, onde mais falta saneamento básico, não

tem água, não tem esgotamento sanitária e não tem limpeza urbana, não tem esses três e quando chove Beleléu para baixo da água na ilha. Para a água subir a pessoa tem que ter colocado de forma ilícita mesmo uma bomba. água subir para subir a pessoa tem que ter colocado de forma ilícita ou até mesmo lista bomba para subir ... Porque no morro as casas são tudo encostas, a casa mesmo da minha mãe é assim. Desde que eu entendo como gente desde que eu me lembro que eu existo eu vejo minha mãe entocar a água se eu for agora na casa da minha mãe vai ter pelo menos uns cinco baldes com água. Pode cair água na torneira. mas ela vai ter baldinho com água, ela tem balde com água, ela vai ter galão embaixo da pia cheio de água um monte de garrafa pet de garrafa de coca-cola, a gente já tem internalizado a questão de ficar sem. Se você for na gavetinha dela ali da coisa vai ter um milhão de vela e fósforo guardada ali porque ela sabe que pode faltar luz, ela sabe que pode faltar água, ela sabe que do nada vai mandar uma mensagem ó, vai ter baixa da água porque vamos fazer não sei que não sei o que lá engraçado, mas só tem falta da água para onde tem pessoas com situações de vulnerabilidade não vai baixar água na zona sul, água lá não falta “.

Alice Augusta compartilha uma memória que, com o tempo, ganhou novo significado. Ela lembra que, embora sua casa não sofresse com alagamentos, havia um córrego no trajeto até a escola que transbordava toda vez que chovia, formando um grande “balão d’água” que impedia a passagem. “A gente achava normal ter que ficar em casa porque não dava pra sair... Mas hoje eu penso: por que não tinha uma ponte ali? Por que ninguém cuidava daquele caminho?”. Seu relato revela como a precariedade, vivida cotidianamente por crianças negras e periféricas, é muitas vezes naturalizada principalmente na infância, e só mais tarde reconhecida como expressão de negligência estrutural.

Alice Augusta: “Eu sou de uma família muito humilde, mas assim não alagava minha casa, mas embaixo para descer para sair tinha um córrego que era um rio e se transformou num balãozinho e que enchia e a gente ficava preso sem poder sair hoje eu identifico isso”.

O simples fato de não poder sair de casa para ir à escola ou ao trabalho por causa da falta de infraestrutura básica não deveria ser normalizado. Esse tipo de barreira compromete o direito de ir e vir e o acesso pleno à cidade. A Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, define como direitos sociais fundamentais a educação, a saúde, o transporte, a moradia, o trabalho e a segurança, entre outros. Para que esses direitos sejam efetivos, é necessário que todos e todas tenham condições mínimas de infraestrutura e mobilidade nos territórios onde vivem. Quando isso não acontece, como no caso relatado por Alice Augusta, revela-se a forma como a exclusão é historicamente construída e mantida. Assim, o que poderia parecer apenas um detalhe cotidiano, um

córrego sem ponte é, na verdade, parte de um sistema que impede que certos corpos ocupem a cidade com dignidade.

Esse cenário evidencia como as injustiças ambientais se entrelaçam com o racismo ambiental, produzindo barreiras cotidianas que afetam, de forma desproporcional, populações negras e periféricas. A ausência de políticas públicas eficazes, a negligência do poder público e a precarização das condições de vida nos territórios racializados não são frutos do acaso, mas expressões de um modelo de desenvolvimento historicamente excludente. O racismo ambiental, conceito que denuncia a destinação sistemática dos piores impactos socioambientais a comunidades negras, indígenas e pobres, revela como a degradação ambiental e a negação de direitos básicos são formas de violência racial estruturante. Assim, não se trata apenas de ausência de infraestrutura, mas de uma lógica que naturaliza o não pertencimento desses sujeitos à cidade e aos espaços de decisão.

Taynara Alves relembra como sua comunidade em Feira de Santana (BA) sofre com enchentes constantes, enquanto bairros valorizados recebem drenagem e infraestrutura adequadas. Ela denuncia que o discurso de “desenvolvimento” beneficia apenas os interesses econômicos estabelecidos, avançando sobre áreas verdes e empurrando os efeitos da urbanização para os territórios periféricos. “A cidade cresce pros ricos. Aqui, a gente só aparece no noticiário quando a água invade tudo. Ninguém vem ver antes, ninguém vem ouvir a gente.” Seu relato escancara a ausência de escuta e cuidado com os territórios populares, evidenciando uma cidade que se estrutura sobre silenciamentos e omissões históricas.

Taynara Alves: “Porque que aqui ainda é do interior da Bahia. A maior cidade é Salvador e a segunda é feira de Santana, só que aqui toma-se um tal de desenvolvimento como se fosse tirando tudo que é do ambiente, tudo que é natural para implantar o desenvolvimento que é construir prédios, que é construir estradas e tudo isso é tirado de uma forma totalmente sem controle e sem uma preocupação com social. Então as pessoas que moram em locais de desvalorizados aqui em feira a gente não tem morro de favelas, mas tem comunidades de favelas, essas pessoas todo ano sofrem com enchentes. Então porque esse tal desenvolvimento visa apenas algumas áreas da cidade, algumas áreas que são privilegiadas. E essas áreas que são mais desvalorizadas, ficam lá a margem mesmo, no pé da letra então acredito que minha comunidade local aqui em geral do município sofre bastante”.

Essa crítica se alinha à perspectiva de autores latino-americanos da Educação Ambiental crítica, como Celso Sánchez (2020), que defendem uma abordagem enraizada na realidade das populações vulnerabilizadas. A Educação Ambiental,

segundo essa visão, deve reconhecer as assimetrias de poder, os efeitos do colonialismo e as desigualdades socioambientais que estruturam os territórios. Ao colocar em foco as vozes das populações racializadas e periféricas, ela se torna um instrumento de denúncia e de resistência, permitindo que essas comunidades não sejam apenas alvo de políticas, mas protagonistas na construção de outras formas de viver, pensar e se relacionar com o ambiente.

É nesse movimento de reconstrução que entra o relato de Alice Augusta. Ela compartilha como, durante a infância, não compreendia as dificuldades ambientais que enfrentava como parte de um problema maior. Moradora da periferia de uma capital nordestina, ela relembra que, embora tivesse memórias frequentes de ter os pés molhados pelas águas das chuvas, não percebia aquilo como algo anormal. Com o passar do tempo e o avanço de sua consciência crítica, ela passou a entender essas experiências como manifestações de injustiças socioambientais.

Alice Augusta: “Sabe é uma memória que a gente tem de ter o pé molhado, sabe, mas essas percepções desses problemas socioambientais, eu fui tendo no movimento de crescer que hoje eu entendo isso como problemática socioambiental na escola, não era trabalhado, não tinha né?”

Essa tomada de consciência, no entanto, não foi mediada pela escola. Segundo ela, as percepções sobre os problemas que vivia em seu território só começaram a ser elaboradas quando passou a ter contato com espaços formativos fora da escola, já na vida adulta. Na sua trajetória escolar, a Educação Ambiental era abordada de forma rasa, em qualquer relação com o cotidiano das crianças da periferia. Essa percepção também aparece no relato de Mary Beatrice, que cresceu em uma cidade pequena e relata como a escola reforçava uma ideia de “educação ambiental correta”, descolada da vida real das crianças. Ela lembra que aprendia que era importante conservar, plantar e reciclar, mas que não havia profundidade ou diálogo com a realidade da sua comunidade. Era como se preservar o meio ambiente fosse uma tarefa neutra e universal, sem considerar as diferentes condições de vida e os conflitos presentes nos territórios populares.

Mary Beatrice: “Então a sociedade ensina a uma cidade pequena, ela cresce bem ciente de que? É aquilo ali e tá tudo certo, né? Você tem que preservar, você tem que conservar, mas sim hoje eu vejo muito mais uma visão, mas porque assim quando você fala ah, fale sobre educação ambiental, estude aí é importante conservar, é importante reciclar, é importante plantar árvore. Não tinha a profundidade igual o que traz os nossos estudos com educação ambiental hoje, principalmente para crianças. Trazer isso para a realidade

da criança e falar como que isso vai influenciar na vida dela lá nos nossos estudos pelo menos na minha comunidade”.

As falas de Alice Augusta e Mary Beatrice evidenciam os limites de uma abordagem da Educação Ambiental muito presente em suas vivências escolares: a tendência pragmática, conforme analisada por Layrargues e Lima (2014). Essa tendência é caracterizada por práticas educativas centradas na mudança de comportamentos individuais, como separar o lixo, economizar água ou plantar árvores, geralmente sem uma contextualização crítica das desigualdades socioambientais e das estruturas sociais que produzem a degradação ambiental.

Importante destacar que essa abordagem não é ruim em si. Ela contribui para a formação de hábitos e pode gerar problematização inicial sobre a temática ambiental, especialmente em contextos escolares. No entanto, quando isolada, desconsidera os aspectos estruturais que envolvem as questões ambientais e corre o risco de responsabilizar o indivíduo por problemas que são, em grande medida, coletivos e sistêmicos. É uma educação que busca resultados rápidos e visíveis, pautada em ações pontuais e normas de conduta, mas que pouco dialoga com as vivências concretas dos sujeitos e seus territórios.

Na escola, segundo as memórias das participantes, essa abordagem esteve muito presente. A Educação Ambiental era abordada como algo genérico, desvinculado da vivência cotidiana, com foco em cartilhas e projetos que reforçavam uma lógica de dever individual e desresponsabilizavam o Estado. Esse tipo de educação não as ajudava a compreender, por exemplo, por que suas comunidades enfrentavam enchentes, falta de saneamento ou ausência de coleta de lixo. Assim, problemas profundamente ligados à injustiça ambiental eram naturalizados ou sequer nomeados como tais. Essa desconexão entre o ensino ambiental e os contextos sociais das estudantes contribuiu para a invisibilização das violências ambientais vividas diariamente por elas e por suas comunidades.

Guimarães (2007) traz essa discussão amplamente, ele propõe uma Educação Ambiental comprometida com a transformação social e enraizada nas vivências dos sujeitos. Para ele, é essencial que os processos educativos avancem para além dos muros da escola e valorizem o conhecimento local, a escuta das comunidades e a articulação entre o micro (o cotidiano, o bairro, a realidade próxima) e o macro (as estruturas políticas, econômicas e ambientais mais amplas). Uma Educação Ambiental

verdadeiramente emancipatória não pode se limitar a tarefas simbólicas ou normativas: ela precisa ser construída em diálogo com os saberes e as dores das populações mais afetadas pelas injustiças socioambientais. Como aponta o autor, somente assim é possível gerar participação efetiva, senso de pertencimento e ação transformadora nos territórios historicamente marginalizados.

Depois de reconhecerem, depois de ingressarem em espaços formativos como a graduação, que a Educação Ambiental precisa estar profundamente conectada à realidade dos alunos, especialmente nos territórios marcados por múltiplas violações, essas mulheres passaram a incorporar essa perspectiva crítica em suas práticas docentes. Quaraisha Karim, por exemplo, relata sua atuação em um projeto desenvolvido por uma ONG que realiza oficinas de Educação Ambiental em escolas públicas. O projeto ocupa um espaço fixo na grade curricular, com encontros semanais de 50 minutos por turma, criando um ambiente de continuidade e aprofundamento com os estudantes.

Ela descreve que tem turmas compostas por alunos com deficiências, por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e por crianças que vivem em contextos de extrema vulnerabilidade. Nessas aulas, emergem relatos potentes e dolorosos: estudantes que chegam sem tomar banho porque tem dias que falta água na comunidade, que vivem sob constantes operações policiais, que têm suas casas invadidas e bens destruídos como a televisão e a encanação construída com esforço pela família, alunos que tem mães que sofrem violência doméstica do seu pai. Esses episódios escancaram a sobreposição entre os problemas socioambientais e as violências estruturais que afetam, em especial, a população negra e periférica.

Quaraisha Karim: “E aí agora nessa ONG a gente faz esse projeto de educação ambiental que vai nas escolas a gente entra mesmo na grade. A gente fica 50 minutos semanalmente com cada turma. A gente tem uma turma com 20 alunos são alunos todos eles portadores de necessidades especiais entre autismo, síndrome de down. Aí a gente está sempre em contato com conflito né, a gente tem alunos que estão cumprindo alguma medida então ali com a gente tem várias situações específicas. E nessas aulas a gente tem vários relatos... Pô, tava lá em casa tava tendo operação policial, aí a polícia chegou empurrando a porta de casa quebrou nossa televisão que a gente demorou anos para conseguir. Quebrou um cano lá de casa que a gente deu maior corre aí para o meu pai conseguir colocar a encanação fazer tudo direitinho que a gente pegava água de poço, então, tipo assim, ele conseguiu o cara veio quebrou tudo deu tiro na nossa televisão e quebrou nossa televisão. Então tem problema social, tem problema ambiental. Tem uns que falam que ta indo pra escola sem tomar banho porque não tem água a dias. Outro que fala tia, mamãe tá toda machucada, o namorado da mamãe bateu na mamãe. A maioria das coisas a gente não sabe nem o que falar, mas a gente ta lá para informar e tentar conscientizar porque é uma situação muito difícil e eu e a outra professora tem essa pegada bastante assim legal de falar

sobre as injustiças dentre elas a climática trazendo dados da própria comunidade deles para contextualizar e a aula acontece assim.”

A experiência de Quaraisha Karim revela que, mais do que ensinar a plantar árvores ou a separar o lixo, práticas legítimas, mas muitas vezes descontextualizadas, é preciso construir uma Educação Ambiental que escute, acolha e se conecte às realidades vividas pelos sujeitos. A prática de Quaraisha Karim mostra como essas ações pedagógicas podem ser espaços de resistência e elaboração crítica diante da negação de direitos. Ao integrar o social, o ambiental e o político, essas educadoras reafirmam o papel da escola como lugar de denúncia, escuta e transformação. A Educação Ambiental, nesse sentido, torna-se uma ferramenta potente para a construção de justiça socioambiental a partir do chão da escola.

