



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
FACULDADE DE HISTÓRIA

JAMILLY DE LIMA SOARES

**“ME PERDI DE MIM”<sup>1</sup>**: Dispositivo amoroso, afeto racializado e letramento afetivo  
no ensino de História

**ANANINDEUA  
2025**

---

<sup>1</sup> A expressão “Me perdi de mim” é parte do relato de uma aluna negra participante da pesquisa, utilizado aqui como título do trabalho por sintetizar com potência os atravessamentos subjetivos, afetivos e raciais que permeiam as experiências de meninas negras no espaço escolar.

JAMILLY DE LIMA SOARES

**“ME PERDI DE MIM”: DISPOSITIVO AMOROSO, AFETO RACIALIZADO E  
LETRAMENTO AFETIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para  
obtenção do grau de Licenciada em História, pela  
Faculdade de História, campus de Ananindeua,  
Universidade Federal do Pará.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Alves Linhares

**ANANINDEUA**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

S676m Soares, Jamilly de Lima.  
"Me perdi de mim" : Dispositivo amoroso, afeto  
racializado e letramento afetivo no ensino de História /  
Jamilly de Lima Soares, . – 2025.  
37 f.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Anna Maria Alves Linhares  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade  
Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua,  
Curso de História, Ananindeua, 2025.

1. Dispositivo amoroso. 2. Afeto racializado. 3.  
Mulheres negras. 4. Ensino de História. 5. Letramento  
afetivo racializado. I. Título.

CDD 305.488036098115

---

## **JAMILLY DE LIMA SOARES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciada em História, pela Faculdade de História, campus de Ananindeua, Universidade Federal do Pará.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Alves Linhares

Data da aprovação: 10/09/2025

Conceito: Excelente

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora

Dra. Anna Maria Alves Linhares — UFPA

---

Examinadora Externa

Dra. Valeska Maria Zanello de Loyola — UNB

---

Examinadora Externa

Dra. Viviane de Oliveira Barbosa — UFMA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me sustentou nos dias em que pensei em desistir, ouviu minhas orações silenciosas e enxugou lágrimas que ninguém via. Como escreve bell hooks:

O consolo de saber que eu poderia abrir meu coração para Deus fez com que eu me sentisse menos sozinha. [...] Eu ouvia sussurrar sobre a promessa do amor, me deixando saber que tudo ficaria bem com a minha alma (Hooks, 2021, p. 251).

Esse também é o meu testemunho: o amor que me move e me sustenta.

Aos meus pais, Benedito Lima e Delaide Silva, os quais são minha raiz, alicerce e maior referência de amor, cuidado e resistência. À minha mãe, Adriana Lima, aos meus tios Gilvando e Ariane Lima, e aos meus irmãos Eloisy, Kalebe e Arthur Lima, minha eterna gratidão por todo apoio, amor e presença em minha vida. Estendo esse agradecimento à família Lima e à memória de meus bisavós Francisco, João e Maria, que me guiam mesmo ausentes.

À minha orientadora, professora Dra Anna Maria Alves Linhares, por acreditar em mim, pela escuta e pela caminhada afetiva e transformadora.

Às amigas Nayara Garcia, Maria Clara Loiola e Beatriz Costa, por serem abrigo e suporte.

Ao projeto de extensão Onde está Teresa?, espaço de afeto e formação, e à Universidade Federal do Pará, especialmente ao Campus Ananindeua, pela educação pública, gratuita e de qualidade.

À Escola Dom Pedro I, em especial à professora Sandra, pelo acolhimento, e às mulheres negras que confiaram suas vivências e afetos, vocês são a essência deste trabalho.

Por fim, agradeço a mim, mulher negra que ousou existir, ocupar e transformar dor em teoria, análise, amor e resistência.

Mil nações moldaram minha cara minha  
voz, uso pra dizer o que se cala. O meu  
país é meu lugar de fala

Elza Soares  
*O que se cala*, 2018

## RESUMO

Este artigo busca compreender como o amor, atravessado pelas estruturas do racismo e do patriarcado, opera como um dispositivo de sujeição na vida de mulheres negras. A pesquisa parte de uma trajetória pessoal, acadêmica e afetiva, ancorada nas escritas feministas negras, que recusam separação entre teoria, experiência e construção de si. O trabalho visa analisar de que maneira o dispositivo amoroso e o afeto racializado impactam na construção da subjetividade de mulheres negras, produzindo experiências de dor, anulação e perda de si. Além disso, discute como o ensino de História pode ser um espaço de ruptura com os afetos coloniais, através do letramento afetivo racializado e da reconstrução de subjetividades negras. A metodologia é qualitativa, fundamentada na análise de narrativas produzidas por mulheres negras a partir de um formulário online, e articulada à prática extensionista desenvolvida na Escola Dom Pedro I, através de palestras interativas, roda de conversa e materiais pedagógicos. A partir das narrativas, evidencia-se que o amor, quando atravessado pelo racismo estrutural, atua como força de opressão, mas também que o acesso à educação crítica e ao letramento racial possibilita processos de resistência, reconstrução de afetos e afirmação da identidade negra.

**Palavras-chave:** Dispositivo amoroso; Afeto racializado; Mulheres Negras; Ensino de História; Letramento afetivo racializado.

## **ABSTRACT**

This paper aims to understand how love, crossed by the structures of racism and patriarchy, operates as a device of subjection in the lives of Black women. The research is rooted in a personal, academic, and affective trajectory, grounded in Black feminist writings that reject the separation between theory, experience, and self-construction. The study seeks to analyze how the love device and racialized affection impact the subjectivity of Black women, producing experiences of pain, erasure, and self-loss. Furthermore, it discusses how History teaching can become a space for breaking with colonial affects, through racialized affective literacy and the reconstruction of Black subjectivities. The methodology is qualitative, based on the analysis of narratives produced by Black women through an online form, and articulated with extension activities developed at Dom Pedro I Public School, through interactive lectures, discussion circles, and pedagogical materials. From these narratives, it becomes evident that love, when traversed by structural racism, functions as a force of oppression. However, access to critical education and racial literacy enables processes of resistance, affective reconstruction, and affirmation of Black identity.

**Keywords:** Love device; Racialized affection; Black women; History teaching; Racialized affective literacy.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. DISPOSITIVO AMOROSO E O AFETO RACIALIZADO.....</b>	<b>11</b>
<b>3. VOZES NEGRAS: RELATOS SOBRE O AMOR, INVISIBILIDADE E SOLIDÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>4. EDUCAÇÃO DO AFETO: ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO RACIAL.....</b>	<b>26</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da necessidade urgente de romper com o silêncio que historicamente foi imposto sobre corpos, histórias e afetos de mulheres negras. Durante muito tempo, como muitas de nós, não me reconhecia como negra. Sabia que não era branca, mas também não me via na negritude, atravessada pelo mito da morenidade, e, sobretudo, pelas experiências de machismo e apagamento que marcaram a minha trajetória. Como discutem Conrado, Campelo e Ribeiro:

Em uma sociedade em que a negação do ser negro (a) é marca do processo histórico e cultural, constatando-se um alto grau de baixa estima, a busca de uma identidade alternativa abriu-se como uma possibilidade quase que naturalizada. A ideia do moreno(a) ameniza os confrontos, atenua o sentimento de exclusão e faz com que as pessoas se sintam integradas ao dizerem com ênfase: “Eu sou morena”. Ter consciência da cor preta aponta para uma busca de identidade que não atinge toda a população negra do Pará. Ser moreno torna-se a possibilidade de inserção na sociedade, mediante um pacto silencioso e perverso: eu nego minha cor e você finge que não me vê. Os homens e as mulheres que insistem na negritude acabam por ferir este pacto implícito da “inclusão” (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 50–51)

