

Educação popular com catadoras negras: narrativas de resistências às imagens de controle

Popular education with black waste pickers: resistances narratives against
controlling images

*Renan de Souza Nascimento*¹
*Mônica Maria Teixeira Amorim*²
*Emilly Thainá Gonçalves Rodrigues*³

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da educação popular para a construção de modos de resistências às imagens de controle que subjugam mulheres negras. Partindo dos estudos de Paulo Freire, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, entre outros, focaliza-se nas narrativas de catadoras de materiais recicláveis que participam de um projeto de alfabetização que vem sendo desenvolvido por docentes e discentes da Unimontes e do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, núcleo da Rede Emancipa em Montes Claros (MG).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Imagens de controle. Resistências.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of popular education to the construction of modes of resistance to the controlling images that subjugate black women. Based on studies by Paulo Freire, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins and others, it focuses on the narratives of recyclable material collectors who participate in a literacy project that has been developed by teachers and students from Unimontes and Cursinho Popular Darcy Ribeiro, a center of the Emancipa Network in Montes Claros-MG.

KEYWORDS: Popular Education. Controlling images. Resistances.

* * *

Introdução

Este artigo é fruto de um desejo e compromisso em partilhar reflexivamente nossas vivências na educação popular, no âmbito do projeto de alfabetização de catadoras e catadores desenvolvido, desde dezembro de 2021,

¹ Professor de História. Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Unimontes, Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: nascimento.renandesouza@gmail.com.

² Pedagoga. Professora da Unimontes, Montes Claros, Minas Gerais. Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: monica.amorim@unimontes.br.

³ Pedagoga. Mestranda em Desenvolvimento Social pela Unimontes, Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: emillythaina360@gmail.com.

na Associação Montes Claros de Catadores de Recicláveis (Montesul), em Montes Claros-MG. A iniciativa teve início a partir do acolhimento de uma demanda apresentada pela Montesul ao Cursinho Popular (CP) Darcy Ribeiro, um núcleo da Rede Emancipa, movimento social de educação popular que luta por poder para as periferias e desenvolve um relevante trabalho de democratização do acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior no Brasil (Ribeiro, 2023).

A Rede Emancipa conta com cursinhos populares nas cinco regiões do país, sendo o CP Darcy Ribeiro seu primeiro núcleo mineiro. Fundado em 2013, em Montes Claros-MG, o cursinho tem atuado em diversas escolas da cidade e, no ano de 2020, foi reconhecido como projeto de ensino e extensão da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (Machado, 2020; Souto e outros, 2023).

Assim, com a participação de docentes e discentes da Unimontes – muitos deles integrantes do CP Darcy Ribeiro –, o projeto de alfabetização de catadoras e catadores vem sendo desenvolvido na Montesul há pouco mais de três anos, com um grupo constituído majoritariamente por mulheres negras. Esse contexto nos levou a refletir sobre nosso trabalho na educação popular a partir da perspectiva do feminismo negro e da resistência às “imagens de controle” que interferem na vida dessas catadoras negras.

O conceito de imagens de controle, elaborado pela socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (2019), refere-se a estereótipos de gênero específicos para pessoas negras, cujas origens históricas remontam à escravidão e que são recorrentemente acionadas a partir dos interesses dos grupos hegemônicos (Bueno, 2019). Configuram-se como a dimensão ideológica de opressão sobre as mulheres negras, que, junto às dimensões econômica e política, produzem a justificativa para a desigualdade e o controle social que as mantêm subjugadas e desprovidas de valor próprio. Aproximamos os estudos de Collins das considerações da filósofa brasileira Lélia Gonzalez, considerando a possibilidade de construir diálogos transnacionais frutíferos (não se tratando, portanto, de uma simples

importação de conceitos), a partir das preocupações e dos conhecimentos acumulados pelas feministas negras e afrodiaspóricas (Malfrán, 2024).

Partimos do entendimento de que a educação popular se pauta no propósito de atender os interesses das classes populares e assume, conforme Paulo Freire (2018, p. 207), o significado de “caminhos”, ou seja, “o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrem o poder”. Quando associada às questões de gênero e raça, a educação popular torna-se “mais próxima a um projeto de emancipação de classe”, como assinala Giovanna Marcelino (2023, p. 194), coordenadora da Rede Emancipa em São Paulo.

Nessa perspectiva, consideramos que o feminismo negro agrega reflexões fundamentais para pensar a educação popular, à medida que nos incita a compreender e enfrentar as opressões interseccionais vivenciadas por mulheres negras (hooks, 2017). Concordamos com Angela Figueiredo (2020) ao afirmar que a epistemologia feminista negra, ao colocar as mulheres negras no centro do conhecimento, estimula diálogos mais horizontais nas pesquisas, evidenciando a importância das experiências pessoais e coletivas dos sujeitos/as às margens. Além disso, tal perspectiva preconiza um engajamento com a transformação do mundo e suas hierarquias.