Essas experiências revelam que as desigualdades ambientais vividas por essas mulheres negras não foram apenas obstáculos superados, mas elementos formadores de uma consciência crítica que hoje orienta suas práticas educativas. Ao acessarem espaços como a universidade, ao se apropriarem de conceitos e teorias, e ao revisitarem suas infâncias com um novo olhar, elas passaram a compreender a importância de uma Educação Ambiental conectada à realidade concreta dos territórios populares, das infâncias negras e das lutas cotidianas por dignidade. Mais do que transmitir conteúdos, elas constroem, em sala de aula, espaços de escuta, acolhimento e reexistência.

Mas se por um lado essas trajetórias evidenciam força, sensibilidade e compromisso social, por outro escancaram os desafios de ocupar tantos papéis ao mesmo tempo. Afinal, o que significa ser mulher negra, educadora, pesquisadora, militante, mãe, filha, cuidadora, tudo isso em uma sociedade que insiste em sobrecarregá-las e, ao mesmo tempo, invisibilizar suas potências?

É nesse cruzamento entre o trabalho intelectual, o afeto e a luta por reconhecimento que se desenha a próxima memória: Ser mulher negra, docente e pesquisadora com múltiplas responsabilidades. Um convite a olhar para o que muitas vezes é silenciado nos bastidores da produção acadêmica, o esforço, o cansaço, os dilemas e, principalmente, a coragem cotidiana de seguir.

4.4. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA, DOCENTE E PESQUISADORA

As memórias reunidas até aqui revelam que ser mulher negra, periférica e educadora ambiental é carregar em si a força de múltiplos atravessamentos. As vivências nos territórios, as marcas da infância, os silenciamentos históricos e as ausências de representatividade não desaparecem com o ingresso na universidade, pelo contrário, seguem presentes e moldam a forma como essas mulheres se movimentam no espaço acadêmico. A trajetória acadêmica não é dissociada da vida pessoal; ela é atravessada por experiências anteriores, afetos, dores, saberes e resistências que continuam ecoando nos corredores das instituições, nos conteúdos que se escolhe ensinar e nas formas como se ocupa e transforma os espaços de ensino e aprendizagem.

A docência e a pesquisa, para essas mulheres, não se limitam a funções profissionais, mas se constituem como práticas de reexistência. São ações que se nutrem da vida e do compromisso ético com a transformação social. Como aponta Paulo Freire (2014), a educação nunca é neutra: ela tanto pode servir à opressão quanto à libertação. Nas práticas dessas educadoras, a escolha é clara trata-se de ensinar e aprender para libertar, mesmo quando isso exige enfrentar estruturas racistas e sexistas, contornar a ausência de recursos e reinventar caminhos a partir do que se tem. Nessas trajetórias, a Educação Ambiental torna-se uma prática viva, situada, insurgente, que não separa razão de afeto, teoria de vivência, saber de cuidado com a vida.

Esta memória emerge justamente desse acúmulo: das tensões entre os sonhos e as estruturas, das dobras entre o trabalho intelectual e o trabalho invisível, das estratégias para seguir viva e presente em uma universidade que exige excelência, mas raramente reconhece o esforço de quem sustenta tudo. O que se segue, portanto, não é apenas relato, é indignação, testemunho e proposição. É também convite à próxima travessia: refletir sobre o que significa ser mulher negra, docente, pesquisadora e com múltiplas tarefas em um país que ainda não aprendeu a acolher a existência de mulheres negras em sua complexidade, e que não exijam o adoecimento como preço para permanecer e florescer.

Alice Augusta compartilha sua trajetória marcada por desafios e superações para chegar no ambiente acadêmico. Ela lembra que, apesar do desejo de estudar, não acreditava que a universidade fosse um espaço possível para ela. Casou-se logo após o ensino médio e só conseguiu ingressar no ensino superior dez anos depois, quando decidiu cursar Pedagogia. “Eu nem escrevo na tese que eu não acreditava no meu

potencial, que não sabia que podia entrar na universidade, nem tentei o vestibular”, relata. Quando finalmente entrou, percebeu que era uma das poucas mulheres negras na turma, e suas notas altas começaram a chamar atenção: “Os professores me chamavam para ser referência, e eu nem sabia o que aquilo significava”.

Alice Augusta: “Então eu estudava muito até que eu consegui, eu casei depois que eu terminei o ensino médio, eu já casei e tive minha filha. Eu quis me casar, né? Aquela receita cultural que tem, termina o ensino médio e a mamãe sempre falava muito bonito isso dizendo não você não vai trabalhar, depois que você estudar você trabalha. Ai no final do ensino médio, a mãe preta, né? ajudou aí eu fui me casei e comecei a trabalhar depois de 10 anos eu entrei no ensino superior. Fui fazer pedagogia. E assim eu não acreditava no meu potencial tanto que eu escrevo isso na tese também. Eu não sabia que podia entrar na universidade que eu conseguiria entrar nunca eu nem tentei o vestibular na universidade pública. Eu tentei numa faculdade particular que era a única particular que oferecia pedagogia. Hoje eu sei né? E nem tinha políticas de cota naquela época e aí eu tive professores bem interessantes e logo no início um professor negro a primeira prova que eu fiz ele me deu 10. Ai ele falou assim, olha, você escreve muito bem. Ai eu fiquei assim e as provas todas do primeiro período. Eu só tirando 10 e a turma grande maioria de mulheres brancas na minha turma, tinha umas duas negras. Eu e mais duas e só eu só tirava 10, os professores todos aí todo mundo da sala ficava assim quem é aquela, gente? Ai tinha alguma coisa, eles me chamavam para fazer eu era referência no colegiado, na faculdade no curso de pedagogia aí eu nem sabia de tudo isso. Ah, tem que indicar uma pessoa tal aí na época o primeiro enade quem vai fazer o Enade? vocês têm que indicar aí eu fui indicada, mas para fazer o Enade, né? E aí fui indicada para ser oradora então daí que eu comecei a ver e o meu sonho era fazer é mestrado”.

Esse sentimento de deslocamento inicial é compartilhado também por Gladys Max, que relata como sentiu dificuldade em se ver como parte do espaço universitário. Não porque lhe faltasse capacidade, mas porque o lugar que lhe fora socialmente designado não incluía a produção de conhecimento. A ausência de orientação e o silenciamento de suas referências intelectuais negras contribuíam para esse estranhamento. “O professor da universidade não vai te dizer que ele não quer ler sua literatura, ele simplesmente não lê”, refletiu. Com o tempo, porém, ela transformou essa dor em força. Hoje, atua como docente universitária e defende a oralidade e o letramento racial como potências pedagógicas.

Gladys Max: “Eu senti inicialmente a dificuldade de estar nesse espaço, né? de acessar essa intelectualidade como algo que para mim não fosse possível, né? Como assim que você tá querendo isso, por que que você tá querendo isso? Onde você tá querendo chegar com isso? Como se a gente não pudesse chegar como se a gente não tivesse direito. E no mercado foi a mesma coisa, né? Isso atravessamento do abandono, né? Da orientação, né? Essa coisa de você é maravilhosa, mas não é isso que eu tô querendo saber eu sei que

eu sou maravilhosa, né? Mas cadê a orientação, né? Como que você vai me orientar? Eu não tive isso, mas depois eu percebi que é esse lugar também do professor da universidade que não vai te dizer que ele não quer ler a sua literatura, ele não quer se aprofundar nessa história porque não pertence a ele, né? Depois é que a gente vai tendo essas visões. Mas academia me forçou há várias coisas que hoje eu sou muito grata de ter o pertencimento, de ter o letramento, de entender o meu lugar no mundo, né? de trazer essas provocações e hoje eu ainda dou aula nas disciplinas transversais e falo sobre oralidade. Então assim é um círculo, assim que é ao mesmo tempo que ela me exorta, eu acesso, eu consigo estar ali, eu consigo dar aula num jardim”.

Patrícia Both, com seus 54 anos, traz à tona as dificuldades ainda mais intensas que marcaram o acesso das mulheres negras ao ensino superior nas décadas passadas. Ela relembra sua entrada na universidade nos anos 1980, quando era praticamente a única mulher negra em uma sala com sessenta alunos exceto por um estudante angolano em intercâmbio. “Não tinha porta”, diz, para expressar a completa ausência de acolhimento, representatividade e reconhecimento nesses espaços. A universidade, estruturada sob lógica branca e elitista, não apenas dificultava o ingresso, mas também mantinha barreiras invisíveis que frequentemente levavam à desistência de cursos, oportunidades e sonhos. Esse ambiente hostil deixava claro que determinados espaços acadêmicos não pareciam feitos para ela.

Foi só ao retornar anos depois, para cursar Pedagogia, que Patrícia Both viu um cenário diferente: uma sala majoritariamente ocupada por pessoas negras, um momento tão simbólico que ela pediu para registrar a imagem da turma. “Era a primeira vez que eu olhava ao redor e via uma turma preta”, afirma, destacando o quanto essa ocupação é ainda recente e uma conquista significativa.

Patrícia Both: “Então, eu falei para você que eu tenho 54 anos, né, então ... você entrar na universidade com 17 anos e isso era nos anos 80. Não tinha porta, não tinha mais ninguém na universidade. Eu olhava para o lado era só eu. E aí depois de um tempo quando eu percebi, era eu e uma pessoa que estava fazendo intercâmbio, um angolano e mais ninguém negra em uma turma de 60 alunos. E aí não é só ser, não ser branco é ser mulher também, né na universidade, por isso que eu falei para você alguns cursos que eu desistir. A princípio era a minha frustração era essa eu desisti de não sei quantos cursos e depois eu fui meio que entendendo por que eu desistia de várias coisas da vida não foi só na academia, sabe? inclusive para assumir cargos, para pleitear coisas dentro da Universidade a gente se retrai, né? Depois de um tempo quando eu voltei para a universidade para fazer pedagogia e tal eu encontrei outro mundo, sabe? já tinha cotas, eu cheguei na sala de aula e pedi para tirar foto porque minha turma era preta”.

Essa experiência de exclusão e invisibilização acadêmica é amplamente ilustrada por Lélia Gonzalez (2020), que destacou como o sistema educacional brasileiro historicamente marginalizou as identidades negras, criando um ambiente onde o acesso à educação superior para mulheres negras era (e ainda é) um ato de resistência. Para Gonzalez, a universidade muitas vezes reproduz estruturas de opressão racial e de gênero, exigindo das mulheres negras não apenas a luta para entrar, mas também para permanecer e se afirmar dentro desses espaços.

O percurso de permanência na docência para mulheres negras, também é marcado por disputas estruturais que vão além do mérito. Para Alice Augusta, os desafios que vieram após a conquista do diploma não foram menores. Tornar-se professora adjunta exigiu enfrentar repetidamente os difíceis processos seletivos das universidades públicas, espaços onde os critérios de avaliação muitas vezes variam de forma opaca e subjetiva. Ela relata que conseguiu ser aprovada em um concurso realizado em 2016, no qual a etapa escrita era lida em voz alta para a banca, uma exigência que permitia certa transparência, já que todos os candidatos liam suas respostas diante dos avaliadores e dos demais concorrentes. Na ocasião, mesmo com uma boa nota, ficou em décimo lugar, pois o plano de trabalho, que substituiu a prova didática, foi avaliado com uma nota inferior, abrindo margem para uma avaliação que não era transparente.

Em outro concurso mais recente, Alice Augusta também foi aprovada, mas entre esses dois, participou de seleções em que não obteve êxito. Ela observa com crítica que, nesses casos, a leitura pública das provas foi retirada, restando apenas a entrega dos documentos e avaliações às cegas, o que, na prática, dificultava o acompanhamento do processo. A ausência de critérios transparentes e a recorrência de avaliações subjetivas a fizeram perceber com mais clareza os efeitos do Cida Bento (2022) conceituou como “pacto narcísico da branquitude”, um acordo implícito entre pessoas brancas para proteger seus privilégios, sustentar-se mutuamente e manter o poder em suas mãos, mesmo que isso signifique inviabilizar o crescimento de pessoas negras. Trata-se de uma estrutura relacional que não precisa de declarações explícitas de racismo para operar. Ela se manifesta nos silêncios das bancas, na desqualificação de temas considerados “culturalistas”, na preferência por trajetórias acadêmicas que reproduzem padrões eurocentrados.

Alice Augusta: *“Aí os desafios é você passar no concurso, sabe? eu já fiz vários hoje eu sou professora adjunta, entendeu? Então, eu já fiz vários concursos. Esse concurso de 2016 eu passei porque a prova era lida. Todo mundo tinha que ler a prova na frente de todo mundo era requisito e a banca ficava escutando eu li a minha acabava ali o outro e não ouvia eu passei tirei nota boa, né? No plano de trabalho, eles me deram nota 7, porque é um plano de trabalho no lugar de uma prova que faz a média para deixar quem eles querem, entendeu? E aí eu fiquei em décimo lugar. E aí nesse eu passei e nesse agora do ano passado que eu fiz eu passei. porque a prova não é mais lida agora é prova mesmo, é obrigatória a prova tá lá, você pode abrir lá, ele é minha prova tá lá exposta a prova de todo mundo. Então assim é um desafio sabe lidar com esse pacto narcisista da branquitude, entendeu? aí então você se sente assim, eu não sou burra eu produzo para caramba. Olha meu currículo a menina que passou não tinha metade das coisas que eu já produzir. Eu fiquei mal, eu entrei com recurso tá? Tá tá e a banca não aceitou falou que era culturalista por que eu ia trabalhar com práticas de expressões culturais do Congo que são expressões sabe? Eu sou culturalista, né trabalhar com um monte de coisa e assim é um desafio. Eu quase eu adoeci, eu fiquei dois meses tossindo, essa coluna minha é resquício disso que eu fiquei três semanas também entrevado morrendo de dor tomando remédio”.*

O pacto da branquitude, segundo Cida, é alimentado por uma ilusão de mérito e neutralidade. Mas, na prática, estabelece filtros não declarados que selecionam os “iguais” e excluem os “outros”. Alice Augusta descreve com dor e lucidez como esses filtros atuam: mesmo com publicações, experiência e bons resultados, ela é empurrada para a margem dos concursos, enquanto candidatos brancos são legitimados com facilidade. Essa violência institucional não se apresenta como agressão direta, ela aparece como um “não reconhecimento”, como um veto silencioso à presença negra.