Foi somente a partir do ingresso na universidade e minha chegada ao Projeto coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Anna Maria Alves Linhares, intitulado “*Onde está Tereza?*” *Invisibilidade, violência contra mulher e ensino de História e patrimônio*<sup>2</sup> que esse processo de resgate e de reconstrução identitária pode, enfim, começar. Ao acessar as teorias feministas negras, especialmente através da leitura de autoras como bell hooks, Sueli Carneiro, Grada Kilomba, Neusa Santos Souza e Cida Bento, dentre outras, entendi que falar de si, traduz dor em teoria e elaborar as feridas abertas pelo racismo e pelo sexismo não é um ato individual, mas uma prática política, afetiva e epistêmica. Como afirma hooks:

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa e extensão *Onde está Tereza? Invisibilidade, violência contra a mulher e ensino de História e patrimônio*, vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) — Campus Ananindeua e coordenado pela professora Anna Maria Alves Linhares, desenvolve ações de formação fundamentadas nas epistemologias feministas. Suas atividades incluem pesquisas sobre mulheres e ensino de História, debates sobre movimento feminista, racismo e dispositivo amoroso, além da realização de palestras, rodas de conversa, produção de materiais pedagógicos e gestão da página no Instagram “Lugar de Mulher UFPA”, voltada à divulgação científica e à reflexão sobre essas temáticas.

Para nós, a fala não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem (HOOKS, 2019, p.36).

A escolha pela investigação dos afetos, especialmente do amor atravessado pelo racismo e pelo patriarcado, surge não somente como um tema acadêmico, mas como parte de uma busca pessoal, política e coletiva. Pensar o amor enquanto dispositivo, e compreender como o afeto é também organizado por estruturas raciais e de gênero, é recusar a colonialidade dos afetos, que, historicamente, ensinou às mulheres negras que sua existência está fora do campo do cuidado, da escolha, da proteção e do amor.

O próprio percurso de construção deste trabalho também foi atravessado pelas tensões e disputas que caracterizam os espaços acadêmicos, nos quais, muitas vezes, a branquitude ativa mecanismos de controle epistêmico. Como alerta Cida Bento:

Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios e excluir negros (Bento, 2022, p. 22).

A construção deste trabalho, portanto, é também um gesto de enfrentamento a esse pacto, uma recusa ao silenciamento e uma afirmação do direito de mulheres negras produzirem conhecimento sobre si, sobre suas dores, mas também sobre suas resistências e afetos.

Este artigo analisará como o amor, atravessado pelo racismo e pelo patriarcado, opera como dispositivo de sujeição e de perda de si na vida de mulheres negras, e refletir sobre como o ensino de História pode ser um espaço de letramento afetivo racializado, de construção de subjetividades negras livres e de ruptura com os afetos coloniais. Esta análise se fundamenta nas epistemologias feministas negras, que além de campo teórico, são também território de construção de vida, de afeto, de resistência e de reconstrução de si.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, baseada na escuta de mulheres negras a partir de um formulário online criado no Google Forms. Esse instrumento foi aplicado após a primeira ação extensionista do ano de 2024 realizada na Escola Dom Pedro I, localizada em Belém do Pará, especificamente no

Conjunto Marex, bairro de Val de Cans. Após a realização das primeiras palestras, a equipe manteve contato com uma professora da escola, que auxiliou no encaminhamento do link do formulário para alunas interessadas, por meio de grupos do WhatsApp organizados especificamente para esse fim, aplicados online, sendo como ferramenta de cuidado e proteção, permitindo que as participantes pudessem narrar suas experiências de maneira segura.

Ao todo 27 pessoas responderam ao formulário, entre estudantes universitárias e do ensino médio. Relato de 18 mulheres negras, com idades de 16 a 24 anos. A seleção das narrativas presentes na escrita foi realizada a partir da leitura atenta dessas respostas, priorizando aquelas que se conectavam com os eixos teóricos da pesquisa. Para garantir a proteção dos participantes, foram utilizados pseudônimos inspirados em mulheres negras emblemáticas da história e da cultura afro-diaspória, como forma de reconhecimento e valorização simbólica das vozes.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira discute o dispositivo amoroso e o conceito de afeto racializado, analisando como o racismo e o patriarcado estruturam os afetos, os desejos e os modos de se relacionar. A segunda parte se dedica à análise das narrativas das mulheres negras participantes da pesquisa, revelando como esses dispositivos operam em suas experiências afetivas. Por fim, a terceira parte reflete sobre como o ensino de História pode ser espaço de letramento afetivo racializado, de reconstrução de subjetividades e de enfrentamento aos afetos coloniais, a partir da prática pedagógica e extensionista desenvolvida no decorrer da pesquisa.

## **2. DISPOSITIVO AMOROSO E O AFETO RACIALIZADO**

O conceito de Dispositivo, conforme formulado por Michel Foucault, refere-se a uma rede de elementos heterogêneos, discursos, leis, instituições, práticas, saberes e comportamentos operando em articulação com estratégias de poder (FOUCAULT, 1996). Para Giorgio Agamben (Agamben, 2005), trata-se de um conjunto que compreende desde o saber científico até as regras morais, funcionando como uma engrenagem que molda corpos e subjetividades em determinada lógica de normatização.

No campo das relações de gênero e sexualidade, esse conceito ganha força enquanto ilumina as tecnologias de gênero<sup>3</sup> que constroem o ideal de mulher na sociedade ocidental. A historiadora Tania Navarro-Swain em diálogo com Foucault, propõe o conceito de Dispositivo Amoroso para designar o conjunto de discursos e práticas que colocam o amor como eixo estruturante da identidade feminina. Se o sexo é construído como uma necessidade vital para os homens, o amor cumpre esse papel para as mulheres: “O amor é, para as mulheres, o mesmo que o sexo é para os homens: necessidade, razão de viver, razão de ser, fundamento identitário” (Navarro-Swain, 2008, p. 10).

A partir dessa perspectiva, a pesquisadora Valeska Zanello (Zanello, 2022) amplia a discussão com a metáfora da prateleira do amor, para evidenciar como as mulheres são subjetivadas a partir da expectativa de serem escolhidas por um homem. Essa prateleira, no entanto, não é neutra, ela é hierarquizada por padrões estéticos e raciais, é branca, jovem, magra e heteronormativa. As mulheres negras, por estarem fora desses padrões, ocupam os últimos lugares ou são excluídas dessa lógica, sofrendo os efeitos do racismo afetivo e da solidão.

Assim, o Dispositivo Amoroso funciona como um instrumento de assujeitamento que atravessa os corpos femininos e racializados, produzindo subjetividades marcadas pela busca do amor ideal e pela validação masculina, o que, para mulheres negras, se traduz em experiências de invisibilidade, rejeição e adoecimento.

O amor, ao contrário de uma experiência neutra, é marcado por relações de poder, assim como o dispositivo é construído histórica e socialmente ao longo do tempo, como Mari Del Priori demonstra.