Nesse enfrentamento, reconhecemos nosso lugar enquanto pessoas brancas e nos apoiamos na consideração de Franz Fanon (1979), segundo a qual temos o dever moral e político de nos opor resolutamente ao racismo e, juntamente com negras e negros, construir uma sociedade verdadeiramente pautada na justiça e liberdade.

Nesse artigo, objetivamos analisar as contribuições do projeto de alfabetização em curso para a construção de modos de resistências às imagens de controle que alcançam mulheres negras, bem como para a posituação da autoestima das catadoras. Indagamo-nos se o trabalho realizado tem contribuído para que essas mulheres – todas negras – resistam às imagens estereotipadas de si e de seu ofício.

Para cumprir este propósito, recorreremos ao diálogo com a produção teórica relacionada ao nosso objeto de análise e trabalhamos a partir da metodologia da história oral, em sua vertente temática (Meihy, 1996), empreendendo a escuta sensível⁴ de três catadoras participantes do projeto, com as quais realizamos entrevistas. As entrevistas ocorreram no mesmo dia, após a apresentação de nosso objetivo de pesquisa, com o uso de um gravador e de um roteiro semiestruturado de questões.

Organizamos nosso texto em duas partes: inicialmente, detalhamos o projeto de alfabetização desenvolvido, abordando os conceitos e princípios que amparam nossas ações e apresentando nossas colaboradoras; posteriormente, exploramos as imagens de controle, as resistências e as contribuições do trabalho realizado a partir da análise dos dados das entrevistas. Por fim, nas considerações finais, compartilhamos inferências e inquietações que emergem de nossas vivências com a educação popular.

1 Sobre o projeto de alfabetização em curso

O projeto de alfabetização em curso partiu, conforme mencionamos anteriormente, a partir de uma demanda apresentada ao CP Darcy Ribeiro para a alfabetização de catadoras e catadores da Montesul. Contudo, foi necessário nos organizarmos para acolher essa demanda, uma vez que as ações que desenvolvíamos até aquele momento eram essencialmente ligadas ao “pré-vestibular”, com estudantes do Ensino Médio. Já a proposição da Montesul envolvia um trabalho que se aproximava da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ Entendemos a escuta sensível como nos propõe Marta Rovai (2022, p. 28), enquanto exercício de escuta com os ouvidos “mas também com os olhos e coração”. Trata-se de escuta que pressupõe permitir que “as palavras, as performances e as histórias entrem pelos poros, abram a alma para deixar caber mais vida, maior entendimento”, pressupõe “aprender com a experiência de alguém que nos permite se deixar afetar. E continuar sendo afetada(o) depois do encontro”.

A EJA é uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 30)⁵. Observamos que a Rede Emancipa vinha recebendo essa procura por EJA em diferentes localidades, como evidenciado em reuniões com integrantes de diversos CPs do país. Em resposta a esse cenário, a Rede passou a se organizar por meio da criação do Emancipa EJA⁶.

Considerando, em um primeiro momento, que o CP Darcy Ribeiro havia sido aprovado como projeto de ensino e extensão da Unimontes, nossa iniciativa foi procurar docentes e estudantes que pudessem se juntar a nós nesse “novo trabalho”. O grupo constituído contou, de partida, com três docentes – estudiosas do letramento, da EJA e da educação popular – e com oito estudantes do curso de Pedagogia, além de participações adicionais de docentes de outros cursos e mestrandas/os que atuaram como colaboradoras/es no processo.

As primeiras iniciativas incluíram a visita à Montesul para conhecer a associação, seus integrantes e compreender melhor a demanda, possibilitando o devido planejamento do trabalho. Na sequência, realizamos várias reuniões de planejamento, nas quais discutimos e definimos as concepções e os princípios que deveriam nortear nossas ações, bem como a previsão de atividades para o primeiro semestre de trabalho – que posteriormente foi avaliada e serviu de base para orientar os semestres seguintes.

O trabalho desenvolvido tem se ancorado em conceitos e princípios que foram coletivamente discutidos e acordados pelo grupo. Nesse sentido, três conceitos iniciais foram considerados como referência para o trabalho: *alfabetização, educação de adultos e educação popular*.

Inspiradas/os pela pedagogia freireana, compreendemos a alfabetização enquanto processo de aprendizado da leitura – não apenas da

⁵ https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

⁶ https://www.facebook.com/RedeEmancipa/posts/emancipa-eja-nasce-o-n%C3%BAcleo-rede-emancipa-eja-voc%C3%AA-tamb%C3%A9m-pode-participarontem-r/4391448480865648/?locale=tr_TR. Ver também: <https://institutomariadagraca.org.br/areas-de-atuacao/educacao-e-cultura/113-rede-emancipa-oferece-curso-para-jovens-e-adultos-terminarem-ensino-fundamental-e-medio.html>.

palavra, mas do mundo, da “palavramundo” – ou seja, para além de aprender a ler e escrever, a alfabetização pressupõe tomada de consciência da realidade, compreensão crítica do mundo (Freire, 2002, p.12).