O impacto emocional e físico dessas exclusões é profundo. Alice Augusta relata sintomas como dores, crises de saúde e esgotamento após viver essas situações. A universidade cobra excelência, mas frequentemente nega suporte, legitimação e reconhecimento. É nesse ponto que o pacto da branquitude revela sua face mais perversa: ele naturaliza a presença branca como universal e transforma a presença negra em exceção, em problema ou em objeto de constante suspeita.

Gladys Max amplia essa reflexão ao mostrar como a estrutura acadêmica se ancora em uma visão eurocêntrica de humanidade e conhecimento, na qual os corpos e saberes negros não cabem. A universidade, segundo ela, continua insistindo em deslegitimar os valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos, e reforça imagens que vinculam o humano ideal ao homem branco, heterossexual, europeu. Esse modelo exclui, invisibiliza e desumaniza outras formas de existência.

Gladys Max: *“Como eu disse a academia insiste em não reconhecer os nossos valores civilizatórios, né? Academia insiste em dizer por exemplo que o Egito é branco, né? Que a gente não tem né? A gente ainda tá ali no*

Darwin, né? Naquela ideia do humano, né? Que é aquele cara humano lá agora com os braços abertos, a gente tem que enfrentamento dessa educação eurocêntrica que pontua o homem branco como a excelência, né? Porque se a gente vê lá a evolução de Darwin, você vê o macaco ali curvado e quando ele tá ereto, ele tá branco. Você vê onde que eles querem nos deixar lá atrás, né? Por isso que a gente é chamado de macaco até hoje porque esse lugar do animal né da coisa que não é aceitável, né? Então a gente tem que lutar contra isso, né? Que foi posto e muito bem posto né? Quando a gente vê aquele homem lá com os braços abertos todo na diagonal é aquele homem hétero- cis e branco, né? A gente tá aonde ali? Então é muito difícil, não só para mim para qualquer negro que acessa qualquer espaço. Sabe que acessa o espaço da branquitude vai ter que passar por várias provas e aí o casquinho tem que estar duro para dar conta porque senão você desiste mesmo. Porque é um lugar que não te recebe de braços abertos. Seja dentro da sala de aula, seja nas secretarias, seja na cantina, seja onde você estiver ali dentro da academia, há um estranhamento dos nossos corpos andando ali e eles precisam começar a acostumar mesmo, porque a gente acertou e a gente tá entendendo que a gente pode acessar e é onde a gente vai querer beber bastante mesmo acabou. Sabe não vai ser só com a mão na vassoura, não sabe? vai ser com a mão na caneta e daqui a pouco na frente da sala de aula que é o que eu espero que aconteça o quanto antes e também acessando políticas públicas, acessando lugares de poder porque a gente também precisa tomar essa caneta porque é muito desmando, né?"

Ela afirma com firmeza que os corpos negros ainda causam estranhamento dentro das universidades, não apenas nas salas de aula, mas nos corredores, secretarias, bibliotecas. A presença negra, para muitos, ainda é vista como deslocada. Por isso, sua fala é também uma convocação: não basta entrar, é preciso transformar. "Vai ser com a mão na caneta", diz ela, reafirmando que o lugar da mulher negra é também nos espaços de decisão, de autoria, de poder. E ao contrário do que muitos imaginam, a presença de mulheres negras na universidade não é resultado de uma abertura genuína, mas da insistência em ocupar lugares que continuam nos sendo negados.

Essa ocupação, no entanto, não garante estabilidade. Taynara Alves, por exemplo, compartilha como, após concluir a graduação, enfrentou grandes dificuldades financeiras. Ingressou no ensino privado com salários muito baixos e carga horária exaustiva. "É muito trabalho e pouca remuneração", desabafa. A busca pelo mestrado foi uma tentativa de encontrar melhores condições de trabalho e seguir o sonho de ser pesquisadora, mas a instabilidade continua sendo um peso. Mesmo com bolsa, ela já antecipa a insegurança de quando o benefício acabar e a possibilidade de voltar a receber menos de mil reais por mês.

Taynara Alves: "Os desafios que eu encontrei eu acho que é muito mais pessoal e financeiro. Para mim que eu sou professora também e eu não sei como é aí em Sergipe, mas aqui eles pagam muito pouco nas escolas privada. Então eu saí da universidade e fui para trabalhar na escola privada e fiquei desespera porque é muito muito trabalho e pouca remuneração eu falei. Ah,

vou tentar agora o mestrado para ver se eu consigo e eu sempre queria ser pesquisadora então eu saí da Educação Básica e consegui uma bolsa de mestrado para conseguir fazer esse mestrado tranquila. E eu acho que esse desafio do financeiro é uma coisa que me afeta muito porque como eu não sou uma pessoa tão bem de vida financeiramente e agora eu não tô trabalhando, mas já tô pensando aqui como vai ser depois de dezembro que eu vou parar de receber a bolsa e vou ter que voltar a trabalhar em escola particular para receber R\$ 800 reais”.

A desvalorização da carreira docente no Brasil é um processo histórico e estrutural que afeta todo o magistério, mas cujos impactos são ainda mais profundos quando interseccionados com recortes de raça, gênero e classe. Bernadete Gatti (2017) chama atenção para o modo como o magistério, especialmente nos níveis iniciais da educação, foi historicamente feminizado e, conseqüentemente, desvalorizado. As docentes em sua maioria mulheres negras foram associadas ao papel de cuidadoras (resquícios esses da escravidão), como se o ensino fosse uma extensão do instinto materno ou um dom natural, o que justificaria salários baixos, más condições de trabalho e ausência de reconhecimento social.

Essa lógica permanece fortemente presente nos discursos contemporâneos, que continuam a legitimar a precarização da docência por meio de apelos à vocação e ao amor pelo ensinar. Como alerta Gatti (2017), essa narrativa sentimentalizada acaba por encobrir o abandono estrutural da profissão: ignora-se a necessidade de valorização salarial, de investimento em formação continuada e de garantia de condições reais de trabalho. O que deveria ser compromisso das políticas públicas se converte em uma exigência individual a professora precisa “dar conta” de tudo, mesmo sem recursos, com turmas superlotadas, salários baixos e em contextos frequentemente marcados pela violência e pela negligência.

Esses efeitos da desvalorização docente que são materiais, simbólicos e pedagógicos tornam-se ainda mais agudos quando atravessam os corpos, as histórias e as vozes de mulheres negras. Os relatos que seguem demonstram como essa precarização não é apenas uma realidade coletiva da profissão, mas se intensifica nas experiências de quem ocupa posições historicamente subalternizadas. A interseccionalidade entre racismo, sexismo e desigualdade de classe não apenas dificulta o acesso e a permanência na profissão, mas também mina a legitimidade, o reconhecimento e o bem-estar dessas mulheres nos espaços acadêmicos e escolares.

Para Alice Augusta, a diferença entre ser mulher negra e branca na academia é brutalmente clara: “Uma mulher branca dentro da pirâmide é diferente... isso afeta no

desenvolvimento profissional.” Ela descreve como o estereótipo da servidão continua a recair sobre mulheres negras que apesar de seus títulos, ela ainda é vista como alguém “para servir”.

Alice Augusta: “Porque o que que acontece existem muitas mulheres brancas, Ah, eu tô sofrendo. Eu tô sofrendo. Ah, eu passei como uma colega minha e eu também passei isso que você passou ela é branca. Eu falei fulana você não passou isso, é diferente, não porque não sei o que, não foi diferente. Uma mulher branca dentro da pirâmide é diferente. A menina que passou é branca, né? Ela tanto que ela passou e já tá lá chamada é diferente isso afeta no desenvolvimento profissional. Porque mesmo as mulheres brancas elas estão à frente, sabe? para gente conseguir então não tem como gente uma mulher negra é diferente. É uma mulher negra, sabe? A gente vai ser massacrada, a gente ainda é vista como serviçal. É aquela pessoa que vai servir. Ah, você tá aqui, né? Nossa, eu perdi a sua fala, né? A pessoa chegou atrasada e perdeu minha fala. Ah, depois você me dá uma aula particular sobre o que você falou, né? Ah, você pode pegar aquilo ali para mim, você pode fazer aquilo ali, a gente é serviçal por acaso? Antes eu ficava igual uma sonsa parada e aí agora não, não. É um desafio, tá? que você tem que se posicionar. Fulano, olha não dá, sabe? a pessoa quer que simplesmente que eu ensine a ela trabalhar o que ela não consegue, a mulher branca dá aula aí quer todos as minhas ideias porque a gente estuda muito, ler muito”.

Essa vivência encontra respaldo na análise de Lélia Gonzalez (2022), que ao tratar do “lugar de negro” na sociedade brasileira, expõe como o racismo não se manifesta apenas na exclusão, mas também na forma como se permite o acesso: quase sempre com o objetivo de manter hierarquias. A mulher negra, segundo Gonzalez, foi historicamente inserida em funções de cuidado e serviço, primeiro como escravizada, depois como empregada doméstica, e hoje, muitas vezes, como educadora desvalorizada. Essa estrutura simbólica permanece presente na forma como se espera que essas mulheres ocupem os espaços: não como protagonistas do saber, mas como coadjuvantes, assistentes, suporte.

Quando Alice Augusta decide se posicionar, recusar a apropriação de seu trabalho e marcar sua presença com firmeza, ela afirma que é uma forma de romper com esse ciclo imposto, afirmando que ser mulher negra não é sinônimo de subalternidade. É, como disse Gonzalez, uma recusa ativa a esse “lugar” previamente determinado.

Gladys Max evidencia com força as estratégias sutis da branquitude para manter seu lugar de poder dentro da academia. Ao relatar que “a branquitude faz de conta que aceita, mas tá com medo da gente”, ela desvela o jogo simbólico de tolerância que, na prática, não se traduz em abertura real. A aceitação, quando existe, é superficial: está condicionada a um limite, ao ponto em que as pessoas negras não desafiem a hierarquia

estabelecida. O medo da branquitude, como aponta Gladys Max, não é do acesso em si, mas da possibilidade de que esse acesso se transforme em permanência e em poder de decisão.

Gladys Max: “Então, eles da academia no final tiveram que se curvar e obviamente quem leu e quem acessou a minha pesquisa, geralmente são pessoas negras, porque a branquitude ela faz de conta que ela aceita, né? Ela faz de conta que ela tá participando, que ela tá achando massa, mas ela tá com medo da gente. Ela tá com medo da gente acessar, colocar eles no tronco, que não é porque a gente jamais faria, mas o medo da branquitude é esse, né? Eles morrem de medo da gente ter o poder e aí, né? Como tá aí a discussão do racismo reverso. Eles que continuem com medo porque a gente tá passando e a gente vai acessar. Que a gente pode acessar”.

Essa reação também se conecta a um dos discursos mais recorrentes e distorcidos do presente: a ideia de “racismo reverso”. Essa noção é amplamente refutada por autoras como Djamila Ribeiro (2018), que lembra que o racismo é mais do que um comportamento individual, é um sistema de opressão historicamente construído e sustentado por estruturas sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, pessoas negras não têm o respaldo institucional para oprimir pessoas brancas, o que torna a ideia de racismo reverso um falso paralelo que tenta silenciar denúncias legítimas de desigualdade racial. Quando Gladys Max afirma que “a gente entendeu que pode acessar”, ela está nomeando um processo de conscientização coletiva: mulheres negras que, mesmo diante do estranhamento e do medo alheio, continuam a ocupar espaços com coragem e com o compromisso de transformá-los.

Na fala de Taynara Alves, as intersecções entre raça, gênero e classe se materializam como insegurança profissional, abalo da autoestima acadêmica e silenciamento intelectual. “É um desafio imenso trabalhar com educação ambiental voltada para questões raciais”, afirma. Ao relatar que suas experiências e as de suas colegas negras são radicalmente diferentes das vividas por alunas brancas, inclusive no reconhecimento dos temas de pesquisa, Taynara Alves evidencia um processo contínuo de invalidação que não se restringe ao espaço acadêmico, mas que tem raízes profundas em sua formação pessoal e identitária.

Taynara Alves: “Sim, é porque eu tive contato com as meninas brancas do meu curso, até no mestrado mesmo experiências e os desafios que eu como mulher negra e colegas brancas enfrentamos é totalmente diferente até no tema da nossa pesquisa. É um desafio imenso trabalhar com os temas que a gente trabalha uma educação ambiental voltada para educações raciais também então acho que isso é um grande ponto que afeta no meu

desenvolvimento e eu acho que tudo volta lá para o início que é da minha autoestima, da minha capacidade de entender como capaz, de entender como uma profissional de verdade, uma acadêmica que consigo escrever, consigo falar sobre o tema e ter confiança. Então eu acho que isso afetou, isso vem então enraizado na minha criação, na identidade que eu acho que isso afeta até a minha carteira profissional e acadêmica até hoje então, ser mulher, ser negra”.

Sua vivência se conecta diretamente ao que Sueli Carneiro (2023) define como epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático dos saberes produzidos por sujeitos negros e, em especial, por mulheres negras. Nesse processo, seus conhecimentos são deslegitimados, tratados como menores, subjetivos ou desprovidos de cientificidade, enquanto os referenciais brancos seguem sendo considerados universais. Como destaca a autora, a produção de conhecimento no Brasil opera por uma lógica que hierarquiza os saberes com base na raça e no gênero, negando às mulheres negras o reconhecimento como produtoras legítimas de conhecimento. Assim, o que Taynara Alves enfrenta não é apenas uma dificuldade pontual, mas um reflexo do racismo epistêmico que estrutura a academia e limita o pleno desenvolvimento de pesquisadoras negras, afetando tanto suas trajetórias acadêmicas quanto sua autoconfiança enquanto intelectuais.

Em um cenário marcado por desigualdades estruturais, ausência de políticas de permanência e silenciamentos constantes, muitas mulheres negras seguem reafirmando sua presença e potência nos espaços acadêmicos. Mesmo atravessadas pelo cansaço, pela precarização e desvalorização, elas reinventam formas de ensinar, de pesquisar e de transformar realidades. A sala de aula torna-se, para essas mulheres, não apenas um local de trabalho, mas um território de reexistência.