O amor (...) essa concentração sobre um objeto. (...) Amar é antes selecionar o eleito do coração. É notar, é colocar à parte, é singularizar. Um, ou uma, entre todos. Um rosto, um nome. Isso implica a seleção que entroniza o objeto como excepcional. O eleito é distinto: superior como um rei ou distante como uma estrela. O amor, dirá finalmente alguém, é um problema de vida, de ordem sensível, de estética e poética e não conceitos. (...) O amor e suas práticas estão inscritos em nossa natureza mais

---

<sup>3</sup> O conceito de “*tecnologia de gênero*” refere-se aos dispositivos socioculturais que operam na construção das atuações de gênero e regulação dos corpos. Como discute Zanello (2020), tais tecnologias atuam como uma pedagogia dos afetos, moldando não somente comportamentos e papéis sociais, mas também produzindo uma colonização afetiva, sobre especialmente os corpos das mulheres, ensinando-as a desejar, sentir e se comportar nos padrões estabelecidos pela cultura patriarcal.

profunda. Cada cultura reserva-lhe um espaço privilegiado, representando-o à sua maneira. Há quem diga que até ele é uma invenção do Ocidente. E o amor não muda só no espaço, mas no tempo também. O de ontem não é o mesmo de hoje. Isso porque, diferentemente dos tubarões, o amor e as formas de amar se transformam ao longo dos séculos. (Del Priore, 2011, p. 12–13)

Sendo assim, “O amor não é um fato natural nem a-histórico” (Zanello, 2018, p. 62), logo, “O amor tem tido conteúdos diferentes nas diferentes épocas históricas” (Lagarde, 2001, p. 20). A teórica feminista negra bell hooks, em defesa do poder transformador do amor, alerta para a confusão com o termo sobre o seu real significado: “Usamos a palavra amor de um jeito tão desleixado que ela pode significar quase nada ou absolutamente tudo” (Hooks, 2021, p. 46). Para a autora, o amor verdadeiro não pode conviver com o patriarcado, o racismo, ou a violência, pois estes distorcem e matam o seu sentido profundo. Assim, ela propõe que seja necessário reaprender a amar, longe das amarras patriarcais e coloniais, recuperando o amor como prática ética, política e afetiva.

Hooks enfatiza que o amor precisa ser entendido não somente como um sentimento, mas como ação. Em suas palavras,

Imagine quão mais fácil seria aprender como amar se começássemos com uma definição partilhada. A palavra amor é um substantivo, mas a maioria dos mais perspicazes teóricos dedicados ao tema reconhece que todos amaríamos melhor se pensássemos o amor como uma ação. (Hooks, 2021, p. 46)

Reaprender a amar, portanto, exige romper com os padrões que associam amor a dominação, ao silenciamento e a negação da identidade da mulher negra. Não se trata de abandonar o amor, mas de resgatá-lo como possibilidade de cura, liberdade e reconstrução de si. Questiona-se neste artigo não o amor em si, mas como ele foi construído socialmente para subjugar, sobretudo, as mulheres negras. Amar, como afirma a intelectual bell hooks, é ação, e como ação, pode e deve ser reconstruída com outros sentidos, práticas e possibilidades de existência.

Assim, portanto, é crucial refletir sobre a socialização de gênero<sup>4</sup> em uma sociedade patriarcal, uma vez que, desde a gestação, os pais escolhem as cores

---

<sup>4</sup> Segundo Adichie (2017), a socialização de gênero é um processo que, desde a infância, enraíza a noção de que há tarefas, sentimentos e expectativas específicas para meninas e meninos, forçando especialmente as mulheres a entenderem o amor, a dedicação e o matrimônio como componentes de um desempenho de gênero imprescindível.

das roupas, brinquedos e profissões segundo o resultado de um exame que considera o sexo da criança. Além disso, há a espetacularização estimulada pelos influenciadores digitais através do chá revelação e as abomináveis reações do pai quando a revelação revela uma cor socialmente considerada feminina, os brinquedos que incentivam a garota a desempenhar papéis de dona de casa, cozinheira, lavadeira, ou até mesmo o incentivo à maternagem como as bonecas. A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie demonstra,

Saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende. Cozinhar – o serviço doméstico, em geral, é uma habilidade que se adquire na vida, e que teoricamente homens e mulheres deveriam ter. É também uma habilidade que às vezes escapa tanto aos homens quanto às mulheres. (Adichie, 2017, p. 22)

Devido à camisa de força da socialização de gênero nas crianças se cunhou a conhecida frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Beavoir, 2016), nesse caso, pondo desde cedo as meninas na condição de *Outro*, que será definida pela relação com o seu diferente, os meninos. A menina negra nesse debate é o Outro do Outro, (Kilomba, 2019). A psicóloga e psicanalista Grada Kilomba racializa o debate dizendo que mulheres negras, por serem mulheres e não brancas, ocupam um lugar muito mais difícil, uma vez que são a antítese da branquitude e da masculinidade<sup>5</sup>.

Essa posição de subalternidade da mulher negra, apontada por Grada Kilomba, não é fruto de uma construção recente, mas está profundamente enraizada na história do Brasil. Desde o período colonial, os corpos negros femininos foram explorados, objetificados e associados à sexualidade disponível e submissa, enquanto a branquitude ocupava o lugar ideal de beleza, pureza e amor romântico. Uma popular frase demonstra este pensamento “Branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar” (Nascimento, 2016).

---

<sup>5</sup> Esse tensionamento pode ser percebido no famoso discurso “E eu não sou uma mulher?”, proferido por Sojourner Truth em 1852, em Akron, Ohio, na segunda convenção anual do movimento pelos direitos das mulheres, no qual ela denuncia as múltiplas camadas de opressão enfrentadas por mulheres negras. Truth questiona a exclusão da mulher negra do ideal de feminilidade ao afirmar: “Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama [...] E eu não sou uma mulher?, evidenciando que gênero, raça e classe estão imbricados na negação da sua humanidade. Cf. HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022. p. 251-253.

Abdias do Nascimento, no *Genocídio do Negro Brasileiro*, denuncia que o Brasil herdou de Portugal uma estrutura patriarcal familiar que relegou à mulher negra a condição de alvo constante de violência e exploração sexual.

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o peso dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco. Este fato foi corajosa e publicamente denunciado no Manifesto de Mulheres Negras, apresentado ao Congresso das Mulheres brasileiras, realizado na Associação Brasileira de Imprensa, no Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1975. (Nascimento, 2016, p. 60)

Segundo Nascimento, essa herança colonial de subalternização afetiva e corporal contribui para que, hoje, meninas negras cresçam sob o peso do desamor, da pressão estética e da invisibilidade na prateleira do amor. Elas não apenas deixam de ser escolhidas, como muitas vezes se sentem obrigadas e moldar seus corpos e comportamentos, calar desejos, ceder limites em troca de migalhas de afeto, como expressam algumas das jovens entrevistadas nesta pesquisa. Nesse sentido, o dispositivo amoroso, ao se entrelaçar com a estrutura de gênero e raça, atua como um campo de disciplinamento subjetivo e histórico, onde a mulher negra é constantemente forçada a provar que é digna de ser amada em um modelo que nunca foi construído para incluí-la.

Diante dessa lógica que historicamente exclui a mulher negra dos padrões de amor, beleza e pertencimento, é inevitável que se produza uma experiência de solidão afetiva marcada por silenciamentos, rejeições e ausências. Essa solidão, muitas vezes interpretada como uma questão individual ou emocional, é, na verdade, uma construção social e política fincada na herança colonial, no racismo estrutural e nas violências simbólicas cotidianas que atravessam o corpo e o desejo das mulheres negras.