Em relação à “*educação de adultos*”, consideramos que nosso trabalho não seria propriamente uma oferta “formal” de EJA, pois nossas atividades não ocorrem em uma escola regular, tampouco visam à preparação dos sujeitos para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)⁷. Nossa proposta se limita, inicialmente, a dois encontros semanais, com duração de aproximadamente duas horas e meia por tarde, incluindo o momento do lanche.

Ainda assim, prezamos por uma abordagem que considere as especificidades da educação de adultos, evitando sua infantilização. Isso significa que os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados não podem ser equivalentes àqueles empregados no trabalho com crianças da educação infantil e ensino fundamental. Como bem aprendemos com Freire, trata-se de uma educação que toma a cultura das/os alfabetizandas/os como ponto de partida, atentando para o vocabulário popular e objetivando ampliar a leitura da palavramundo (Freire, 1986; 2002).

No que se refere ao conceito de educação popular, encontramos igualmente em Freire (2018) a compreensão de que se trata de uma educação comprometida com os interesses das classes populares, com atenção à luta por direitos historicamente negados ao povo, entre eles, o direito à educação. Como adverte Maurício Costa de Carvalho, fundador da Rede Emancipa, a educação popular é fundamental “a qualquer projeto de transformação e precisa ser feita com o povo, partindo de suas características” (Carvalho, 2023, p. 337). Ela é veículo para compartilhar o conhecimento e, portanto, para “compartilhar o poder”. Também é “combustível para a luta popular” e uma

⁷ Trata-se de um exame em que os estudantes da EJA podem obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e médio. Maiores detalhes ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>.

“tecnologia ancestral”, porque o território guarda a história e as “sementes da mudança” (Carvalho, 2023, p. 340-341).

Dentre os princípios que adotamos como guias para nossas ações – fundamentados pela pedagogia freireana e entendidos como preceitos ou proposições em um contexto de educação popular –, elegemos: (1) *a educação para o povo e com o povo*, traduzindo nosso compromisso em construir práticas educativas horizontais e pautadas no compromisso com a justiça social; (2) *a humanização*, que envolve luta pela afirmação das/os educandas/os como pessoas, combate à opressão e promoção de sua liberdade e autonomia; (3) *a conscientização*, concebida enquanto compromisso com a tomada de consciência de si e do mundo pelas/os educandas/os, condição para uma educação libertadora; (4) *o diálogo*, que pressupõe escuta e abertura ao outro, reiterando a horizontadade na relação educadoras/es-educandas/os; e (5) *o respeito aos saberes e dignidade de ser das/os alfabetizandas/os*, que envolve valorização de suas histórias e culturas, bem como a promoção da sua autoestima (Freire, 1986; 1996; 2016).

A partir desses conceitos e princípios, desenvolvemos nossas atividades de alfabetização em encontros semanais com as/os catadoras/os. Em parte desses encontros, os participantes são divididos em dois grupos – um com pessoas que já possuem maiores habilidades de lectoescrita, e outro composto por aqueles que ainda estão em estágio inicial de aprendizado da escrita do próprio nome.

Dentre as atividades realizadas ao longo do processo, destacamos: levantamento do perfil das/os alfabetizandas/os; dinâmicas diversificadas de leitura e escrita de imagens, palavras e textos; oficina de fotografia; ida ao cinema, ao Museu Regional do Norte de Minas e ao Parque Estadual da Lapa Grande; sessão de teatro; apresentações artísticas; palestras com convidadas/os de vários setores da universidade (Direito, História, Psicologia, Odontologia); dentre outras.

O processo de planejamento e desenvolvimento das atividades nos levou a observar a “tensão criativa entre educação popular e universidade” –

uma tensão que, como propõem Daniela Mussi, fundadora da Universidade Emancipa, e Joana Vasconcelos e Maíra Mendes, cofundadoras da Rede Emancipa, merece ser alimentada. Em tal perspectiva não se preconiza uma educação popular “obediente e assistencialista, adaptada à subjetividade da cultura neoliberal e à lógica da competição infernal das individualidades”. Ao contrário, a educação popular é compreendida como uma estratégia para “reerguer vozes silenciadas, conquistar espaços de maneira radicalmente coletiva e movimentar as estruturas” (Vasconcelos, Mendes e Mussi, 2023, p. 11-12).

Ainda segundo as autoras, ao falarem da “tensão criativa entre educação popular e universidade”, defendem a substituição do termo “extensão” por educação popular, elucidando que a:

localização “fronteiriça” do movimento social, entre a universidade e as periferias, contém uma capacidade extraordinária de articulação das lutas políticas mais importantes do nosso tempo, alimentando tensões criativas e impulsionando a invenção de horizontes comuns. Buscamos inverter a lógica elitista da universidade brasileira por meio da socialização de saberes científicos e experienciais que estejam comprometidos com as demandas populares (Vasconcelos, Mendes e Mussi, 2023, p. 16-17).