Alice Augusta é um exemplo marcante dessa força transformadora. Como professora e pesquisadora, ela tem articulado práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a realidade de seus estudantes. Por meio de podcasts, minicursos, palestras e seminários, ela promove debates sobre racismo ambiental e relações raciais, conectando saberes acadêmicos com vivências do cotidiano. Seu trabalho na disciplina de Educação das Relações Raciais, por exemplo, resultou na produção de diversos conteúdos por estudantes, que abordam desde as injustiças ambientais até o impacto das desigualdades no acesso à universidade. Alice Augusta destaca que trata desses temas em todas as disciplinas que ministra, pois compreende que a educação crítica e antirracista não se limita a um conteúdo específico, mas precisa atravessar toda a

formação. Sua prática revela o compromisso com uma educação ambiental que não se afasta da vida, mas que se enraíza nos territórios, nas memórias e nas lutas coletivas.

Alice Augusta: “Ó, então nosso grupo aqui a gente já tem um hábito de trabalhar agora com podcast, então tem vários podcasts eu vou passar para você depois de muito bom, nós temos muitos materiais eu trabalho como eu tenho a página também no Spotify agora que eu lembrei como eu dei ERE e eles têm que fazer podcast era a educação das Relações raciais. E aí eles fizeram vários podcast sobre racismo ambiental. E aí a gente vai falando quem nasce na minha casa aí tudo a gente vai explicando quando você sai de casa muitas pessoas hoje não conseguiram chegar na universidade porque aí a televisão fala que foi por causa da chuva. Ah, mas a chuva é culpada, né? Então a gente vai abordando dentro do cotidiano somos pesquisadores dos cotidianos e a gente apresenta questões que já acontecem então a pessoa nossa professora é isso mesmo. Então a gente já deu um minicurso de racismo ambiental. Agora a gente vai criar um curso e aí palestras online, né seminário e a procura é muito grande porque eles querem saber mais e aí o ano passado também a partir disso que eu falo em sala de aula, eu trabalho isso em todas as disciplinas independente que a educação ambiental ou não”.

Mary Beatrice desenvolve um projeto de educação ambiental voltado ao turismo comunitário como estratégia para conectar o conteúdo escolar à realidade vivida pelas pessoas. Sua proposta parte do entendimento de que a educação ambiental deve ser vivida no presente e no cotidiano, e não como um conhecimento distante ou desvinculado do território. Por isso, ela articula práticas educativas que envolvem adultos e crianças, incentivando uma consciência crítica sobre o ambiente em que se vive, suas relações sociais e as formas de uso do espaço. Ao valorizar o conhecimento prévio das comunidades e seus modos de vida, Mary Beatrice torna a educação ambiental mais acessível, relevante e transformadora.

Mary Beatrice: “Eu falo que é o conhecimento prévio dos alunos e também dos adultos. Quando você fala em animais e preservar animais, você vai lá para os livros de ciências e aí o que que tem lá girafa, elefante, baleia por um acaso tem girafa aqui no cerrado? Tem girafa aqui no Brasil no zoológico então. Você distância muito a realidade dos alunos e das pessoas. Então quando você tenta falar que é educação ambiental é para o dia de hoje para o dia a dia ele sempre pensam que é para preservar para daqui muitos anos ainda não é para agora, então as pessoas não vou falar só as crianças porque a gente vai colocando essa consciência, mas os adultos são os mais difíceis de educar que o meu projeto de turismo, né? É para turismo então envolve adultos. Eles não entendem que é para agora, que é que essa conscientização ambiental é para hoje, não é para daqui anos para os meus filhos para os meus né? É para hoje para gente. Então essa é uma das maiores dificuldades é colocar na cabeça das pessoas. Que não tá longe a educação ambiental está longe? está aqui e agora. As dificuldades que geralmente um professor tu, a maioria dos professores eles. De diferentes matérias, né? Eles não têm muita essa noção de educação ambiental tava sempre caindo no curso de ciências.”

No entanto, ela aponta que um dos principais desafios é justamente a resistência dos adultos em compreender a urgência e a relevância da educação ambiental. Essa resistência, segundo a própria professora, pode estar relacionada ao tipo de formação escolar que essas pessoas tiveram: uma educação ambiental fragmentada, dissociada do território e marcada por exemplos distantes de sua realidade, como animais exóticos retratados nos livros didáticos, girafas, elefantes, baleias que reforçam a ideia de que o meio ambiente está "em outro lugar", e não no Cerrado, onde vivem. Além disso, Mary Beatrice critica o fato de que, nas escolas, a responsabilidade pela educação ambiental costuma recair apenas sobre os professores de Ciências, quando, na verdade, essa deveria ser uma pauta transversal, abordada por todas as áreas do conhecimento. Seu trabalho, portanto, busca romper com essa lógica e reafirmar que a educação ambiental é agora, é aqui e é para todos.

Os relatos de Alice Augusta e Mary Beatrice evidenciam que ensinar Educação Ambiental em contextos escolares não é apenas transmitir conteúdos, mas construir pontes entre o saber acadêmico e os saberes populares, territoriais e racializados. Alice Augusta compartilha a experiência de utilizar podcasts como ferramenta pedagógica para trabalhar o racismo ambiental com seus alunos, conectando a temática à vida cotidiana, aos impactos concretos das chuvas nos territórios periféricos e à maneira como a mídia invisibiliza as estruturas de desigualdade. Sua estratégia não apenas aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes, mas também estimula o protagonismo, a escuta e a valorização das experiências locais como formas legítimas de produção de conhecimento além de partilhar o conhecimento científico com a comunidade. Já Mary Beatrice aponta para a importância de aproximar a Educação Ambiental da realidade dos sujeitos envolvidos, denunciando como os conteúdos escolares seguem distantes do cotidiano e das vivências dos alunos. Ao criticar livros didáticos que trazem animais de outros continentes e abordagens que remetem a um futuro abstrato, ela defende uma educação ambiental situada, que trate das urgências do presente e seja compreendida como um direito e uma responsabilidade coletiva.

Essas estratégias dialogam diretamente com o que propõem Lima e Torres (2021), ao alertarem que os desafios socioambientais contemporâneos exigem uma educação ambiental crítica, transversal e comprometida com a justiça social. Para os autores, nos espaços formais de ensino ainda é marcada por uma lógica fragmentada, que frequentemente empurra a Educação Ambiental para a responsabilidade exclusiva

de professores de Ciências ou de professores que trabalham apenas com temáticas ambientais, desconsiderando a complexidade das questões envolvidas e esvaziando seu potencial transformador. Além disso, os adultos com os quais Mary Beatrice interage em seu projeto de turismo, voltado para a conscientização ambiental, tendem a resistir às propostas provavelmente por não terem vivenciado uma educação ambiental significativa e conectada com suas realidades durante a formação escolar. Assim, a ausência de uma abordagem contextualizada na infância e juventude se reflete hoje em resistências, apatia ou desconhecimento frente aos debates ambientais.

Em ambas as experiências, o desafio de ensinar Educação Ambiental está atravessado por desigualdades estruturais e pela urgência de transformar a escola em um espaço de diálogo e reexistência. Como dialogam Lima e Torres (2021), é preciso romper com práticas despolitizadas e criar formas pedagógicas que deem conta da complexidade do mundo, dialogando com os territórios, com os afetos, com a ancestralidade e com a luta por direitos. Nesse sentido, o trabalho dessas mulheres negras educadoras se mostra central: são elas que, a partir de seus corpos, histórias e territórios, constroem uma Educação Ambiental viva, crítica e enraizada, mesmo enfrentando uma série de desafios.

As vozes reunidas até aqui deixam evidente que o fazer educativo dessas mulheres não pode ser separado de quem elas são, de onde vêm e das lutas que enfrentam. Suas práticas pedagógicas e seus projetos de pesquisa não nascem de abstrações, mas da escuta atenta aos territórios, da sensibilidade diante das injustiças e da coragem de seguir fazendo, mesmo quando o reconhecimento tarda ou não vem. A resistência está em cada aula dada, em cada texto escrito, em cada troca com seus estudantes. E é justamente nesse entrelaçamento entre vida e trabalho, entre cuidado e criação, que outras formas de existir e educar se constroem. Mas o que acontece quando, além de ensinar e pesquisar, essas mulheres também são responsáveis por cuidar de casas, famílias, filhos, parentes? Como conciliar os afetos, os pesos e as urgências da vida cotidiana com as exigências da carreira acadêmica? É a partir dessas questões que adentramos agora a última memória.

4.5. MEMÓRIAS SOBRE SER MULHER NEGRA, DOCENTE, PESQUISADORA E COM MÚLTIPLAS RESPONSABILIDADE

Conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades familiares e domésticas é um desafio recorrente na trajetória de muitas mulheres, mas assume contornos ainda

mais complexos na experiência de mulheres negras. São elas que, historicamente, carregam sobre os ombros o peso do cuidado, muitas vezes invisibilizado, não remunerado e pouco valorizado pelas instituições acadêmicas. Não se trata apenas de administrar o tempo entre a casa, o trabalho e os estudos, mas de sobreviver à sobrecarga cotidiana imposta por um sistema que exige produtividade incessante, sem oferecer suporte ou compreensão.

Como já denunciava Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo* (2014), ser mulher negra é viver tentando equilibrar dignidade e sobrevivência. Sua escrita cotidiana revela a exaustão física, a sobrecarga emocional e o esforço de manter-se inteira, mesmo diante da precariedade. A luta para alimentar os filhos, cuidar da casa, sonhar e escrever, tudo ao mesmo tempo permanece atual. A vida acadêmica, para muitas mulheres negras, se constrói sobre os escombros dessa mesma rotina: o cansaço não é novidade, é herança. Uma herança amarga, deixada por séculos de exploração, que persiste em transformar suas vidas em jornadas de uma resistência silenciosa que foi naturalizada.

É esse sentimento que Alice Augusta resgata ao comparar sua trajetória à de Carolina. Ela rememora os períodos mais intensos que foi a pandemia, nos quais dava aula da cozinha de casa enquanto cuidava do irmão internado e respondia às cobranças acadêmicas por e-mail. Entre uma reunião do Centro de Educação e as tarefas domésticas, entre cozinhar feijão para a filha e preparar um artigo científico, sua rotina se tornava um exercício constante de sobrevivência. A docência, a escrita, e o cuidado se misturavam num fluxo ininterrupto, onde não há separação entre o pessoal e o profissional.

Alice Augusta: “Ó eu me sinto Carolina Maria de Jesus, por isso que eu amo a Carolina. Ah, ela tá lá escrevendo uma carta, para faz comida, chora aí é isso somos. É escrever na pandemia, é tá dando aula na cozinha, meu irmão internado e eu recebendo a mensagem Alice Augusta você tem que mandar o texto sobre as vertentes da sobrevivência que você não mandou para a revista. E aí eu to escrevendo artigo, aí tá dando aula, to participando de live. Tô falando na pandemia e agora a mesma coisa cheguei de uma reunião do Centro de Educação, tomei banho, já lavei o biquini que cedinho eu fui na praia dar um mergulho porque tinha que ir lá depois de tanta gente é bom a gente dar uma limpa fui lá aí já resolvi uma coisa. Tô com essa roupa que eu vou de noite da aula. E aí minha filha ontem, cozinhei feijão para a minha filha.”

Já Katherine Jhonson evidencia o quanto a maternidade, quando somada à carreira acadêmica e à docência, impõe desafios significativos para as mulheres negras. Durante o doutorado, ela já equilibrava uma rotina intensa: trabalhava fora em tempo

integral, cuidava do filho pequeno com o apoio da mãe e ainda enfrentava as exigências da formação acadêmica. Mais tarde, com a chegada da segunda filha, a dinâmica se intensificou. Mesmo contando com licença-maternidade por ser servidora pública, o acúmulo de funções persistia. Ela passou a lecionar à noite em uma universidade privada, acordava mais cedo que as crianças para estudar ou preparar aulas, e se dividia entre o trabalho e os cuidados com a casa e os filhos.

Sentia culpa por não estar presente o tempo todo, mas com o tempo aprendeu a ressignificar essa ausência a partir da qualidade da presença que oferecia. Nunca deixou os filhos sozinhos diante da televisão para se dedicar a tarefas pessoais; ao contrário, procurava estar com eles de maneira atenta e compartilhada. Escolheu ser uma mãe participativa nos momentos disponíveis, mesmo que isso significasse abrir mão do descanso ou da vida social. Katherine Jhonson sabe o quanto foi exaustivo, mas não se arrepende: afirma que faria tudo novamente, porque a maternidade era um desejo, uma escolha consciente que decidiu viver junto com a construção da sua carreira. Sua história revela o esforço cotidiano para conciliar afetos, responsabilidades e conquistas, em um caminho que nunca foi fácil, mas que ela percorreu com coragem.

Katherine Jhonson: “Uma pessoa ia duas vezes por semana e aí fazia comida, eu trabalhava fora o dia inteiro. Meu filho foi para creche, ficava de manhã. De tarde, a minha mãe ficava com ele, levava para a creche, a gente pegava, e era essa rotina. Depois, no meio do doutorado, eu engravidei. Nasceu minha segunda filha. De novo minha supermãe ajudando. Eu, como era funcionária pública, professora, tive licença maternidade. Depois do doutorado, comecei a trabalhar em universidade privada à noite. Eu acordava antes das crianças, chegava cansada. No fim de semana, eu parava para ficar com eles porque me sentia muito culpada. Depois, li muito sobre isso, sobre mulheres que trabalham: a ideia é a qualidade do tempo. O quanto eu estava, eu estava totalmente. Nunca deixei meus filhos na frente da televisão para ficar de papo. É um inferno, você é sempre criticada. Sempre fui essa mãe que acompanhava as coisas. Deu certo. Meus filhos são leitores, são crianças interessantes. Agora, é difícil, não vou dizer que é fácil, estaria mentindo. Fiz uma escolha por ser essa mãe presente quando estava em casa. Não me arrependo nem um segundo. Faria novamente, mesmo exausta. Por isso que a gente tem que ter filhos jovem. Meus filhos nasceram quando eu tinha 33 e 38 anos. Ainda tinha muito pique. Depois da formação, tava só trabalhando. Foi uma escolha. Tem mulher que se dedica à academia e não tem filhos, é outra escolha. Em algum momento, decidi que queria ter filhos, e meu marido também.”