A estrutura do amor que conhecemos e reproduzimos está profundamente interligado a lógica colonial e patriarcal que hierarquiza corpos e afetos. Ao longo do processo colonial, o corpo da mulher negra foi destituído de humanidade e erotizado de forma animalizada, sendo excluído da noção de amor ideal, pureza e beleza. Nesse sentido, o afeto se torna um campo racializado, onde o amor, o desejo e o reconhecimento são distribuídos de forma desigual. É nessa chave que se insere o

conceito de afeto racializado: uma categoria que permite compreender como o racismo estrutura os modos de sentir, se vincular e desejar — e como isso repercute diretamente na experiência afetiva das mulheres negras. Ana Claudia Lemos Pacheco demonstra:

(...) a mulher negra e mestiça estariam fora do “mercado afetivo” e naturalizada no “mercado do sexo”, da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e “escravizado”; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável. (PACHECO, 2013, p.25)

Essa solidão não surge do nada, tampouco é consequência de escolhas individuais. Ela é produzida a partir de construções históricas que moldam como a mulher negra é vista, tratada e sentida socialmente. Como apontam Lélia Gonzalez (Gonzalez, 2020) e Patricia Hill Collins (Collins, 2019), existem imagens de controle que organizam os sentidos sociais sobre essas mulheres: a doméstica, a mulata, a mãe preta, a mammy, a matriarca, a dependente do Estado e a Jezebel. Todas essas representações são formas de silenciamento e desumanização, que negam à mulher negra a complexidade de sua subjetividade e a possibilidade de ser amada além da utilidade, da hipersexualização ou maternidade compulsória.

Essas imagens operam como ferramentas simbólicas que reiteraram a exclusão da mulher negra dos espaços de reconhecimento, cuidado e afeto. Como expressa Gloria Wade-Gayles (Gayles, *apud* Collins, 2019, p. 204), “(...) o problema mais doloroso na vida de uma mulher negra é não se sentir amada.” Essa dor não é individual: ela é coletiva, compartilhada por muitas mulheres que, ao longo da história, foram ensinadas a cuidar, amar e sustentar afetivamente os outros, sem reciprocidade. Sobre esta experiência, Collins cita Gloria Wade-Gayles em sua pesquisa:

Nós olhamos para eles e nos sentimos abandonadas. Nós sentimos abandonadas porque fomos abandonadas de tantas maneiras, por tantas pessoas e durante tantos séculos. Somos o grupo de mulheres mais distante do conceito de beleza e feminilidade que invade cada canto do planeta, como consequência, somos ensinadas a não gostar de nos mesmas. Ou, como disse uma aluna, somos ensinadas a não acreditar que podemos fazer ou ser suficiente para sermos amadas e desejadas. A verdade é que sentimos uma dor muito especificamente nossa, como grupo, quando homens negros se casam com mulheres brancas e até quando não se casam. É uma dor que nossas mães conheciam e suas mães antes

delas. Uma dor transmitida de geração em geração, pois as circunstâncias que criam essa dor e permanecem inalteradas. (Gayles, apud Collins, 2019)

O conceito de afeto racializado emerge, portanto, como uma chave fundamental para compreender como racismo estrutura os modos de sentir, vincular-se e ser percebida no campo do amor. Como evidenciado nas reflexões de Ana Cláudia Pacheco (2013), Lélia Gonzalez (2020) e Patrícia Hill Collins (2019), o amor é profundamente atravessado por construções históricas que determinam quem é digno de afeto, cuidado e pertencimento. A mulher negra, socialmente posicionada como *o outro do outro*, tem sua subjetividade afetiva negada, moldada por imagens de controle que a colocam fora da cultura do afeto e dentro da cultura da funcionalidade, da erotização ou da maternagem compulsória. Assim, o afeto racializado revela que a rejeição amorosa e o sentimento de solidão não são experiências isoladas, mas expressões de uma lógica racial e patriarcal que nega à mulher negra o direito de amar e ser amada de forma plena e recíproca.

Diante dessas construções históricas que se arrastam na longa duração, assim como as simbólicas que moldam os afetos de forma racializada, torna-se fundamental escutar vozes de mulheres negras que vivem, sentem e resistem a esses atravessamentos em seus cotidianos. As narrativas colhidas nesta pesquisa revelam como os efeitos do dispositivo amoroso atravessado pela interseccionalidade (Akotirene, 2022) se materializam em experiências de rejeição, autoanulação, desejo de pertencimento e sofrimento psíquico.

Longe de serem casos isolados, tais vivências traduzem o impacto de um sistema que ainda insiste em negar à mulher negra o direito de existir no afeto com dignidade. A próxima seção se dedica a analisar essas vozes, compreendendo-as não como simples testemunhos, mas como produção de saber sobre si e sobre o mundo, é parafraseando Neusa Santos Sousa (2021), “É a transformação da letra-morta a experiência pessoal, direta e viva”.

### **3. VOZES NEGRAS: RELATOS SOBRE O AMOR, INVISIBILIDADE E SOLIDÃO**

Se a primeira parte deste artigo buscou compreender como o amor opera como um dispositivo de sujeição especialmente potente sobre os corpos femininos, esta etapa volta-se à escuta das experiências de estudantes mulheres negras que,

por meio da pesquisa realizada, compartilharam fragmentos de suas vivências amorosas atravessadas por fraturas, silenciamentos e perdas de si. A escolha por ouvir exclusivamente mulheres negras não é somente metodológica, mas política: parte da urgência de compreender como a intersecção entre gênero e raça estrutura formas específicas de sofrimento afetivo.

É importante destacar que a crítica aqui proposta não se dirige ao amor em si, mas às formas como ele foi estruturado em uma lógica racista, patriarcal e colonial, que transforma os afetos em mais uma engrenagem de opressão para as mulheres negras. O amor, como ensina bell hooks, é uma prática ética e política, capaz de ser território de cura e liberdade, desde que desconectado das estruturas que produzem dor, silenciamento e autoanulação.

A partir de cinco narrativas centrais, colhidas por meio do formulário online divulgado em um grupo do WhatsApp construído com participantes do projeto de extensão, é possível identificar como o afeto racializado se manifesta em suas relações, ora por meio da autoanulação, ora por meio do medo da solidão, da culpa, da dependência emocional, da rejeição estética ou da esperança frustrada de ser escolhida.

Embora se trate de histórias individuais, os relatos revelam a presença de um sistema que está presente nas vidas dessas mulheres desde o início, moldando o que elas acreditam merecer no campo do amor. Sendo assim, reconhecer a força dessas vozes como fonte de conhecimento, não somente pelo que dizem, mas também pelo que revelam das estruturas que insistem em estabelecer quem é digno de ser amado e quem deve lutar para existir no afeto. De acordo com uma das entrevistadas

Acreditei que era amada, mas, na verdade, eu confiei em um personagem que só me amou enquanto eu poderia oferecer algo. Na primeira oportunidade de sumir, sem dar explicação, ele o fez, me deixando pensar que eu era o problema e que eu tinha feito algo errado. O erro sempre foi ele, pena que descobri depois que me anulei e me perdi de mim por anos. (Sojourner, 24 anos, negra)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa optou por nomear suas participantes com pseudônimos inspirados em mulheres negras que atravessam nossa história com força, afeto e resistência, porque enquanto houver memória, nenhuma de nós estará sozinha.

As palavras de Sojourner descreve os efeitos de uma relação amorosa que a afastou progressivamente de si mesma. Sua fala expressa, de forma evidente e dolorosa, o modo como o dispositivo amoroso atua na vida de mulheres negras: como força que, ao invés de promover encontro e afeto mútuo, produz dissolução da identidade e silenciamento dos próprios desejos. A perda de si mesma, como ela nomeia, não é fruto de ingenuidade ou falta de maturidade, mas de uma pedagogia emocional que ensina às mulheres negras que amar significa suportar, ceder, aceitar, mesmo que isso custe a própria integridade psíquica e até mesmo física.