Pensando o trabalho com a Montesul a partir dessa perspectiva, notamos o quanto a experiência vivida tem possibilitado aos docentes e discentes envolvidos uma aproximação com as demandas populares e, por conseguinte, a oportunidade de ampliar a compreensão sobre as desigualdades e opressões que atravessam as vidas das catadoras e catadores.

Nesse sentido, semelhante à pedagogia freireana de alfabetização – que parte de “palavras geradoras” selecionadas a partir do universo vocabular do grupo –, temos trabalhado com temáticas articuladas às situações do cotidiano e ao contexto maior vivenciado pelas/os catadoras/es. Ao longo do projeto, abordamos palavras como: Política; Trabalho; Lixo; Saúde, entre outras.

Nesse movimento, temos nos colocado em processo permanente de reflexão crítica sobre nossas práticas (Freire, 1996), o que aflorou nossa compreensão da necessidade de, enquanto educadoras/es e educandas/os, nos aprofundarmos nas críticas das opressões de gênero e raça, considerando a realidade vivida e provocadas pelas leituras de bell hooks, que nos convida a desenvolver uma consciência feminista e a pensar estratégias de sobrevivência em face do sexismo e do racismo. Trata-se de um trabalho coletivo de aprendizado sobre as vidas e resistências, implicando em um processo de autoatualização no qual aprendemos, juntas e juntos, a educação como prática da liberdade (hooks, 2017).

Ainda partindo da observação da realidade vivida, passamos a refletir sobre a necessidade de aprofundar a avaliação que as/os alfabetizandas/os têm acerca do projeto. Durante o desenvolvimento das atividades, a média anual de catadoras/es da Associação Montesul permaneceu em torno de treze pessoas e, no corrente ano, são onze integrantes. Destes, como já mencionado, a maioria é composta por mulheres negras, entre as quais contamos com três colaboradoras⁸ que se dispuseram a partilhar suas vivências e impressões acerca do projeto conosco: Antonieta de Barros, 35 anos, presidenta da Montesul e integrante do projeto desde seu início; Dandara dos Palmares, 48 anos, também integrante desde o início; e Carolina Maria de Jesus, 68 anos, que se insere efetivamente no projeto no início de 2025. Na sequência, analisamos as entrevistas realizadas à luz das contribuições do feminismo negro.

2 Imagens de controle e as resistências de catadoras negras

Lélia Gonzalez (1988), ao discutir a estratégia desenvolvida pelos países europeus para incutir a “superioridade” do colonizador nos colonizados,

⁸ Para preservar a identidade de nossas entrevistadas utilizamos codinomes em homenagem a mulheres negras importantes da nossa história.

diferencia o racismo em duas faces: o racismo aberto e o racismo disfarçado. O primeiro, típico das sociedades de origem anglo-saxônicas, holandesas ou germânicas, define uma pessoa negra como aquela que possui antepassados negros em sua consanguinidade e sustenta explicitamente a segregação racial, a “pureza” do branco, sua superioridade e a não miscigenação. Já o segundo, também denominado pela autora como “racismo por denegação”, prevalece nos países latino-americanos, onde as hierarquias históricas da identidade branca sob a negra e indígena foram escamoteadas na cultura por meio de teorias da miscigenação, assimilação e “democracia racial”. De modo sofisticado, se nega aqui a existência de racismo com frases como: “somos todos iguais”, “somos brasileiros acima de tudo”, “há brancos e negros pobres”, “vivemos num paraíso sexual entre raças”, ao mesmo tempo em que se naturaliza lugares sociais determinados para cada segmento racial.

Ou seja, para a lógica de dominação racista, o lugar do negro/a é a “lata de lixo da sociedade brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 225), é a miséria, a periferia, a prisão ou a morte. A ele/ela foi projetado toda sorte de culpa, qualidades negativas e elementos indesejáveis: vagabundagem, irresponsabilidade, infantilidade, incapacidade intelectual, feiura etc. Tais adjetivações não são interpretadas como manifestações de racismo ou construções arbitrárias, mas como uma constatação da natureza e índole desses sujeitos, funcionando como justificativas prontas para a desigualdade.

Para Gonzalez (1984), entretanto, o racismo de nosso país não atua isoladamente, se articulando ao sexismo e ao classismo na produção de violências na vida das mulheres, especialmente as negras. Estas são interpretadas a partir das noções ou papéis sociais limitantes, como o da ‘mulata’ (a “gostosa” do carnaval, o “produto exportação”), da doméstica (a “burro de carga” que presta serviços e carrega os outros nas costas) e da mãe preta (a cuidadora amorosa, mãe das crianças brancas), o que restringe suas possibilidades de mobilidade social e liberdade nas trajetórias individuais.