E mesmo quando a maternidade não está presente, as mulheres negras continuam atravessadas pelas exigências do cuidado. O papel socialmente atribuído a elas vai além da criação de filhos, estende-se aos vínculos familiares, às obrigações com os pais, irmãos e à sustentação de vínculos afetivos e materiais. Mary Beatrice compartilha uma

pauta frequentemente invisibilizada dessa responsabilidade: a de ser filha. Durante sua formação acadêmica, Mary Beatrice precisou se deslocar da cidade natal para estudar e trabalhar. O esforço para se manter exigiu dela a renúncia de algo que muitas vezes é tido como garantido, a convivência familiar. Ao relatar que se distanciou do papel de filha por não poder estar presente em festas, encontros e momentos importantes da família por ter que se sustentar, ela revela como a busca por uma formação, por vezes, cobra o preço da ausência. Trabalhando como freelancer nos finais de semana para pagar as contas, enfrentando jornadas exaustivas, Mary Beatrice chegava às aulas na segunda-feira já esgotada, atrasando demandas e tentando recuperar um tempo que o sistema insiste em negar.

Mary Beatrice: “Olha eu acho o maior desafio financeiro mesmo, porque eu sai da cidade dos meus pais e vim para cá, né? durante a minha formação foi muito difícil, porque eu tinha que trabalhar para me manter aqui e era o que eu queria muito então muitas vezes, eu abri a mão, por exemplo de ver a minha família. Eu distanciei do papel de filha porque eu não podia estar presente nas reuniões de família, nas festas em sua maioria. Essas atividades acontecem o quê final de semana final, e é o único tempo para trabalhar então fazia freelancer de manhã, de tarde e de noite. Trabalhava de garçom, de olhar criança, enfim para conseguir me manter, e aí chegava segunda-feira estava acabada, não conseguia fazer nada. E aí você tinha que estar lá na faculdade, fazer trabalho e ainda atrasava o trem.”

As mulheres negras foram historicamente ensinadas a suportar tudo em silêncio, a priorizar o cuidado dos outros em detrimento de si mesmas, como se fosse seu destino natural. Bell Hooks, em *O feminismo é para todo mundo* (2018), denuncia como o patriarcado e o racismo operam juntos para incutir, desde cedo, a ideia de que a mulher negra precisa ser forte o tempo todo, sempre disponível, sempre resistente, sempre dando conta de tudo. Essa “ideologia da força” transforma o autocuidado em luxo e a vulnerabilidade em fraqueza, desumanizando suas experiências e naturalizando a sobrecarga.

Essa crença, profundamente enraizada, cobra um preço alto. Patrícia Both narra que durante muito tempo achava normal sair de casa às seis da manhã, deixar a filha na escola, trabalhar, ir para a universidade, comer no carro entre um lugar e outro. Ela acreditava que essa rotina acelerada era sinal de competência, até que seu corpo respondeu com um câncer. A doença a fez repensar os limites que ultrapassava diariamente, muitas vezes sem perceber, por estar imersa em uma lógica de produtividade e resistência constante.

Patrícia Both: *“São fases né, você consegue de boa porque tem outro pique porque tem outra idade e acha que aquilo é normal como eu achava. Saía seis horas da manhã de casa, aí deixa a filha na escola e vai para o trabalho, aí trabalha, sai trabalho vai para universidade ou dar aula ou estuda? Eu achava normal isso que maneiro, nossa eu sou sinistra. Aí toma uma porrada, ela tem um câncer por que será né? Porque não se cuida e isso aconteceu comigo. Graças a todos os deuses me tratei rapidamente até porque foi uma descoberta precoce sabe, mas eu dei outro foco para algumas coisas, sabe? Isso não é normal, não é normal você ficar sem comer para poder adiantar os seus expedientes porque você tem que chegar mais cedo em outro lugar para dar tempo, de botar comida dentro do carro e ir de um lugar para o outro comendo dirigindo para dar tempo de fazer de cumprir uma rotina, não é?”.*

Katerine Rosa relata que, por muito tempo, tentou equilibrar as responsabilidades da casa, do cuidado com a filha e do trabalho acadêmico, até que isso começou a afetar diretamente sua saúde. Ela desenvolveu uma enxaqueca de origem emocional que comprometeu seu estômago e sua saúde de forma geral. Esse acúmulo de tarefas, surgiram sintomas de ansiedade, noites mal dormidas e um sentimento constante de exaustão. Ela descreve esse processo como doloroso, mas necessário, pois, para muitas mulheres negras, não equilibrar todas essas frentes não parece ser uma opção.

Katerine Rosa: *“E esse conflito, né? Como é que eu dou conta da minha casa? Dou conta da minha filha? durante muito tempo eu tive um adoecimento físico mesmo para tentar mater esse equilíbrio. Eu adquiri uma enxaqueca de fundo emocional que afetou o meu estômago, a minha saúde de modo geral teve um comprometimento. Eu desenvolvi mais ansiedade para dar conta e você dorme pouco, enfim foi bem dolorido tentar fazer esse equilíbrio, não é impossível não e para muitas de nós é necessário.”*

Já Sônia Guimarães relata que a sobrecarga cotidiana afeta diretamente sua atuação como docente e pesquisadora. Com tantas tarefas acumuladas dentro e fora da universidade, ela nem sempre consegue preparar suas aulas ou corrigir os trabalhos com o cuidado e a atenção que considera ideais. Em muitos momentos, precisa escolher entre dar conta das demandas acadêmicas ou das responsabilidades domésticas, o que a coloca em um ciclo constante de renúncias e frustrações. Essas escolhas difíceis impactam sua prática pedagógica e geram um sentimento de insuficiência recorrente.

Sônia Guimarães: *“Às vezes eu deixava de ler um artigo, às vezes eu tinha que deixar de fazer uma coisa da casa. Tu vai abrindo mão de algumas coisas. Às vezes nem sempre a minha aula era de qualidade porque eu tinha muita demanda de coisas.”*

Essa experiência está em sintonia com as reflexões de García (2010), que aponta como a sobrecarga de trabalho afeta diretamente o desenvolvimento profissional docente, especialmente quando não há tempo para refletir sobre a própria prática. O autor destaca que, nesse cenário, a atuação pedagógica tende a se tornar mecânica, limitada pelas urgências do cotidiano, em vez de ser orientada por processos críticos e criativos. No caso de mulheres negras como Sônia Guimarães, essa realidade se agrava pelas responsabilidades interseccionais que ultrapassam a sala de aula, fazendo com que o trabalho docente seja atravessado por uma série de desafios e principalmente da exaustão.

Apesar das inúmeras dificuldades, essas mulheres não sucumbem: criam estratégias cotidianas para seguir adiante, conciliando docência, pesquisa, cuidado e vida pessoal. Uma das formas mais recorrentes é o planejamento da rotina. Algumas delas adotam agendas semanais detalhadas, em que já deixam pré-definidos os horários de trabalho acadêmico, tarefas domésticas, momentos de autocuidado e até mesmo momentos de autocuidado. Essa organização meticulosa permite algum controle diante do caos das múltiplas demandas. Alice Augusta, por exemplo, fala da importância de manter uma rotina estruturada e de incluir na agenda não apenas reuniões e correções de texto, mas também atividades que cuidem de sua saúde física e mental, como terapia e natação. Para ela, sua presença e atuação como professora negra tem um impacto coletivo, especialmente sobre suas alunas, o que a motiva a resistir, mesmo em meio ao cansaço.

Alice Augusta: “Então, eu tenho assim, eu anoto tudo que eu tenho que fazer e aí, infelizmente a gente tem a questão dos sábados e domingo de janeiro agora eu tenho tentado muito me afastar um pouco disso no final de semana. Mas é sempre um texto, alguma coisa que a gente tem que fazer e corrigir, né? E aí essas responsabilidades de pesquisadora não tem como a gente não tem como parar, só se a gente decidir não você pode escolher não ser né? Mas eu penso que é uma representação muito forte, quando eu vejo as alunas negras falando professora, você é um impacto. Não é um impacto para Alice Augusta só, é um impacto coletivo na universidade, entendeu? É um impacto coletivo e eu influencio muito as meninas, né na minha trajetória toda de mais de 40 TCCs que orientei das pessoas que querem continuar a graduação que às vezes estão querendo desistir, querem continuar a carreira docente e de como pesquisadora também, entendeu? Então é o tempo inteiro tentando organizar. E aí eu já faço agenda da semana o que que eu vou fazer? É isso? É isso é isso? Então, eu já sei que de manhã eu quero acordar bem cedo para conseguir dar uma caminhada, eu tenho duas reuniões uma nove até as 10 para as 10 aí desmarquei com a minha com a minha terapeuta hoje. Amanhã eu tenho de 11:15 a meio-dia terapia, meio-dia e 10 eu tenho natação, que eu não posso faltar que a minha coluna sinal ela vai me pegar,

entendeu? De tarde eu vou ter que ler os projetos do terreiro que vai colocar que tem dois projetos. Eu fiquei de ajudar e ainda de noite eu tenho aula é isso, entendeu? É conciliando as coisas enquanto isso eu já botei roupa na máquina, já estendi isso. Não dá para ficar naquela visão do branco que fechou a porta tá lá na biblioteca que a empregada vem trazer o café água quente isso aí é branquinho. A gente não tem isso, entendeu?"

Mary Beatrice também compartilha uma estratégia importante: o esforço consciente de "desligar a cabeça" ao transitar entre os papéis que ocupa. No trabalho, é profissional; em casa, é esposa e cuidadora; na universidade, é estudante. Esse esforço de delimitar os espaços mentais ajuda a preservar sua saúde emocional. Ela também destaca o autocuidado como uma forma de resistência, cuidar do corpo, do cabelo, da pele e respeitar seus próprios limites torna-se uma maneira de reafirmar seu valor enquanto mulher negra. Para ela, é essencial transformar a consciência da desigualdade em ações afirmativas que fortaleçam sua autoestima e preservem sua integridade. Em um mundo que constantemente impõe a sobrecarga, essas mulheres aprendem a dizer não, a impor limites e, sobretudo, a cuidar de si.

Mary Beatrice: "Olha você sincera eu aprendi e foi a alguns meses atrás desligar a minha cabeça, desliguei eu tô no trabalho. Eu tô no trabalho, eu não sou esposa. Eu não estudo eu não faço faculdade para nada, eu só trabalho aí eu chego em casa, eu não trabalho. Eu não estudo eu tenho projeto eu sou dona de casa e sua esposa, aí eu tô na faculdade eu não trabalho eu não sou esposo não sou nada, eu só estudo. E aí assim desligando a cabeça de uma coisa e outra e também dando mais tempo para mim. Lembrando que a gente não é robô, a gente é mulher, a gente precisa de autocuidado, nossos cabelos exigem cuidado, a nossa pele exige cuidado então começa a se cuidar mesmo olhar mais para gente porque como que a gente vai ensinar? Como que a gente vai estar na frente de um monte de gente dando palestra dando aula se a gente não olha para a gente? então é uma o que eu venho tentando é sempre também olhar tudo muito pelo lado positivo e não para de reclamar sabe a gente sabe que a sociedade é injusta a gente sabe, mas o que eu na posição de uma pessoa inferiorizada posso fazer com essa informação? me dá meu próprio valor."

Como ensina Bell Hooks em *Irmãs do Inhamé: Mulheres Negras e Auto-recuperação* (2023), o autocuidado não é apenas um gesto individual, mas uma prática política e coletiva de sobrevivência. Para Hooks, cuidar de si mesma é também curar feridas históricas deixadas pelo racismo, pelo sexismo e pelas múltiplas violências estruturais que atravessam a vida das mulheres negras. O processo de autorrecuperação passa por reconhecer os próprios limites, reconstruir a autoestima e criar espaços de cura, muitas vezes coletivos, em que seja possível respirar e reexistir.

Nesse contexto, o autocuidado se entrelaça à importância das redes de apoio: é na presença de outras mulheres, de familiares, amigas, vizinhas, colegas de trabalho e até estudantes que muitas encontram suporte emocional para continuar. A partilha de vivências entre mulheres negras, portanto, é mais do que companheirismo: é um ato de continuidade e resistência de vida. É a partir dessa força partilhada que seguem enfrentando os desafios cotidianos de conciliar tantos papéis e responsabilidades. Nos relatos que seguem, essa rede de apoio aparece como um elemento fundamental para a permanência das participantes, revelando que ninguém caminha sozinha.

Valerie Thomas, por exemplo, destaca como a coletividade e a colaboração dentro da própria casa foram fundamentais para a sua permanência acadêmica. Mãe de quatro filhos, ela compartilha que desde cedo ensinou cada um deles, independentemente do gênero, a cozinhar, a cuidar da casa e a assumir responsabilidades cotidianas, fortalecendo uma dinâmica familiar baseada no cuidado mútuo. Para além da rotina doméstica, seus filhos também oferecem suporte nos estudos, acessando e enviando arquivos quando necessário. Esse modelo de partilha se estende ao seu companheiro, que também integra ativamente as tarefas, construindo um ambiente no qual a sobrevivência acadêmica se sustenta e na corresponsabilidade.