Esse processo de anulação subjetiva é potencializado pelo afeto racializado, que define quem merece ser amado plenamente e quem precisa se submeter para ser minimamente tolerado nas relações. Como aponta hooks:

A criança ferida dentro de muitas mulheres é uma menina que foi ensinada desde os primórdios da infância que deveria se tornar outra coisa que não ela mesma e negar seus verdadeiros sentimentos, para atrair e agradar os outros” (HOOKS, 2021, p. 91).

Ao se culpar e deparar após muitos anos depois que havia se perdido de si, Sojourner revela o sentimento de autoanulação e culpa comum as mulheres devido à socialização de gênero, racionalizando o debate transforma-se em uma dor profunda e histórica.

A dor expressa nesse relato não é apenas a de uma decepção romântica, mas eco de um sistema que continuamente nega à mulher negra a legitimidade de ser cuidada, ouvida e escolhida para as relações baseadas no afeto mútuo. Sojourner compreende racionalmente que o relacionamento lhe fazia mal, mas permaneceu nele, “Meu relacionamento com meu ex foi baseado nisso. Me perdi de mim, de quem eu estava me tornando, para tentar ser alguém que ele gostasse”, disse Sojourner. Como escreve Henri Nouwen “A solidão faz com que nos apeguemos aos outros por desespero” (Hooks *apud* Nouwen, p.145), nesse medo pela solidão mulheres negras, se encontram por anos em relacionamentos achando que estão sendo amadas, mas talvez viverão suas vidas por anos sem experimentar o amor redentor (Hooks, 2021).

Acredito que me questionei diversas vezes se vivia um relacionamento saudável ou apenas monótono, então me sentir solitária e confusa ao mesmo tempo (...) Às vezes querendo agradar a outra pessoa e concordei

com algumas situações como, por exemplo, frequentar lugares e conviver com pessoas para tentar se encaixar no mesmo clipe social dele. Já me sentir muito desconfortável por isso (...) Por motivos de manter atenção e convivência com o outro, precisei dedicar mais tempo a pessoa e me privei até mesmo de sair mais sozinha e não depender da pessoa para isso. (Elza, 21 anos, negra)

Elza compartilha uma experiência marcada por dúvida, pela tentativa de adaptação e pela conseqüente perda de autonomia, a mesma afirma revelando a tensão entre o desejo de permanecer no vínculo e a percepção crescente de um incômodo subjetivo. Sua fala traz a tona uma solidão que não é ausência do outro, mas presença de si mesma em estado de desconforto e dúvida.

Ao relatar que concordou em viver situações, frequentar lugares, conviver com pessoas que não tinha afinidade, Elza explicita uma dimensão importante da ação de ser dispostiva para o amor: a de moldar as escolhas e os movimentos da mulher em função do desejo do parceiro. A tentativa de agradar e se adaptar à rotina de outro gerou, segundo ela, desconforto e afastamento de si. “Me privei até mesmo de sair sozinha”, completa, deixando evidente como o afeto, quando atravessado por desigualdades, pode minar a autonomia cotidiana da mulher negra.

Esse tipo de adequação não é uma particularidade da vivência de Elza, mas parte de um sistema que ensina mulheres negras a se moldarem para serem aceitas. O afeto racializado atua aqui, de maneira sutil, operando sobre o corpo e a rotina, organizando gestos e silenciando vontades. Como aponta Grada Kilomba “A mulher negra é sempre cuidadora, a que escuta, a que sustenta. Mas quem cuida dela? Quem a escuta? (Kilomba, 2019, p. 45). O que o relato de Elza revela, portanto, é o cansaço de se moldar e a dor de não se reconhecer nas escolhas que faz, ainda que guiadas pelo desejo de permanecer no amor.

Sinto muito essa dificuldade de colocar meus limites porque acredito que fui ensinada a deixar passar as coisas que os homens fazem e ver normalidade em ficar sedendo (...) Sim, já fiquei com ciúmes e foram muitas vezes e na maioria eu fico procurando algum tipo de semelhança ou me comparando mesmo com a mulher porque eu queria saber se havia algo nela que não poderia ter (...) Com metade das pessoas que me relacionei foi por pressão ou porque não soube dizer não” (Nzinga, negra, 17 anos)

Nzinga descreve com lucidez um processo de aprendizagem emocional que a ensinou a ceder e se calar diante de situações que a incomodavam. “Acredito que fui ensinada a deixar passar as coisas que os homens fazem”, afirma. Sua fala aponta

para socialização afetiva que naturaliza o sofrimento feminino e silencia os limites pessoais, especialmente entre meninas negras, que aprendem desde cedo a suportar para serem aceitas. Nesse contexto, é urgente, como afirma hooks, “Desmascarar o mito de que o abuso e negligencia podem coexistir com amor. Onde há abuso e negligencia não podem coexistir com amor. Onde há abuso, a prática amorosa fracassou” (Hooks, 2021, p. 13).

Além disso, Nzinga compartilha um sentimento recorrente entre mulheres negras: a comparação constante com outras mulheres, como forma de tentar compreender o próprio lugar no desejo do outro. A pergunta que ela se faz, se há algo na outra que nela falta, revela um profundo deslocamento subjetivo, onde o amor não é vivenciado como reconhecimento, mas como campo de disputa simbólica, onde o valor de si é medido a partir do olhar do outro.

A fala de Nzinga revela assim, como a socialização afetiva pode gerar camadas de violência simbólica que operam silenciosamente, mas profundamente destrutiva. Como analisa Ana Claudia Lemos Pacheco, “A preferência afetiva está regulada pelos distintivos raciais; a cor de pele, as características fenotípicas e estéticas (corporais) perfazem um conjunto de fatores que regulam as escolhas” (Pacheco, 2013, p. 271). A comparação constante com outras mulheres e o sentimento de insuficiência não surgem do acaso, mas de uma estrutura racial e estética que hierarquiza os corpos femininos no mercado afetivo.

Sim. Só a ideia de ter uma família já me encanta, imagina ter uma quero amar somente uma pessoa e formar uma grande família. Fazer piquenique, ter noites de cinema em casa, só de imaginar eu já fico ansiosa haha Antes eu não tinha esse pensamento, porém com o passar do tempo eu vi quanto é gostoso ter uma família. (...) Sim. Recentemente eu me decepcionei com alguém, aconteceu tudo tão rápido que deixei passar os mínimos detalhes. Nunca tinha me envolvido tão rápido assim. Eu me encantei por ele de uma forma inexplicável, mas tinha atitudes, ações e falas que me faziam repensar se era isso que eu realmente queria e merecia. Até que dei um fim nisso, ele nunca soube o real motivo de eu o deixá-lo, eu ainda o amo demais, mais me amo muito mais. (...) Sim e sim haha. A primeira vez meu parceiro que era tóxico demais e muito ciumento, já na segunda vez eu que me afastei de alguns amigos, mas foi porque eles não me aceitavam com quem eu estava, eles viviam falando várias coisas desnecessárias, me chamando de corna, burra e idiota por está com ele. (Nina, 17 anos, negra)

A narrativa da jovem Nina evidencia de maneira significativa como o ideal romântico do amor e do casamento ainda é perpetuado no imaginário contemporâneo, especialmente no que se refere ao projeto de vida vinculado a

formação de uma família. Quando Nina afirma: “A ideia de ter uma família já me encanta”, percebe-se o quanto Nina é amor-centrada<sup>7</sup>, pois as mulheres estão constantemente alimentando a necessidade de amar os homens, ao passo que os homens nutrem seus sonhos, o que, em geral, não está relacionado ao amor romântico. Sendo assim, Zanello demonstra a disparidade da relação