Simbolicamente, espera-se que essas mulheres ocupem as funções mais desvalorizadas da sociedade, como o trabalho de catadoras de recicláveis, que exercem nossas colaboradoras. Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares e Antonieta de Barros já atuaram ou ainda atuam como cozinheiras, trabalhadoras rurais, domésticas, o que nos indica uma persistente instabilidade e precariedade desses empregos. Por outro lado, as profissões de maior prestígio, como de médicas e engenheiras, continuam a ser associadas ao tipo ideal burguês da mulher branca e cisheterossexual.

Gonzalez (1984) destaca como as noções de mulata, doméstica e mãe preta podem ser atributos de uma mesma mulher negra, a depender do enquadramento sob o qual ela é interpretada. Essa perspectiva nos aproxima do conceito de “imagens de controle”, central para este trabalho.

Segundo Patricia Hill Collins (2019), por meio da exploração de símbolos existentes e da criação de novos, os sistemas de poder de raça, classe, gênero e sexualidade, manipulam imagens depreciativas acerca da condição das mulheres negras, a fim de que a injustiça social pareça natural, normal e um fato inevitável e imutável do nosso cotidiano. Essas imagens fundamentam a forma como definimos e tratamos esse *Outro do Outro* no Brasil, a mulher negra, em processos de objetificação (tornar o outro um objeto) que são, entretanto, inerentemente instáveis e dinâmicos, porque dependem tanto da internalização quanto da retroalimentação da subordinação de mulheres negras, de geração em geração.

No contexto dos Estados Unidos, Collins (2019) assinala cinco principais imagens de controle: a *mammy* (a doméstica boa e obediente, “mula do mundo”, que vive para trabalhar e cuidar da família branca); a matriarca (a mãe negra “má”, agressiva, que não cuida bem de seus filhos); a mãe dependente do Estado/rainha da assistência social (mãe solo negra, acomodada, que foge do trabalho, é materialista e responsável por sua própria pobreza); a dama negra (mulher negra que não constituiu família para

alcançar altos cargos e segurança financeira); e a jezebel (mulher negra hipersexualizada, voraz, desviante).

Em conjunto, tais ideias buscam “deslegitimar o pleno exercício dos direitos de cidadania das mulheres negras. Essas imagens interconectadas colocam as mulheres negras estadunidenses entre a cruz e a espada” (Collins, 2019, p. 154-155). Nesse sentido, nossas colaboradoras norte-mineiras também relatam grandes dificuldades em vários aspectos de suas vidas e histórias.

Carolina Maria de Jesus relata que nunca estudou porque a “a escola era longe. E nós morávamos um tempo em Montes Claros, um tempo em roça. Então não dava” (2025). Além disso, afirma que a escola era ruim, porque a professora batia nela e nos colegas, o que impossibilitou que ela se alfabetizasse e que pudesse escrever seu próprio nome. Na época em que deveria estar no ensino fundamental I, aos oito anos de idade, ela já trabalhava cozinhando com sua mãe e sua avó para os trabalhadores rurais. Seu pai faleceu em um acidente aos 25 anos de idade. Não quis casar, criando sozinha seus três filhos. Sobre o pai dos filhos, comenta: “ele brigava demais, xingava demais. Não ajudava a cuidar dos meninos. Os meninos que cuidavam dos meninos” (Jesus, 2025).

Depois de se mudar novamente da roça para a cidade, enfrentou um período de bastante “precisão das coisas” (Jesus, 2025), até conseguir um trabalho como oleira em uma fábrica de tijolos e, posteriormente, como gari da prefeitura, função que exerceu por trinta anos, varrendo as ruas de Montes Claros, até conseguir se aposentar. Atualmente, é uma importante liderança da Cozinha Solidária do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) - Itatiaia, além de integrar o grupo de catadoras/es da Montesul, “pra não ficar dentro de casa à toa, né?” (Jesus, 2025).

Dandara dos Palmares também não concluiu a escola básica, desistindo de estudar no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois viajava

constantemente para trabalhar nas roças. Ressalta, igualmente, que não casou “graças a Deus” (Palmares, 2025), e que, se for pra ter um homem em casa, prefere voltar com o pai de seus filhos. Teve sete filhos, mas um morreu ainda bebê, durante o parto.

Por volta dos nove ou dez anos de idade, Dandara começou a trabalhar na roça, na colheita de cana e laranja. Posteriormente, atuou como trabalhadora doméstica e também montando brinquedos em parques de diversão. Sobre essa última ocupação, afirma: “eu era quase moleque macho” (Palmares, 2025), evidenciando a noção de que mulheres que fazem serviços pesados para sobreviver são associadas à masculinidade, em uma conexão com a imagem da matriarca. Atualmente, ela é integrante da Montesul, onde aprendeu a escrever o próprio nome e está aprendendo a ler e fazer operações matemáticas básicas.