Valerie Thomas: “Eu tenho quatro filhos, então desde cedo aprendemos a dividir atividades e não tem essa história que eu sou novo e não sei cada um pega a atividade conforme seu peso e conforme você consegue resolver. Então a partir disso todos eles aprendem desde cedo que ia fazer um café todos eles aprendem. O que é fazer um cuscuz são as duas primeiras coisas que eu ensinava para eles. Partindo do princípio de que aí eles não vão me dar trabalho se por acaso tiver com fome eles mesmo se viram, mas se eu precisar eles também fazem para mim. Eu ensinei desde cedo então, o Vilmar também é uma pessoa que também se constrói dentro desse princípio. E assim a gente foi construindo também para os filhos então aqui não tem história que é homem ou é mulher ou não. Vou fazer tudo então conforme a gente vai precisar. A atividade é de todos nós, então todos nós come, todos nós bebe, todos nós vestem, então não tem essa história, então não tive essa dificuldade, graças a Deus e a outra coisa é que às vezes eu tenho dificuldade lá, eu tô com dificuldade de acessar tal trabalho assim eu falo com eles e eles que consegue eu mando daqui mãe espera aí, eles acessam aqui e envia para mim. E assim se eles precisam a gente também faz. Então é muito na coletividade e colaboração.”

Essa presença da família como rede de apoio também aparece na trajetória de Alice Augusta. Ela relembra o quanto contou com o suporte de mulheres da sua família durante os períodos de mestrado e doutorado, especialmente sua mãe, irmãs, filha e sobrinhas, que se revezavam nos cuidados com a filha em momentos críticos, como

durante crises de saúde. No entanto, Alice Augusta também aponta uma ausência significativa: a do apoio institucional. Enquanto a base familiar foi imprescindível para sua permanência, as universidades e os programas de pós-graduação seguiram desconsiderando as múltiplas responsabilidades das mulheres negras, que apesar de implementar algumas políticas de permanência elas continuam não que atendendo demandas reais dessas mulheres.

Alice Augusta: “Eu recebi muito apoio no mestrado, no doutorado da minha família, eu recebo até hoje nós temos um grupo a casa da Sete Mulheres que a gente só tem a Sete Mulheres até minha sobrinha pequena que não tá pequena assim tem 11 anos agora né, mas são as mulheres da minha família, minha mãe, minhas duas irmãs, minha filha e minha sobrinha maior mais velha, né? E aí mamãe me ajudou muito no mestrado, no doutorado, minhas irmãs para ficar com a minha filha, né? Eu tinha ido para São Paulo, ela tava com dengue, tava com covid então eu tive esse suporte para conciliar agora a instituição em si. A resposta é a família sim, mas a instituição em si assim é não.”

Para muitas mulheres negras, o acesso e a permanência na universidade só são possíveis graças a políticas públicas como as bolsas de iniciação científica, de residência pedagógica e de mestrado e doutorado. No entanto, mais do que uma política de fomento, essas iniciativas se tornam redes de sobrevivência quando aliadas à sensibilidade de professores que compreendem as desigualdades que atravessam a trajetória de suas alunas. Mary Beatrice compartilha que, diante da dificuldade financeira para se manter na graduação, buscou apoio de uma professora com quem não tinha necessariamente afinidade de pesquisa, mas que reconheceu sua urgência. Mesmo não sendo sua área de atuação, essa docente abriu um projeto de educação ambiental apenas para incluí-la, garantindo a bolsa de que Mary Beatrice precisava para continuar. Esse gesto, repetido em outros momentos como na residência pedagógica, foi decisivo. Para Mary Beatrice, mais do que formar academicamente, a universidade precisa se comprometer com a permanência real das estudantes, e isso só é possível aliado há professores dispostos a enxergar as pessoas por trás dos currículos com as suas subjetividades.

Mary Beatrice: “Eu consegui bolsa em iniciação científica minha professora, eu quero muito fazer uma iniciação científica que foi aquela lei que eu falei que eu fiz de Baterias de solo Descartes de baterias no solo que eu falei com a professora ela falou. Olha cara, eu falei assim, eu gostava da área de educação e tudo mais ela. Olha cara, não é minha linha de pesquisa, mas eu tô com um vale e tô com bolsa e você tá precisando então eu vou abrir aqui um projeto de educação ambiental que você trabalha com a gente.

Ela abriu algo que nem existia porque eu falei olha a professora não tem condições, tá? Tá difícil me manter na faculdade, eu não sei mais o que fazer. Eu queria muito uma bolsa. Preciso de bolsa. E aí eu consegui na residência pedagógica foi a mesma coisa falei professora, eu quero muito da aula, quero muito participar da residência, mas eu não tenho dinheiro, né? E aí ela falou assim, vou dar um jeito aqui vamos abrir uma vaga aqui você faz a entrevista passando né? Você já começa com bolsa e assim dentro da Universidade Igual eu falei eles dão muito apoio, né? Sempre para os alunos que se mostram também presentes e mostram dispostos igual eu falei não é fácil a gente não é de qual é tudo lindo lá todo mundo aceita não você tem que se mostrar presente tem que mostrar serviço.”

Esse olhar cuidadoso também aparece no relato de Patrícia Both, que reconhece na figura do seu orientador, Celso, um ponto de apoio fundamental em sua trajetória. Muito antes da orientação formal, ele se fez presente como alguém que, mais do que cobrar produtividade, perguntava se ela estava bem. Esse compromisso ético e afetivo com a pessoa, e não apenas com o projeto acadêmico, criou um espaço de segurança e escuta em um ambiente muitas vezes marcado pela frieza institucional. Patrícia Both destaca que, em momentos de crise, ele foi capaz de perceber seu afastamento mesmo à distância, buscando contato sem cobranças, mas com preocupação. Esse tipo de vínculo, segundo ela, não apenas fortalece a produção intelectual, como é parte da própria possibilidade de permanência no ambiente acadêmico.

Patrícia Both: “Na instituição é o meu orientador a partir da não foi nem a partir da orientação foi antes que é o Celso que você conhece. E ele é um cara absurdo assim é muito interessante a potência que ele tem de não só de querer ajudar, de querer se envolver com a pessoa. Ele não está só preocupado com a sua produtividade acadêmica, ele se envolve com uma pessoa, ele quer saber se você tá bem antes de qualquer coisa e para além desse potencial ele tem premonições, eu acho. Tô falando sério, porque do nada ele manda uma mensagem para te encontrar no lugar que você se esconde dentro da universidade. E vai lá, oi eu vim falar com você, porque achei que realmente estava acontecendo alguma coisa, sabe? E esse apoio para além de uma parceria que eu encontrei dentro da Universidade.”

Diante da sobrecarga que recai sobre as mulheres negras na universidade, pensar em políticas públicas efetivas para sua permanência e bem-estar não é um favor, é uma urgência. A garantia de bolsas de pesquisa, de extensão e de monitoria, aliada às políticas de cotas raciais e indígenas, foi mencionada por várias participantes como uma das principais estratégias de democratização do acesso e da permanência. Taynara Alves enfatiza que as bolsas não são apenas um incentivo acadêmico, mas uma necessidade material para estudantes negras e negros que, muitas vezes, dependem exclusivamente desse recurso para estudar e viver. Associada a isso, a política de cotas é entendida como

um instrumento reparador, mas que precisa ser constantemente aprimorado e defendido diante dos retrocessos e ataques.

Taynara Alves: *“Bolsas eu acho que é uma das formas de ajudar muito esses estudantes negros na universidade além de uma política de cotas raciais e indígenas.”*

Katerine Rosa reforça que, embora as bolsas sejam fundamentais, sua oferta ainda é extremamente limitada frente às reais necessidades dessas estudantes. Ela aponta que ampliar essas oportunidades é essencial para que mulheres negras possam se dedicar com mais qualidade ao fazer acadêmico. Além disso, chama atenção para o fato de que muitas delas não cuidam apenas de si, mas também são rede de apoio para várias pessoas ao seu redor, o que amplia ainda mais suas responsabilidades financeiras e afetivas. Em seu próprio percurso, Katerine Rosa relata ter sido preterida na concessão de uma bolsa no mestrado, mesmo sendo mãe solo e enfrentando grandes dificuldades materiais, enquanto a vaga foi concedida a uma candidata jovem e de família rica. O critério utilizado foi puramente meritocrático, desconsiderando os marcadores sociais que impactam profundamente o desempenho acadêmico. Para ela, é imprescindível que as políticas institucionais levem em conta as desigualdades históricas e estruturais que atravessam essas trajetórias, sob risco de reproduzirem a exclusão que dizem combater.

Katerine Rosa: *“A política por exemplo de bolsas eu acho muito limitada a quantidade de bolsas o número de pessoas que conseguem é muito pequeno. É mesmo com a possibilidade das cotas ainda é muito reduzido. Eu acho que precisa ser ampliada para que você possa de fato permitir que essas mulheres negras tenham até esses acessos e consiga prosseguir na sua produção acadêmica, o fazer acadêmico com mais qualidade. Eu acho que o fato dessas mulheres porque a maioria das mulheres negras, elas são rede de apoio de muita gente. Elas não lidam só com a sua própria vida, com a sua própria casa, com a sua própria família mais próximo. Elas são rede de apoio de uma quantidade grande de pessoas. Para dar conta dessa rede ela se debruçam sobre muitas atividades financeiras para poder elas conseguirem dar conta se ela por exemplo a política de bolsas fosse maior elas seriam as possibilidades de se debruçar. Na Universidade Católica uma bolsa no mestrado de planejamento ambiental, eram duas bolsas. No ano que eu fiz a seleção, só tinha uma bolsa aí eu fiquei em segundo lugar, eu perdi essa bolsa. Então eu que era mãe solo, perdi essa bolsa que ficou com o primeiro lugar ainda tem essas questões é uma menina jovem que só tinha isso para fazer era de uma família rica, mas ela se saiu melhor teve a bolsa. O mérito não é por causa que saiu bem e eu não é ter uma política que leve em conta outras questões, que acho que pode contribuir muito.”*

Concluir essa memória é reconhecer que ser mulher negra, docente e pesquisadora com múltiplas responsabilidades não é apenas uma questão de agenda apertada ou de conciliação entre papéis, mas de resistência cotidiana diante de estruturas que ainda não foram pensadas para acolher plenamente a diversidade das experiências humanas. A conciliação entre trabalho acadêmico, responsabilidades familiares, cuidados com a casa, consigo e com os outros é um exercício permanente de reorganização, de esforço físico e mental, mas também de afeto e compromisso coletivo. Ainda que enfrentem sobrecargas e adoecimentos, essas mulheres seguem abrindo caminhos e criando brechas para que outras possam passar. A luta pela permanência não se dá apenas no esforço individual: ela é sustentada por redes de apoio, familiares, amigas, orientadores e professoras sensíveis às suas realidades, e por políticas públicas que precisam ser ampliadas, fortalecidas e reformuladas à luz das desigualdades interseccionais.

Como afirmam autoras negras como Bell Hooks (2018; 2023), Audre Lorde (2019) e Patrícia Hill Collins (2019; 2022), o autocuidado, a autorrecuperação e o fortalecimento coletivo são práticas políticas essenciais para a sobrevivência de mulheres negras em um mundo que constantemente tenta esgotá-las. Para essas autoras, cuidar de si não é um ato individualista, mas uma prática radical de resistência em uma sociedade que não espera que mulheres negras parem, respirem ou vivam com dignidade. Lorde (2019), por exemplo, nos lembra que cuidar de si mesma não é autoindulgência, é autopreservação, e isso é um ato de guerra.

E porque nenhuma de nós caminha sozinha, assim como foram relatadas a importância das redes de apoio, encerramos com algumas mensagens deixadas por essas mulheres para você, que também está trilhando esse caminho. Que essas palavras sejam força, acolhimento e companhia nos caminhos que estão sendo trilhados.

Mary Beatrice: *“Primeiro de tudo: não desista. Vai doer, sim. A gente sente falta de casa, da família, mesmo sem ter mudado de cidade. Às vezes é pelo tempo que a gente passa trancada num quarto estudando, ou o tanto de horas na faculdade e no trabalho. Mas eu te digo isso porque hoje eu estou colhendo os frutos. Ver meu diploma, ser reconhecida no que eu faço... compensa. E isso não acontece da noite pro dia. É um processo, é demorado. Mas vale muito a pena. Outra coisa que foi fundamental pra mim foi aprender a cuidar de mim. Autocuidado é essencial. Cuidar das unhas, da alimentação, beber água, se arrumar pra você mesma. Porque isso te dá confiança. Vai dar aula? Vai estudar? Vai pra faculdade? Vai bonita! Ah, não tem dinheiro? Vai em brechó, troca de roupa com amiga, se organiza com quem está perto. A gente fazia isso e ainda faz. Se valorize. Não é sobre grana, é sobre autoestima. E, por fim, não deixa homem nenhum atrapalhar*

a sua trajetória. Isso é primordial. Cuida de você, do seu sonho, da sua história."

Sônia Guimarães: "Nunca desista dos seus sonhos. Mesmo que você só consiga realizá-los aos 62 anos, como eu fiz com meu doutorado. Vai ter muitos obstáculos no caminho, vai ter gente dizendo que aquele lugar não é pra você, que não é o nosso lugar. Mas a gente tem que ocupar esses espaços, sim. Porque é nosso direito. Um direito que nos foi arrancado, mas que não podemos mais permitir que nos seja negado. Então siga. Ocupa. Sonha. Porque é seu por direito."

Alice Augusta: "A gente tem que estudar muito, sabe? Não é só ler a orelha do livro e sair dizendo que leu, não. É mergulhar mesmo. Como diz Nego Bispo, os colonizadores vieram aqui e quiseram adestrar a gente. A gente aprendeu a fazer as orações que eles ensinaram, mas a gente também sabe fazer feitiço. E pra enfrentar esse sistema, a gente tem que dominar a língua do colonizador. A gente tem que saber responder, argumentar, ocupar espaços. Por isso: estuda. Estuda muito. E se organiza. E mais: cuida de você. De verdade. Eu falo isso para as minhas orientandas direto. Vai andar de bicicleta, vai ouvir música, faz o que você gosta. Cuida da sua cabeça, do seu corpo. E quando alguém for te dar um presente, já fala: nada de caneca! Professora quer uma sessão de massagem, uma aula de pilates. Porque a gente tá com a coluna doendo, com o corpo sobrecarregado. É sério. Autocuidado é prioridade. A gente precisa se manter de pé pra continuar lutando."