Essa é uma relação marcada pela desigualdade e dissimetria: enquanto as mulheres investem em grande parte de sua energia e preocupações na relação, homens investem em seus próprios projetos e vidas. Geralmente, homens se nutrem do dispositivo amoroso das mulheres, ou seja, há um lucro afetivo (Zanello, 2022)

Essa perspectiva está longe de ser um dado natural. Ao contrário, como afirma Mary Del Priore, trata-se de uma construção histórica relativamente recente, que se consolida no século XIX, quando

O amor romântico que começou a exercer a influência [...] inspirou-se em ideais deste tipo e incorporou elementos do amor-paixão. [...] Na base da ideia de amor romântico, associava-se pela primeira vez amor e liberdade, como coisas desejáveis (Del Priore, 2007, p. 133)

Ou seja, é nesse período que surge a expectativa de que o casamento deva ser fruto de amor, e não mais de acordos familiares ou interesses econômicos. Entretanto, ainda com essa nova expectativa do amor romântico, quem ama a mulher negra? É possível notar que a Nina tem o desejo de ter uma família semelhante àquela impulsionada pela tecnologia de gênero<sup>8</sup> através dos filmes de romance. A realidade da mulher negra é um tema central no debate. Zanello afirma que apesar de todos necessitarem de cuidados, mulheres negras pobres são as que mais se preocupam em cuidar e as que menos são cuidadas (Zanello, 2022).

---

<sup>7</sup> O termo amor-centrada refere-se como as mulheres são socializadas, desde muito cedo, para centralizar suas existências no amor romântico, especialmente no amor heterossexual. Como explica Zanello (2022), essa lógica faz com que o amor funcione como um dispositivo que molda a subjetividade feminina, ensinando-as a investir tempo, energia, afeto e projetos na busca por ser escolhida validada e reconhecida como mulher, enquanto, para homens, o amor não ocupa o centro de suas existências, sendo somente mais um aspecto da vida, sem caráter de centralidade afetiva ou subjetiva.

<sup>8</sup> O conceito de “tecnologia de gênero” foi elaborado pela teórica feminista Teresa de Lauretis, sendo retomado por Valeska Zanello (2022) para pensar os dispositivos que constroem subjetividades de gênero. Segundo a autora, as tecnologias de gênero são produtos culturais, como filmes, novelas, músicas, propagandas, mídias e discursos sociais que não somente representam, mas também produzem, naturalizam e reiteram os estereótipos, as *performances* e os afetos de gênero. Funcionam como verdadeiras pedagogias emocionais, ensinando especialmente às mulheres que sua realização está centrada no amor romântico, na busca pela beleza e validação masculina.

Essa idealização carrega tensões e contradições que atravessam a experiência amorosa. Isso revela evidentemente quando a aluna compartilha suas frustrações e decepções amorosas, afirmando: “eu me encantei por ele de uma forma inexplicável (...) eu ainda o amo demais, mas me amo muito mais”. Tal fala reflete a coalizão entre o modelo idealizado de amor e as realidades práticas das relações, marcadas por desencontros, desilusões e sofrimento. Como aponta Del Priore, “sabemos, depois de tudo, que o amor não é ideal, que ele traz consigo a dependência, a rejeição, a servidão, o sacrifício e a transfiguração” (Del Priore, 2007, p. 134).

Eu enquanto gostava do rapaz tive aquele momento que eu queria me adaptar ao estilo de “padrão” que ele gostava, exemplo alisar meu cabelo que é lindo cacheado e só porque eu soube que ele gostava de cabelo liso eu quase acabei alisando mais não fiz a única coisa que fazia era alisamento com chapinha (...) Já o rapaz que eu gostava sabia que eu o amava me deu uma falsa esperança mais preferiu a outra pessoa. (Gloria, 17 anos, negra)

Gloria, narra um momento de vida marcado pela tentativa de se adequar ao “gosto” do outro e pela dor de ser preterida, mesmo tendo expressado seus sentimentos com clareza, “alisar meu cabelo que é lindo cacheado e só porque eu soube que ele gostava de cabelo liso”. Sua fala explicita um dos efeitos mais recentes do afeto racializado: o deslocamento da identidade em nome da possibilidade de ser escolhida. O corpo, o cabelo e a aparência torna-se campo de negociação e tensão, num esforço constante de aproximação ao padrão branco-centrado.

Embora tenha resistido ao alisamento definitivo, Gloria revela que a chapinha foi usada como tentativa de agradar, um gesto que não deve ser lido como vaidade, mas como esforço de sobrevivência simbólica. Seu relato se conecta diretamente à análise de Nilma Lino Gomes (2006), citada por Ana Claudia Lemos Pacheco (2021), que afirma:

No imaginário do brasileiro, é possível que uma mulher negra de cabelo liso ou cacheado, quer seja natural, quer seja artificial, deixe de ser classificada como ‘negra’. Já vimos que a textura ‘menos crespa’ do cabelo é vista na cultura como fruto da mistura racial, ou seja, ela atesta a presença do branco na conformação do corpo negro. É a garantia que estamos diante de alguém que ‘subiu’ alguns degraus na escalada do embranquecimento” (Gomes, 2006, p. 291, apud Pacheco, 2021, p. 280)

O desejo de Gloria de se transformar revela, portanto, não somente um desconforto estético, mas o reflexo de uma lógica social que associa traços fenotípicos como o cabelo crespo à desvalorização afetiva, social e simbólica. Esta tentativa de aproximação ao padrão, ainda que temporária, demonstra o quanto o campo do afeto atravessado pelo corpo racializado tem um impacto direto sobre os corpos das mulheres negras, organizando não somente aquelas que podem ser desejadas, mas também aquelas que precisam constantemente se moldar para sequer serem percebidas.

Esse desejo momentâneo de alterar a textura do cabelo não se trata somente de uma questão estética, mas do reflexo de um olhar vigilante e controlador que a própria mulher negra aprende a lançar sobre seu corpo. Como discute Neusa Santos Sousa, quando o sujeito negro toma consciência da presença do racismo, seu psiquismo passa a ser marcado pela perseguição ao corpo-próprio (Sousa, 2021). A partir desse ponto, há um esforço constante de observar, vigiar e, muitas vezes, tentar modificar aquilo percebido como diferença, aquilo que se opõe ao ideal brancocentrado que foi socialmente imposto como desejável. Essa lógica conduz, de maneira violenta e silenciosa, à rejeição dos próprios traços e à tentativa de se adequar, mesmo que temporariamente, ao que se entende como mais aceitável na escala racial do desejo.

O relato de Gloria, portanto, não é uma simples história de rejeição amorosa ou insegurança estética. É a tradução viva dos efeitos do racismo no campo do afeto, que opera diretamente sobre os corpos e subjetividades das mulheres negras. Mesmo sem realizar o alisamento definitivo, o fato de ter considerado essa possibilidade, de recorrer à chapinha como mecanismo de adaptação, evidencia o quanto o desejo amoroso, quando racializado, pode se transformar em território de dor, conflito interno e negociação identitária. E, como se não bastasse a tentativa de se encaixar, Gloria ainda enfrenta a dor de ser preterida: “O rapaz que eu gostava sabia que eu o amava, me deu uma falsa esperança, mas preferiu a outra pessoa”. Aqui, mais uma vez, fica evidente que a mulher negra ocupa, frequentemente, a posição do quase, da suplente, da que espera, da que não é escolhida.