Antonieta de Barros, por sua vez, destoa um pouco do perfil das duas mulheres apresentadas acima. Ela conseguiu cursar até o segundo ano do Ensino Médio, é casada com um homem que divide as despesas da casa com ela e tem três filhos. Já atuou em casas de família como trabalhadora doméstica e, em viagens, como montadora de brinquedos – assim como Dandara. Participa da Montesul desde a sua fundação e atualmente preside a mesma. Em sua narrativa, Antonieta faz questão de destacar como está complicado se manter apenas da atividade da associação: “o que eu ganho ainda é muito pouco. Se você for parar e pensar para sustentar uma casa, não consegue” (Barros, 2025). Indagada sobre o rendimento financeiro da Montesul em um mês, explica que depende da época, girando em torno de setecentos reais, valor que, dividido entre onze pessoas, resulta em um ganho bastante reduzido.

Ademais, essas três mulheres nos narram o modo violento como são percebidas e tratadas pela população, especialmente no que diz respeito ao âmbito do trabalho: “até na rua mesmo eles xingavam, nos bairros, ‘essas

nega’, ‘essas porra dessas negas (*sic*) passando na porta da casa da gente pedindo coisa’”, diz Carolina Maria de Jesus (2025), frisando que já sofreu “demais na rua, varrendo rua”.

Dandara dos Palmares (2025) relembra como foi enganada aos quinze anos ao ser chamada para trabalhar em “casa de família” em São Paulo: “a mulher falou que tinha arrumado, não sei lá, pra trabalhar de babá. Chega lá, não era de babá, era pra mulher de programa. Eu peguei e fugi da casa”. Ela relata ainda um episódio ocorrido recentemente:

Eu estava lá, catando material reciclável, eu abri o saco para catar o material reciclável, a mulher lá de cima, lá do pé dela, jogou um... tipo um osso [...]. Eu falei assim: “moça, não está vendo gente aqui não, moça? A gente está catando aqui”. Ela disse: “mas eu não te vi”. Eu disse: “oh, moça, você tem que prestar mais atenção. Você colocou um lixo na rua, desce, coloca aqui no lixo, não fica jogando assim não. É perigoso até bater na cabeça de uma criança passando na rua”. Ela foi e me xingou (Palmares, 2025).

Sobre este acontecimento, Dandara dos Palmares confessa chorando que foi xingada de “lixreira”, dizer desqualificador da profissão das/os garis, recorrentemente direcionado às crianças em seus processos educativos: “se você não estudar vai virar lixeiro” ou “nem pra gari serve”.

Por último, Antonieta de Barros diz que, no serviço doméstico, “tem pessoa muito desaforada que acha que você está ali, que você é obrigado” e que sente bastante o preconceito contra os catadores/as, chegando a ouvir: “olha lá um ladrão, olha lá um bandido. Você entendeu? Então, tem hora que machuca muito você estar na rua por conta disso” (Barros, 2025). Menciona genericamente xingos e objetos arremessados contra ela e suas colegas.

Os sentidos negativos acionados nestes atos de violência são patentes e indicam que ser negra/o no Brasil é ser lido e visado a partir “dos traços que lembram e remetem à derrota histórica dos povos africanos perante os exércitos coloniais e sua posterior escravização” (Segato, 2005, p. 4). Para Rita Segato (2005), a raça, e acrescentamos o gênero e a classe, são signos que

dependem do contexto histórico para obterem significado e, no Brasil, definem binariamente, desde a colonização, os incluídos e os excluídos, aqueles/as dignos de habitarem o centro e os outros, relegados à periferia do Estado e de seus processos políticos.

Assim, é a partir do enquadramento prescrito pelas imagens de controle, baseado em um olhar discriminatório sobre suas aparências, que essas mulheres foram e são significadas como negras, logo, como inferiores, passíveis de serem animalizadas e agredidas até fisicamente. Como são mulheres pobres e negras, elas são desumanizadas, tratadas ora como “mulas do mundo” que aguentam tudo (inclusive ofensas), ora como mulatas ou jezebeis prontas para o sexo, naturalmente prostitutas, ou como domésticas ou *mammys* a quem se pode desrespeitar sem muito peso na consciência, já que “foram feitas pra servir”.

Entretanto, quando perguntadas se já sofreram preconceito racial, Carolina Maria de Jesus e Dandara dos Palmares disseram que nunca sofreram, e Antonieta de Barros diz que “até que por conta da cor de pele em nós, assim, até que não. No meu caso, não, né? Mas seria por a gente ser mais gordinha” (Barros, 2025).