Taynara Alves: "É difícil, sim. Mas a gente precisa continuar tentando. Porque quando a gente conquista aquele lugar que tanto sonhou, é muito gratificante. E tem uma coisa que eu aprendi: a gente também precisa comemorar. Cada pequena vitória, cada conquista grande também. A gente luta tanto pra chegar lá que, às vezes, quando chega, só diz 'ok' e já parte pra próxima batalha. Mas não, a gente merece celebrar. Isso é um desafio pra mim e pra muita gente preta: mulheres, homens. A gente precisa se dar o luxo de dizer 'eu consegui' e comemorar com alegria. Porque a luta é diária, mas a conquista também precisa ser vivida com orgulho."

Valerie Thomas: "Acreditar na construção coletiva é fundamental. Andar sozinha é muito ruim. Se isolar, pior ainda. A gente precisa formar rodas mais largas, que vão além de nós, cultivar terreiros de irmandade, de partilha, de acolhimento. É importante perceber: qual é a energia que anda comigo? Quem caminha comigo? Essa caminhada não é solitária, tem outras pessoas, tem outros lugares, e é junto que a gente vai. Mas antes de tudo, a gente precisa acreditar em si, reconhecer que a nossa presença aqui tem um propósito. Você não está aqui por acaso. Não veio ao mundo para viver em castigo, como nos fizeram acreditar. Seu Deus é o da escassez ou o da abundância, do amor, da derrota? O meu é o da abundância e o do amor. Então vamos nos juntar, construir, partilhar. Gritar quando for preciso, cantar quando o coração pedir, mas também saber ouvir, porque ouvir é partilhar também."

5.0 VOZES NEGRAS NÃO SE ENCERRAM: CONSIDERAÇÕES DE MEMÓRIAS COLETIVAS

A Educação Ambiental, compreendida em sua dimensão crítica, é mais do que uma prática pedagógica voltada à preservação da natureza. Ela é, sobretudo, uma proposta de transformação das relações sociais, políticas e econômicas que sustentam as desigualdades e os processos de degradação ambiental. A partir de um olhar interdisciplinar, ético e comprometido com a justiça social, a Educação Ambiental crítica articula saberes, experiências e lutas por territórios, direitos e modos de vida. Ela desafia a lógica neoliberal e colonial, questiona o racismo ambiental e reconhece que a crise ecológica está profundamente conectada às opressões de gênero, raça e classe.

É nesse horizonte que a interseccionalidade a partir do conceito formulado por Kimberlé Crenshaw (2002) e aprofundado por intelectuais negras como Carla Akotirene (2019), Patricia Hill Collins (2022) e Djamila Ribeiro (2017; 2018; 2019) se apresenta como categoria fundamental para o campo da Educação Ambiental e sustentou toda a análise dessa pesquisa. Ao compreender que as opressões não atuam de forma isolada, mas sim sobrepostas e articuladas, a interseccionalidade oferece ferramentas para que possamos nomear as diferentes camadas de desigualdade que atravessam a vida de mulheres negras docentes. Incorporá-la à Educação Ambiental é uma forma de tornar visível o que historicamente foi silenciado: as experiências, saberes e resistências de sujeitos que, mesmo à margem das epistemologias hegemônicas, seguem produzindo conhecimento, cuidando dos territórios e educando para a vida.

A pergunta problema desta pesquisa “quais são as trajetórias de mulheres negras docentes na Educação Ambiental e de que forma as relações de gênero e étnico-raciais marcam suas histórias e suas práticas pedagógicas?” foi respondida a partir da escuta atenta e do acolhimento das memórias de mulheres que atuam como educadoras, pesquisadoras e militantes. As quatro memórias que estruturaram este trabalho permitiram identificar e analisar aspectos centrais de suas trajetórias formativas e de suas práticas profissionais: suas infâncias atravessadas por racismo, a construção de pertencimento territorial, os enfrentamentos dentro da universidade, a construção de práticas pedagógicas críticas e os desafios cotidianos de conciliar trabalho, pesquisa e cuidado.

Em relação aos objetivos específicos propostos, foi possível identificar mulheres negras com atuação em Educação Ambiental a partir das redes acadêmicas da ANPED

e do EPEA, embora o processo de localização tenha sido difícil, revelando desigualdades regionais e epistemológicas já discutidas no corpo deste trabalho. Analisar suas trajetórias revelou o protagonismo de mulheres que, mesmo com todas as barreiras impostas, continuam ensinando e pesquisando, guiadas pela ancestralidade e pelo compromisso com a justiça social. E, por fim, evidenciou-se como a interseccionalidade opera de maneira concreta em seus percursos, marcada por memórias familiares, coletivas e pedagógicas que dão forma às suas reexistências.

É nesse ponto que destacamos uma importante constatação: entre os marcadores sociais, raça e classe foram amplamente nomeados pelas participantes, enquanto o gênero, embora atravessando todas as experiências relatadas, surgiu de forma mais difusa e não verbalizada como categoria de análise. Essa ausência, no entanto, não significa que o marcador de gênero seja irrelevante ou não acontecem, pelo contrário, talvez indique o grau de naturalização das desigualdades de gênero nas trajetórias de mulheres negras. O cuidado com a casa, a maternidade, o cansaço extremo, a renúncia de tempo pessoal, o adoecimento físico e emocional: tudo isso evidencia uma dimensão de gênero que, por já estar tão entranhada no cotidiano, se torna quase invisível. Essa percepção aponta para a necessidade de tensionarmos mais ainda o lugar do gênero na interseccionalidade, compreendendo que o não dito pode ser tão revelador quanto o que é nomeado.

A contribuição desta pesquisa para o campo da Educação Ambiental está em trazer para o centro da análise as experiências de mulheres negras que, historicamente, foram mantidas à margem das produções teóricas e dos espaços de poder. Ao registrar suas memórias, práticas e estratégias de resistência, esta dissertação propõe uma ampliação epistemológica: pensar a Educação Ambiental a partir de outras vozes, outros corpos e outros saberes. Isso não apenas fortalece a pluralidade do campo, mas também contribui para torná-lo mais justo, inclusivo e representativo.

Como possibilidades para futuras investigações, destacamos estudos que aprofundem a dimensão do gênero dentro da interseccionalidade no campo da Educação Ambiental, especialmente no que se refere à naturalização de papéis e à sobrecarga emocional e física enfrentada por mulheres negras. Também se abre um campo fértil para pensar políticas públicas e institucionais que garantam permanência, saúde mental, reconhecimento e valorização dessas educadoras. Além disso, pesquisas que se debrucem sobre outras identidades interseccionais, como mulheres indígenas,

quilombolas, trans ou com deficiência, podem ampliar ainda mais o entendimento sobre as desigualdades e resistências presentes na Educação Ambiental.

Por fim, esta pesquisa reitera que a escuta das vozes das mulheres negras não é um gesto de generosidade, mas um compromisso ético e político. Em um mundo que ainda insiste em nos silenciar, afirmar nossas existências, histórias e saberes é um ato radical. Que outras mulheres negras possam se reconhecer neste trabalho e, sobretudo, que possam continuar escrevendo, educando e resistindo com liberdade e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIN, Rosângela. Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável diante das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de gênero. **Revista Eletrônica Direito e Política**, v. 9, n. 3, p. 1569-1597, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
CARDOSO, Claudia Pons. Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 25, p. 317-328, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. 209 fls. Volume I. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 24 de junho de 2024.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; DA SILVA SOUZA, Davison; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html> . Acessado em 24 de junho de 2024.

CARDOSO, Claudia Pons. Experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. 25, p. 317-328, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CATALÃO, Vera Lessa – **Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil**. In: PÁDUA, J. (Org.) Desenvolvimento, justiça e meio ambiente. Belo Horizonte / São Paulo: UFMG/ Petrópolis, 2009. P. 242-270.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo. In: Discurso sobre el colonialismo. Madrid, Spain: **Akal**, 2006a.

CÉSAIRE, Aimé. Carta a Maurice Thorez. In: Discurso sobre el colonialismo. Madrid, España: **Akal**, 2006b.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre la negritud. Negritud, etnicidad y culturas afroamericanas. In: Discurso sobre el colonialismo. Madrid, Spain: **Akal**, 2006c.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p.164, 2005.

CÓRDULA, EDUARDO BELTRÃO DE LUCENA; DO NASCIMENTO, GLÓRIA CRISTINA CORNÉLIO. O ECOFEMINISMO. **POLÊM! CA**, v. 12, n. 1, p. 158-162, 2013.

COELHO, Rony et al. **Desigualdades raciais na saúde: cuidados pré-natais e mortalidade materna no Brasil, 2014-2020**. Instituto de Estudos para Políticas de Saúde, Nota Técnica n, v. 27, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Boitempo Editorial, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DALLA NORA, Giseli et al. **As Fazedoras de Saberes: Diálogos das Mulheres Quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática**. Editora Appris, 2020.

DE OLIVEIRA, Janis Kauany; BOTH, Laura Jane Ribeiro Garbini. A mulher negra em cargos de liderança: A influência do colonialismo e do feminismo negro nas relações de trabalho da mulher negra. **Cadernos da Escola de Direito**, n. 28, p. 71-91, 2017.

DE JESUS, Carolina Maria; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Livraria F. Alves, 2014.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Infográfico Trabalho Doméstico no Brasil, abril/2023**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/trabalhoDomestico2023.html>. Acessado em: 28 de julho de 2024.

DICKMANN, Ivo. Pedagogia da (in) disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores/as ambientais no ensino superior. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 55-70, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** Salvador. BA: EDUFBA, 2008.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023.

FEOLA, Gabriella Garcia Sanches. **Mapeamento da comunicação sobre sexualidade feita por influenciadores no YouTube**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação — Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo. São Paulo, 346 p., 2020.

FERREIRA, Mestre Joelson; DOS POVOS, Teia; DA SILVEIRA, Maikel. Não é volta ao passado, é disputa pelo futuro. **Tempo fechado: Capitalismo e colapso ecológico**, 2025.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. **Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil**. Teia dos Povos, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, v. 2, n. 03, p.11- 49, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em: 03 de jul. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, Rosineide Feres; CAMELO, Silvia Helena; LAUS, Ana Maria. Nursing tasks in the Material Storage Center of hospital institutions. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 22, p. 927-934, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GOMES, Heloisa Toller. Condição pós-colonial, cultura afro-brasileira. **Revista Odisséia**, 2009.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 85, p. 245, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. **Rio de Janeiro: DP&A**, 2006.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. **Editora Record**, 2018.

HOOKS, Bell. IRMAS DO INHAME; MULHERES NEGRAS E AUTORRECUPERACAO. **WMF Martins Fontes**, 2023.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>. Acessado em: 10 de maio de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

IMAZON. **Região teve o quinto recorde anual consecutivo na derrubada, que chegou aos 10.573 km² entre janeiro e dezembro do ano passado**. Disponível em: <https://amazon.org.br/imprensa/amazonia-perdeu-quase-3-mil-campos-de-futebol-por-diadefloresta-em-2022-maior-desmatamento-em-15-anos/>. Acessado em: 10 de maio de 2023.

KUHN, Bárbara. **Redes sociais e ecofeminismo: ferramentas de uma educação ambiental transformadora**. 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplina. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Requisitos para ser um educador ou educadora Ambiental. **O que eu faço quando digo que sou educador ou educadora ambiental?** [Livro eletrônico] / Valdir Lamim Guedes (Org.). Vários autores. – São Paulo: Na Raiz, 2020

LIMA, Gioconda Sousa Silva; ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Mulheres negras na sociedade de consumo: reflexões sobre processos de enegrecimento. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 31, n. 2, p. 335-358, 2020.7

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77819>.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2004.

LORDE, Audre et al. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2019.

MALERBA, Juliana. A luta por justiça socioambiental na agenda feminista: visibilizando alternativas e fortalecendo resistências. **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental**. Recife: SOS Corpo-Instituto Feminista para a Democracia, p. 13-24, 2010.

MDS. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família. **Nota Informativa n.1/2023**.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Informe MIR - Monitoramento e avaliação**, Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos>. Acessado em: 28 de julho de 2024.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Informe MIR - Monitoramento e avaliação, nº 2 – Edição Mulheres Negras**. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/informe-edicao-mulheres-negras.pdf> . Acessado em: 28 de julho de 2024.

Modesto, Mônica Andrade; Araújo, Maria Inêz Oliveira. Princípios da Educação Ambiental. Capítulo retirado do livro: Educação Ambiental de Base Comunitária: princípios e práticas / Organizadoras: Mônica Andrade Modesto e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : **Criação Editora**, 2023.

Modesto, Mônica Andrade; Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira (org.). Educação Ambiental de Base Comunitária: princípios e práticas / Organizadoras: Mônica Andrade Modesto e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : **Criação Editora**, 2023.

MODESTO, Mônica Andrade.; SANTOS, Tatiana Ferreira dos. Atuação dos educadores/as ambientais e a (re)construção de sociedades sustentáveis: constructo de uma transformação possível. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 528–548, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação (**Santa Maria. Online**), 2015.

MOROSINI, Marília; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. **Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020b**.(Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1), 2020.

NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. 2011. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/cs454>>.

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes et al. O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 2020. Patricia Hill. **Pensamento feminista**

negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo editorial, 2019.

PACHECO, Tania. *Racismo ambiental: o que é isso afinal?* In: HERCULANO, Selene (org.). **Racismo ambiental: injustiças socioambientais e discriminações étnico-raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018. p. 23-32.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008.

PEDRUZZI, Alana das Neves. Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica. 2019.

PEREIRA, K. R. S. **A Misoginia nos Lais de Marie de France.** In: JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO, J. C.; BLUME, L. H. S. III Encontro de História: poder, cultura e diversidade. Caetité, BA: **UNEB**, 2006, Anais. Disponível em:

http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/katia_rosane.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2023.

PINHEIRO, Luana Simões. **Os dilemas da construção do sujeito no feminismo da pós-modernidade.** Texto para Discussão, 2016.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995

QUIJANO, Aníbal. Aníbal Quijano. **Cuestiones y horizontes, una antología esencial**, 2014.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental brasileira: a contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. **Revista Interações**, v. 5, n. 11, 2009.

REIGOTA, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana (orgs.). **Narrativas, gênero e política.** Curitiba: CRV, 2016.