Essa experiência não é uma execução, mas expressão de uma lógica estrutural que hierarquiza os corpos e regula quem pode ser visto, desejado e

amado. Ao transformar sua dor em narrativa, Gloria rompe, ainda que simbolicamente, com o ciclo do silenciamento e da naturalização da solidão afetiva das mulheres negras. Sua fala não somente denuncia as violências simbólicas que atravessam o amor, mas também convoca à reflexão sobre a necessidade de reconfigurar os afetos, libertando-os das amarras do racismo e das lógicas que insistem em dizer quem é ou não digno de ser amado.

As narrativas aqui analisadas deixam evidente que o amor, quando atravessado pelos marcadores de gênero e raça, deixa de ser uma experiência de cuidado, reciprocidade e acolhimento, e opera, muitas vezes, como mais uma engrenagem da lógica de opressão que organiza a vida das mulheres negras. O que se observa nas experiências de Gloria, Nina, Nzinga, Elza e Sojourner não são histórias isoladas ou fruto de escolhas pessoais equivocadas, mas sim efeitos diretos de um sistema que regula quem é digno de amor, de desejo e de pertencimento, e quem precisa constantemente negociar sua existência nos afetos.

O dispositivo amoroso, quando racializado, transforma o amor em um campo onde a mulher negra é obrigada a disputar reconhecimento, validação e permanência. Seja pela via da autoanulação, do silenciamento, da adaptação estética, da dependência emocional ou da espera que nunca se concretiza, essas jovens revelam que suas trajetórias afetivas são profundamente impactadas por estruturas de poder que hierarquizam corpos e subjetividades.

Entretanto, é também na potência dessas falas que emerge a possibilidade de ruptura. Ao nomearem suas dores, essas mulheres reivindicam não somente o direito de serem amadas, mas, sobretudo, o direito de se amarem, de se reconhecerem e de se afirmarem para além das imposições do racismo e do patriarcado. Suas vozes, quando transformadas em narrativa, rompem o silêncio e se tornam instrumento de denúncia, de resistência e de construção de outros modos possíveis de viver e experienciar o amor.

Diante disso, torna-se urgente pensar o papel da escola e, particularmente, do ensino de História como espaço de disputa de narrativas, capaz de problematizar as estruturas que naturalizam o sofrimento afetivo de mulheres negras. Se o afeto é o terreno politicamente racializado, é igualmente na educação que se encontra a chance de criar outras narrativas, outras representações e outros futuros possíveis.

#### 4. EDUCAÇÃO DO AFETO: ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO RACIAL

Se, até aqui, este artigo buscou compreender como o amor, atravessado pelo racismo e pelo patriarcado, opera como dispositivo de sujeição e silenciamento na vida de mulheres negras, torna-se urgente refletir sobre como a escola e, particularmente, o ensino de História pode atuar como espaço de ruptura, resistência e reconstrução de afetos. Pensar o amor enquanto território onde o racismo também se manifesta é compreender que as práticas curriculares não podem se limitar ao debate sobre desigualdade econômica ou exclusão social. É preciso, também, disputar o campo dos afetos, dos desejos e das subjetividades.

Como discute Beatriz Nascimento (Nascimento, 2019), em uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira, gênero, raça e classe estabelecem hierarquias que definem quem aparece, quem é visto e quem é sistematicamente apagado. Esse processo não se dá somente na organização social ampla, mas também na escola, na seleção dos sujeitos históricos presentes nos livros didáticos e nos conteúdos escolares, que frequentemente reproduzem uma narrativa única sobre as mulheres negras, marcada por estereótipos e imagens subalternizadas.

Esta reprodução recorrente de imagens de dor, subserviência e sofrimento é também uma forma de violência que impacta diretamente a construção da autoestima e da subjetividade de meninas negras no espaço escolar. Como questiona Anna Maria Alves Linhares:

Como tais imagens ecoam na mente de jovens meninas negras no espaço escolar? (...) Como essa menina vai se sentir representada se só enxerga suas antepassadas relegadas ao sofrimento em todos os períodos históricos no livro didático?" (Linhares, 2021, p. 224).

A pergunta, que é também um alerta, revela como o currículo não é neutro e como pode atuar tanto como um vetor de violência quanto como possibilidade de construção de novas narrativas.

Portanto, pensar um ensino de História que valorize a temática da mulheridade negra não é somente uma escolha metodológica, mas um posicionamento ético e político. Afinal, "pensar um ensino de História que valorize a temática da mulher negra é atuar no combate às diversas manifestações de racismo, sexismo e exclusão social presentes em nossa sociedade (Miranda; Linhares, 2023,

p. 210). Trata-se de compreender que ensinar História não é somente transmitir conteúdos, mas disputar sentidos, produzir identidades e contribuir para a construção de subjetividades negras que não estejam mais ancorados na dor, no silenciamento e na negação de si.

Compreender, portanto, que o ensino de História é também um espaço de formação afetiva e racializada não é uma abstração teórica, mas uma constatação construída a partir de experiências concretas. Durante quase três anos, a atuação extensionista desenvolvida no projeto “Onde Está Tereza? Invisibilidade, violência contra mulher e ensino de História e patrimônio”, realizado na Escola Dom Pedro I, possibilitou vivenciar de perto como o currículo escolar atua tanto como produtor de silenciamentos quanto como possibilidade de construção de novas narrativas e afetos.

No decorrer desse processo, foram elaborados materiais pedagógicos como um slide interativo intitulado “O feminismo é para todo mundo” e “Dispositivo Amoroso”, utilizados em palestras e rodas de conversa com turmas do ensino médio. Esses materiais não somente debatiam o lugar da mulher na História, mas também introduziram uma reflexão sobre como o amor, os afetos e os desejos são organizados de forma racializada e atravessados por relações de gênero.<sup>9</sup> Ao final de cada encontro, as perguntas sobre esses temas impacta diretamente a construção da autoestima e das subjetividades das meninas negras.

A experiência prática, registrada no relatório final da Bolsa Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX)<sup>10</sup>, confirma que trabalhar questões como o dispositivo amoroso, o letramento racial e o letramento afetivo na escola não é somente possível é urgente e necessário. As respostas, as inquietações e as resistências que emergiram durante as ações extensionistas deixam claro que discutir afetos racializados no ensino de História não é um desvio, mas uma das formas mais potentes de cumprir a função social, política e formativa da disciplina.

---

<sup>9</sup> Material pedagógico elaborado no contexto das ações extensionistas do projeto “*Onde está Tereza? Invisibilidade, violência contra a mulher e ensino de História e patrimônio*”, utilizado em palestras realizadas na Escola Dom Pedro I entre os anos de 2023 e 2025, como parte da formação em letramento feminista, racial e dispositivo amoroso.

<sup>10</sup> Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Extensão — PIBEX, intitulado *Onde Está Tereza? Invisibilidade, violência contra mulher e ensino de História*, desenvolvido por Jamilly de Lima Soares na Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação de Anna Maria Alves Linhares, abril de 2025. Documento não publicado.

Essa vivencia reafirma que o ensino de História não pode se restringir à mera transmissão de fatos e cronologias. Ele precisa ser um território de disputa de narrativas, de construção de pertencimento e de reconfiguração dos afetos. Como já discutido, se a escola tem historicamente reproduzido imagens de dor, de subalternização e de apagamento, ela também pode ser espaço de ruptura, de reescrita e de reexistência. Diante disso, construir uma prática pedagógica que atue no enfrentamento dos efeitos do afeto racializado, da solidão da mulher negra e dos dispositivos que produzem a negação de si exige mais do que inserção pontual de conteúdos. Exige um compromisso ético, político e epistêmico com um projeto de educação antirracista, antipatriarcal e emancipador.