Pesquisas feitas na região observaram respostas diversas a essa questão. A historiadora Cláudia Maia (2022), entrevistando duas professoras negras, idosas e celibatárias, demonstrou como elas não fizeram qualquer referência ao racismo em suas memórias, aventando que isso pode ter ocorrido, dentre outros motivos, por elas serem detentoras de um capital cultural e social em suas comunidades. Flavia Nayara Mones Viana (2024), entrevistando mulheres negras vítimas de violência doméstica em Montes Claros, pontuou que elas se reconheceram como negras e que perceberam o racismo em suas vidas, mas que não associaram o gênero com a raça/cor e classe como possíveis agravantes de suas situações. Já Aline Cardoso Lima (2019), analisando as experiências afetivas de mulheres negras de baixo nível

de escolarização da cidade de São Francisco (MG), destacou a autopercepção do racismo em suas trajetórias, incluindo o trabalho, embora o silêncio tenha sido uma das estratégias encontradas para lidar com o discurso discriminatório.

Desse modo, nossas colaboradoras podem não destacar o racismo em suas narrativas por causa da própria configuração do nosso racismo por denegação, como pensado por Lélia Gonzalez, por vezes sinuoso e sutil. Pode decorrer também pela ausência de uma consciência racial crítica e de oportunidades de diálogo sobre raça e discriminação. Pode ainda estar relacionado com a seleção da memória e seus inevitáveis esquecimentos ou mesmo porque Carolina, Dandara e Antonieta não se dobraram completamente à opressão e (discretamente) conservaram sentidos mais positivos sobre si mesmas.

Apesar das imagens de controle e das desigualdades tentarem confiná-las em posições de subalternidade e dor, quando perguntadas sobre como se entendem, Carolina respondeu que é uma pessoa alegre, que dança, rebola, pula, que não gosta de tristeza e sim de sorrir: “Eu aprendi uma coisa, se eu não gostar de mim, quem é que vai gostar?” (Jesus, 2025). Diz que gosta do trabalho na associação porque as colegas são todas alegres, não se sente maltratada e também ganha alguns trocados. Sobre o trabalho de alfabetização, afirma que se sente bem, tratada com carinho e que sempre vai aprendendo um pouco de cada vez.

Dandara diz que ultimamente o trabalho não está dando muita alegria pra ela, que se sente “mais ou menos” feliz. Mas também fala que se sente acolhida no galpão da Montesul, que acha muito importante as atividades de alfabetização e que se sente feliz quando vê as/os professoras/es e estudantes. Conclui salientando a relação de troca: “o que vocês não sabem, a gente passa para vocês. O que a gente não sabe, vocês passam para a gente “ (Palmares, 2025).

Sobre isso, Antonieta diz que é uma pessoa alegre, embora de vez em quando se sinta triste. Que leva um dia após o outro e que se sente importante porque tem dois filhos para criar e sustentar. Considera seu atual trabalho importante, já que tem a responsabilidade de cuidar das outras catadoras, para evitar inclusive o risco da fome e de “passarem necessidade” (Barros, 2025). Afirma que esse trabalho também é benéfico para o meio ambiente, pois retira materiais da natureza que poderiam poluir e causar alagamentos na cidade, embora isso nem sempre seja reconhecido pela sociedade. Gosta do aprendizado, das brincadeiras, das comidas e prêmios das dinâmicas desenvolvidas com elas/eles e diz que aprendeu com o projeto a ser grata, inclusive a Deus, a amar o próximo e que pode acessar lugares que anteriormente pareciam destinados apenas para as pessoas que têm “condições”, como uma sala de cinema.

Enquanto o belo, o bom, o justo, o apreciado, o nobre, o respeitável são considerados atributos brancos, como nos diz Jurandir Freire Costa (1984), essas mulheres negras, catadoras norte-mineiras, parecem preservar a felicidade, o senso de autodefesa, de persistência para sobreviver e ter respeito. Elas não aceitam passivamente a objetificação das imagens dominantes que fizeram sobre elas. Se não conseguem se blindar das violências impedindo que ocorram, resistem a elas defendendo a importância de suas vidas, de seus trabalhos, colegas e famílias. Possibilitam, assim, enxergar as contradições de um sistema de poder mortífero, que pode ser balanceado por uma “consciência coletiva de resistência das mulheres negras” (Collins, 2019), que encontra seus germens aqui na educação popular e no afeto positivo e aberto.

3 Considerações Finais

O presente trabalho se propôs a analisar as contribuições do projeto de alfabetização na Montesul para a construção de modos de resistências às

imagens de controle que incidem sobre mulheres negras e para a positivação da autoestima das catadoras. Para isso, situamos a história desse projeto, seus conceitos e princípios, e sua relação com a universidade e o movimento social (educação popular e feminismo negro). Apresentamos nossas colaboradoras e exploramos as contribuições teóricas feministas negras, especialmente a partir dos estudos de Lélia Gonzales e Patricia Hill Collins.

A análise das narrativas de nossas colaboradoras possibilitou observar que elas são frequentemente vistas e tratadas como sujeitas subalternas, consideradas inferiores, passíveis de exploração, engano e agressão gratuita, por estarem cristalizadas ou estereotipadas nas históricas imagens de controle das mulatas, domésticas, matriarcas ou *mammys*. Contudo, essas mulheres negaram terem sido vítimas de racismo em suas vidas, o que denota a necessária continuidade da escuta sensível, cuidadosa e respeitosa, bem como de um trabalho a partir de palavras geradoras como “Racismo”, “Discriminação” ou “Direitos”, entre outras.