REIS, Graça. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e123291, 2023.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **sur**, v. 24, p. 99-104, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro?. **Editora Companhia das Letras**, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. **Companhia das letras**, 2019.

RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Para uma história do negro no Brasil. **Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional**, 1988.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François, Liana Joppert Swain e Maria Lúcia Pinto. Campinas, SP: **Editora da Unicamp**, 2007.

SALATI, Paula. G1. **Aprovação de agrotóxicos no Brasil bate recorde anual desde 2016**. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2023/02/06/aprovacaode-agrotoxicosno-brasil-bate-recorde-anual-desde-2016.ghtml>. Acessado em: 10 de maio de 2023.

SÁNCHEZ, Celso. **Caminhos para uma educação ambiental desde El Sur**. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). *Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos*. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota, Coleção AYA, v. 1), p. [336-356].

Santos, Marynara Costa; Silva, Adson Francisco Menezes da; Ferreira, Stefany de Jesus; Santos, Fabiana Vieira dos; Modesto, Mônica Andrade; Educação Ambiental de Base Comunitária. Capítulo retirado do livro: Educação Ambiental de Base Comunitária: princípios e práticas / Organizadoras: Mônica Andrade Modesto e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: **Criação Editora**, 2023.

SILVA, Adriana Minervina da. Retratações da memória: os efeitos do colonialismo na subjetividade da mulher negra em um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. 2023.

SILVA, Pedro Henrique Moreira; GOMES, Magno Federici. A Bio-necropolítica das injustiças ambientais no Brasil. **REVISTA PARADIGMA**, v. 30, n. 1, p. 68-92, 2021.

SCIELO. Biblioteca Eletrônica Científica Online. Disponível em: <https://www.scielo.br/about/>. Acessado em: 24 de Jun. de 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

STABILE, A.; CASEMIRO, P. G1. **Garimpo aumentou 787% em terras indígenas entre 2016 e 2022, aponta Inpe**. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/02/11/garimpo-aumenta-787percent-em-terras-indigenas-entre-2016e2022-aponta-inpe-infografico.ghtml>. Acessado em: 10 de maio de 2023.

VIGOYA, Mara Viveros; NAVIA, Angela Mercedes Facundo. Discurso sobre o colonialismo de Aimé Césaire: uma chave de leitura feminista latino-americana descolonial. **Equatorial–Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Antropología Social**, v. 8, n. 14, p. 1-16, 2021.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

APÊNDICE 1

ROTEIRO ENTREVISTA – PESQUISA NARRATIVA

- **Memórias sobre Ser *Mulher Negra***

1) Vivências de Infância e Juventude

- Como foi sua infância e juventude como mulher negra? Quais foram os desafios e as experiências mais marcantes?

- Compartilhe alguma memória específica que tenha influenciado sua visão sobre ser mulher negra na sociedade.

- Você acredita que a sua condição de mulher negra afetou de maneira significativa as oportunidades e os desafios que encontrou?

2) Percepções sobre Problemas Socioambientais

- A sua comunidade enfrentou muitos problemas socioambientais? Como você lidou com eles?

- Pode nos dar exemplos de projetos ou iniciativas de Educação Ambiental que tenham tido um impacto positivo na sua comunidade ou região?

- Você poderia compartilhar alguma experiência específica em que tenha observado ou lidado diretamente com um problema socioambiental?

- **Memórias sobre Ser *Mulher Negra, Docente e Pesquisadora***

3) Trajetória Acadêmica

- Conte-nos sobre sua trajetória acadêmica como mulher negra. Quais foram as influências e os desafios mais significativos que encontrou?

- Como você se decidiu por seguir a carreira docente e de pesquisadora na área da Educação Ambiental?

4) Desafios e Superações no Meio Acadêmico

- Quais foram os principais desafios que você enfrentou como docente e pesquisadora negra? Como você os superou?

- Como você acredita que a interseccionalidade de gênero e raça afetou sua experiência e desenvolvimento profissional na academia?

5) Experiências de Pesquisa e Ensino

- Pode nos contar sobre algum projeto de pesquisa ou ensino que tenha sido particularmente significativo para você? Quais foram os resultados e impactos?
- Como você percebe a presença de outras mulheres negras na academia? Há alguma rede de apoio ou grupo que você considere importante?

6) Desafios na Educação Ambiental

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar sobre problemas socioambientais? Há resistências ou dificuldades específicas que gostaria de mencionar?
- Como você aborda temas complexos e muitas vezes controversos, como mudanças climáticas e justiça ambiental, com seus alunos?

- **Memórias sobre Ser *Mulher Negra, Docente, Pesquisadora e Mãe***

7) Equilibrando Carreira e Maternidade

- Como é para você equilibrar as responsabilidades de ser mãe com as demandas da carreira acadêmica? Quais são os principais desafios e como você os enfrenta?
- Você sente que sua condição de mulher negra e mãe afeta de forma única a sua experiência na academia? Pode nos contar alguma situação específica?

8) Impacto da Maternidade na Carreira

- De que maneira a maternidade influenciou sua trajetória como docente e pesquisadora? Houve algum impacto positivo ou negativo notável?
- Como você concilia os papéis de mãe, docente e pesquisadora? Que estratégias você utiliza para gerenciar seu tempo e suas responsabilidades?

9) Apoio e Rede de Suporte

- Que tipo de apoio você recebeu (ou não) da sua instituição, família e comunidade para conciliar maternidade e carreira acadêmica?
- Existe alguma política ou iniciativa que você acredita ser essencial para apoiar mães na academia, especialmente mulheres negras?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO DO *GOOGLE FORMS*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Interseccionalidade na Educação Ambiental: Trajetórias Formativas e Vozes de Mulheres Negras Docentes," conduzida por Gislaine Ester, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Professora Dra. Aline Nepomuceno. Esta pesquisa visa compreender as trajetórias e vivências de mulheres negras docentes na Educação Ambiental, explorando como gênero e raça influenciam suas histórias e formações. Sua participação, voluntária e confidencial, consistirá em responder a este formulário com apenas perguntas pessoais. Não há riscos envolvidos, e você pode interromper sua participação a qualquer momento. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, e dúvidas podem ser esclarecidas pela pesquisadora no e-mail ghis@academico.ufs.br. Para mais informações e detalhamento sobre o Termo de Consentimento, acesse o link https://drive.google.com/file/d/1rdGWFJzfhBg_rEBFHK8WE9TXKBxvWyG5/view?usp=sharing.

Ao continuar, você declara estar ciente e de acordo com os termos descritos acima.

- () Concordo
() Não Concordo

1. Nome:

2. E-mail:

3. Instituição:

4. Número de Telefone:

5. Gênero:

- () Masculino
() Feminino
() Prefere não dizer
() Outros: _____

6. Autodeclaração quanto a raça e cor:

- () Branco
() Preto

- Pardo
- Amarelo
- Indígena
- Outros: _____

7. Faz parte do GT-22 de Educação Ambiental da ANPED?

- Concordo
- Não Concordo

8. Se sim, qual foi o ano da sua associação?

9. É professora ou já foi?

*Em qualquer campo da Educação Básica e/ou Superior

- Sim
- Não

10. Se sim, há quanto tempo?

11. Indique qual seu campo de atuação hoje enquanto professora:

- Educação Básica
- Ensino Superior
- Os dois
- Outros: _____

12. Qual sua área específica de formação?

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Interseccionalidade na Educação Ambiental: Trajetórias Formativas e Vozes de Mulheres Negras Docentes.

Pesquisador: GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81805824.5.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.092.829

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos 'Apresentação do Projeto', 'Objetivo da Pesquisa' e 'Avaliação dos Riscos e Benefícios' foram retiradas do documento

'Informações Básicas da Pesquisa' (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2371585.pdf) postado em 24/07/2024

Introdução:

No Brasil, dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a população negra representava cerca de 56% dos brasileiros, com as mulheres negras compondo aproximadamente 27,8% da população feminina. Apesar de sua presença significativa em diversas áreas, essas mulheres continuam sub-representadas em cargos de liderança e enfrentam desafios como menor acesso à educação e ao mercado de trabalho, além de sofrerem com a violência e o racismo estrutural que afetam sua saúde mental e física. Historicamente relegadas a papéis secundários, as mulheres negras foram muitas vezes limitadas ao cuidado do lar e dos filhos. No entanto, movimentos sociais como o feminismo e o

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 'Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

Continuação do Parecer: 7.092.829

feminismo negro surgiram para desafiar essa exclusão, reivindicando espaços de poder tradicionalmente dominados por homens. A socióloga Patricia Collins (2019) enfatiza que o feminismo negro é crucial para reconhecer as especificidades das experiências das mulheres negras, frequentemente invisibilizadas nos movimentos feministas tradicionais, ao analisar a interseção entre opressão de gênero e racial. O conceito de interseccionalidade, desenvolvido a partir das reflexões do feminismo negro, destaca a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, como argumenta Akotirene (2019). Este conceito é essencial para entender como as mulheres negras são afetadas pelas sobreposições de gênero, raça e classe, o que molda suas trajetórias e experiências. Assim, essas mulheres têm desempenhado um papel fundamental na transformação social, liderando movimentos como o Ecofeminismo, que integra questões feministas e ambientais para promover um meio ambiente sustentável e equilibrado. Os desafios socioambientais contemporâneos, agravados por políticas inadequadas e a exploração capitalista dos recursos naturais, exigem uma educação ambiental crítica e transformadora. Segundo Layrargues (2020), essa educação deve não só promover comportamentos sustentáveis, mas também impulsionar mudanças políticas que combatam a insustentabilidade. A formação de educadores ambientais deve ser contínua e engajada com a sociedade civil, movimentos sociais e ONGs, conforme sugerem Modesto e Araújo (2023), para construir uma educação inclusiva e comprometida com a transformação socioambiental. Este projeto, ao analisar as trajetórias de mulheres negras educadoras ambientais, destaca sua relevância na luta contra desigualdades e na promoção da justiça ambiental.

HIPÓTESE,

As mulheres negras educadoras ambientais, devido às suas experiências interseccionais de opressão de gênero e raça, desenvolvem práticas pedagógicas e estratégias de resistência únicas que não apenas promovem a consciência ambiental entre seus alunos, mas também desafiam e transformam as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade e a injustiça socioambiental. Estas práticas são fundamentais para a construção de uma educação ambiental crítica e inclusiva, que leva em consideração as realidades e as vozes das comunidades mais vulneráveis.

METODOLOGIA PROPOSTA,

A produção de dados perpassará por quatro etapas: 1) A busca para identificar as mulheres atuantes na área de Educação Ambiental; 2) Realização das entrevistas pelo método da

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.092.829

história oral com as mulheres negras docentes que compõem o locus da pesquisa 3) Transcrição das entrevistas; 4) Análise e interpretação dos dados pelo método de análise da história oral.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO,

Ser associada a ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores /as Negros/as, ser mulher preta e parda; exercer a docência (em qualquer campo da Educação Básica e/ou Superior), Possuir qualificação acadêmica ou experiência de pesquisa na área da Educação Ambiental.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO,

Critério de Exclusão:

Ser homem, mulheres que não se autodeclarem pretas ou pardas; aquelas que não exerçam a docência (em qualquer campo da Educação Básica e/ou Superior); e as que não possuam qualificação acadêmica ou experiência de pesquisa na área da Educação Ambiental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as trajetórias de mulheres negras docentes que atuam no campo da Educação Ambiental, no que se refere às relações de gênero e étnicas que perpassaram as suas histórias e os reflexos na formação docente.

Objetivo Secundário:

- 1) identificar a relevância da interseccionalidade na Educação Ambiental para a compreensão dos percursos docentes formativos de mulheres negras educadoras ambientais;
- 2) compreender as trajetórias de vida de mulheres negras docentes inseridas na educação ambiental, evidenciando suas vozes, experiências, pensamentos, desejos, identidades e subjetividades sob a ótica das relações de gênero e étnicas;
- 3) Desvelar como a interseccionalidade em espaços ocupados por mulheres negras docentes na Educação Ambiental, referenciando suas trajetórias formativas marcadas por tradições

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ç Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.092.829

herdadas, memórias individuais e coletivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade. Porém, informo que todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e que serão mantidos em sigilo.

BENEFÍCIOS:

Os participantes deste trabalho terão como benefício direto o acesso aos resultados da dissertação. Indiretamente, é possível dar voz às trajetórias, experiências, pensamentos, desejos, identidades e subjetividades das mulheres negras, especialmente sob a ótica das relações de gênero e etnia. Ao valorizar e reconhecer essas narrativas, contribuimos significativamente para a compreensão e solução das problemáticas socioambientais. Este enfoque não apenas enriquece o debate sobre a Educação Ambiental, mas também promove a inclusão e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados. Ao integrar as perspectivas das mulheres negras na discussão sobre meio ambiente, reforçamos a importância de abordagens interseccionais que considerem a complexidade das desigualdades e a necessidade de uma justiça socioambiental abrangente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A produção de dados passará por quatro etapas: 1) A busca para identificar as mulheres atuantes na área de Educação Ambiental; 2) Realização das entrevistas pelo método da história oral com as mulheres negras docentes que compõem o locus da pesquisa; 3) Transcrição das entrevistas; 4) Análise e interpretação dos dados pelo método de análise da história oral.

Equipe de Pesquisa CPF/Documento Nome

010.323.415-21

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110

UF: SE **Município:** ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.092.829

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações";

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2371585.pdf	24/07/2024 10:39:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ao_comite_de_etica_.pdf	24/07/2024 10:38:41	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Outros	ROTEIRO__ENTREVISTA.pdf	24/07/2024 10:25:13	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZA_O_E_EXIST_NCIA_DE_INFRAESTRUTURA_CEP.pdf	24/07/2024 10:12:11	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	24/07/2024 10:05:15	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZA_O_PARA_USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTO_assinado.pdf	01/07/2024 14:35:46	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFS_assinado.pdf	01/07/2024 14:31:00	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	01/07/2024 14:25:21	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_assinado.pdf	01/07/2024 14:18:59	GISLAINE ESTER CANDEIAS NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ; Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



do Parecer: 7.092.829

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 23 de Setembro de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))