Carolina, Dandara e Antonieta resistiram e resistem (dentro de suas condições) às imagens de controle por meio da felicidade, da defesa da importância de suas vidas, de seu trabalho e famílias, além da própria indignação com a violência. Reafirmam, inclusive pra nós da academia, que gostam de si mesmas, apesar das desigualdades, que merecem reconhecimento, respeito e melhor remuneração. Expressam também que se sentem acolhidas, tratadas com carinho e que aprendem com o projeto, assim como ensinam. Juntas/os, portanto, buscamos trocar afetos, lutas e esperança por dias melhores e pela efetivação da justiça social.

Referências

BARROS, A. D. [35 anos]. [maio 2025]. Entrevistadora: Mônica Maria Teixeira Amorim. Montes Claros, MG, 02 maio 2025. 1 arquivo mp3 (21m36s).
BRASIL, *LDB*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

BUENO, W. A lacradora: como as imagens de controle interferem na presença de mulheres negras na esfera pública. *Blogueiras Negras*, 2019. Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/a-lacradora-como-imagens-de-controle-interferem-na-presenca-de-mulheres-negras-na-esfera-publica/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

CARVALHO, M. C. D. “Volta pra base e vai procurar saber!”: A necessidade estratégica da educação popular contra a barbárie no Brasil. In: VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T.; MUSSI, D. (Orgs.). *Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, p. 329-343.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: COSTA, J. F. *Violência e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, 2020, p. 2-24. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FRANTZ, F. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. 43. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, 1988, p. 69-82. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/835615/mod_resource/content/1/GONZALEZ%2C%20L%C3%A9lia.%20A%20categoria%20pol%C3%ADtico-cultural%20de%20amefricanidade.%20.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES__L%C3%A9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. D. [68 anos]. [maio 2025]. Entrevistadora: Mônica Maria Teixeira Amorim. Montes Claros, MG, 02 maio 2025. 1 arquivo mp3 (13m15s).

LIMA, A. C. *A voz que quer ser ouvida e precisa ser escrita: memórias afetivas de mulheres negras sozinhas da cidade de São Francisco - MG (1979-2010)*. Dissertação (Mestrado em História) – Unimontes, Montes Claros/MG, 2019. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppgh/dissertacoes-defendidas/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MACHADO, S. X. *A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e os cursinhos populares da Rede Emancipa*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Unimontes, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/1392>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MAIA, C. Histórias de vida de professoras negras no sertão norte-mineiro. *História Oral*, v. 25, n. 1, p. 115-133, 2022. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1248>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MALFRÁN, Y. I. M. Para além da interseccionalidade: conexões feministas afrodiáspóricas na análise do racismo na América Latina. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 13, n. 27, 2024, p. 134-155. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/21112>. Acesso em: 31 mai. 2025.

MARCELINO, G. Freire, marxismos e feminismos. *In: VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T. e MUSSI, D. (Orgs.). Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, 183-196.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PALMARES, D. D. [48 anos]. [maio 2025]. Entrevistadora: Mônica Maria Teixeira Amorim. Montes Claros, MG, 02 maio 2025. 1 arquivo mp3 (13m24s).

RIBEIRO, T. A educação libertadora e a prática da educação popular no Brasil: experiências da Rede Emancipa. *In: VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T. e MUSSI, D. (Orgs.). Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, p. 345-351.

ROVAI, M. G. D. O. *Sob nossa pele e com nossas vozes: feminilidades transbordantes no sul-mineiro*. 1º ed. Teresina: Cancioneiro, 2022.

SEGATO, R. L. Raça é signo. Série Antropologia, *Revista da Universidade de Brasília*, Brasília, v. 372, 2005. Disponível em: <https://centroafrobogota.com/attachments/article/38/16639751-raca-e-signo.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SOUTO, B. F.; FILHO, K. B. O.; PEREIRA, M. A. M.; AMORIM, M.M.T.; MACHADO, S. X. O pensamento de Paulo Freire como referência para as ações do Cursinho Popular Darcy Ribeiro da Rede Emancipa em Montes Claros (MG). *In: VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T.; MUSSI, D. (Orgs.). Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, p. 397-413.

VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T.; MUSSI, D. (Orgs.). Alimentar a tensão criativa entre educação popular e universidade. *In: VASCONCELOS, J. S.; MENDES, M. T. e MUSSI, D. (Orgs.). Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante, 2023, p. 11-23.

VIANA, F. N. M. *A violência contra as mulheres negras em Montes Claros: uma análise interseccional*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Unimontes, Montes Claros/MG, 2024.

Recebido em maio.
Aprovado em junho.