Nesse sentido, este trabalho adota o conceito de letramento afetivo racializado para compreender os processos pedagógicos que visam produzir, no espaço escolar, a consciência crítica sobre como o racismo, o patriarcado e a colonialidade atravessam não somente os espaços públicos e estruturais, mas também o campo dos afetos, do desejo, da autoestima e da construção de si. Esse letramento implica a criação de práticas que possibilitem, especialmente às meninas negras, compreender como as estruturas sociais moldam suas experiências amorosas, seus vínculos, seus processos de pertencimento e sua própria noção de dignidade, produzindo, assim, possibilidades de afetos não colonizados, não hierarquizados e comprometidos com o amor-próprio, o cuidado coletivo e a liberdade.

Como defende Anna Linhares (2021), não é possível seguir ensinando História sem enfrentar o problema do silenciamento, do racismo e da invisibilização das mulheres negras no espaço escolar. Trata-se de um chamado urgente que convoca docentes a descolonizarem seus projetos pedagógicos e, sobretudo, a romperem com as práticas que perpetuam a subalternização dessas mulheres (Linhares, 2021, p. 149).

Nesse sentido, propor ações como rodas de conversa, oficinas sobre afetividade, masculinidades, racismo e sexismo, análise de narrativas, músicas, filmes e produções literárias negras são caminhos pedagógicos concretos para transformar a escola em um espaço de disputa de sentidos e de reconstrução de subjetividades. Como destaca Linhares (Linhares, 2021, p. 143), “É preciso que educadoras e educadores ponham a ‘mão na massa’ por um projeto emancipador de

mulheres, em especial, negras, no espaço escolar”. Essas práticas, longe de serem atividades complementares, são centrais para a construção de uma pedagogia que combata as formas de violência simbólica e afetiva que atravessam a vida das mulheres negras desde a infância.

Essa proposta não se sustenta somente no campo do desejo, mas também na compreensão de que “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar humanizar” (Adichie, 2019, p.32). Ao trazer para sala de aula as histórias de mulheres negras, não somente enquanto vítimas, mas enquanto produtoras de saberes, de amor, de ciência e de arte, o ensino de História se torna também uma prática de cura e reconstrução da dignidade.

A potente bell hooks, lembra que “erguer a voz continua ser uma das formas mais poderosas de mudar vidas” (Hooks, 2019, p. 20). Ensinar História, portanto, precisa ser também um ato de ensinar meninas negras e erguerem suas vozes, a nomearem as violências que as atravessam, mas, sobretudo, a reconstruírem narrativas sobre si mesmas que estejam para além da dor e da subalternidade. Isso só é possível quando a escola deixa de ser um espaço que reforça as violências epistêmicas e afetivas, e se transforma em território de letramento racial, de letramento afetivo e de construção de pertencimento.

Por isso, como afirma Linhares, “A educação feminista negra e inclusiva possa ser uma das alternativas na construção de um mundo menos racista e sexista” (Linhares, 2021, p. 139). Essa educação, que caminha de mãos dadas com o feminismo negro, decoloniais e interseccionais, precisa ser reconhecido como parte indispensável do ensino de História, e não como uma exceção.

Tal compreensão não se limita ao ensino de História na educação básica. Ela se estende, urgentemente, à formação inicial e continuada de professoras e professores, uma vez que é fundamental que os próprios docentes possam identificar e enfrentar os processos que reproduzem afetos racializados, solidão e subalternização dentro e fora da sala de aula.

Inclusive, esse compromisso não se sustenta somente no campo do desejo de militância, mas também encontra respaldo legal. A Lei n.º 14.986<sup>11</sup>, de 25 de

---

<sup>11</sup> BRASIL. Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino

setembro de 2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a obrigatoriedade de incluir nos currículos do ensino fundamental e médio conteúdos que valorizem as perspectivas e as experiências das mulheres, reconhecendo suas contribuições nos âmbitos científico, social, artístico, cultural, econômico e político (Brasil, 2024). Entretanto, cumprir, essa legislação de forma ética exige uma leitura interseccional: não se trata somente de inserir mulheres, mas de garantir que histórias e vivências de mulheres negras, indígenas e periféricas estejam no centro da construção curricular, fugindo da lógica colonial e eurocentrada que historicamente estruturou o ensino.

Portanto, compreender o ensino de História como espaço de disputa de afetos, de narrativas e de subjetividades não é somente uma defesa teórica, mas uma urgência ética, política e pedagógica. Se o amor, os desejos e os afetos são organizados por lógicas raciais, patriarcais e coloniais, torna-se inadiável que a escola assuma sua responsabilidade na desconstrução desses dispositivos, oferecendo, especialmente às meninas negras, outras possibilidades de se pensarem, de se amarem e de existirem para além das estruturas que tentam negar sua humanidade.

A prática extensionista desenvolvida ao longo dos últimos anos, junto às estudantes da Escola Dom Pedro I, demonstra que esse trabalho não é somente possível, mas ele é necessário, urgente e profundamente transformador. As rodas de conversa e materiais pedagógicos como “Feminismo é para todo mundo” e “Dispositivo Amoroso revelaram que, quando a escola se abre para esse tipo de letramento afetivo e racializado, ela se torna também um espaço de cura, de construção de autoestima e de produção de subjetividades que rompem com a lógica de subalternização.

Se o currículo tem historicamente operado como mecanismo de reprodução do racismo, do sexismo e dos afetos hierarquizados, ele também pode ser ressignificado como instrumento de liberdade, da reumanização e de construção de futuros possíveis. Isso exige que o ensino de História rompa definitivamente com uma lógica eurocêntrica e falocentrada, reconhecendo que formar sujeitos

---

fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm). Acesso em: [03/06/2025].

historicamente consciente também significa formar sujeitos capazes de compreender como racismo e o patriarcado moldam não somente as estruturas sociais, mas também suas relações íntimas, seus afetos e a maneira como constroem amor, desejo e pertencimento.

Assim, o ensino de História, quando comprometido com uma perspectiva antirracista, antipatriarcal e decolonial, não é somente um espaço de ensino de conteúdos, é um território de produção de cuidado, de autocuidado, de fortalecimento e de amor enquanto prática ética, política e revolucionária. Embora este trabalho tenha como foco central as experiências de mulheres negras, é necessário reconhecer os efeitos do racismo sobre os afetos, o desejo e a construção de vínculos também atravessam outros sujeitos racializados. Meninos negros, povos indígenas e sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade vivenciam, cada um em suas especificidades, os impactos de uma lógica social que organiza quem é considerado digno de amor, de cuidado e de pertencimento.

Portanto, construir um ensino de História comprometido com o letramento afetivo racializado é, também, construir futuros possíveis, onde meninas negras possam existir de forma plena, amada, reconhecida e digna, rompendo definitivamente com as estruturas que insistem em negar sua humanidade. Trata-se de afirmar o amor não como submissão ou renúncia, mas como prática política, ética e revolucionária, capaz de sustentar projetos de liberdade, de autocuidado e de autodefinição.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho de conclusão de curso nasce de uma urgência política afetiva e epistemológica: compreender como o amor, atravessado pelas estruturas do racismo, do patriarcado e da colonialidade, opera como um dispositivo de sujeição, de controle e de perda de si na vida de mulheres negras. Mais do que uma análise teórica, este percurso é fruto de uma construção que parte das experiências concretas vividas no “chão da escola”, na escuta de mulheres negras e, na prática, extensionista, que também foi, ao longo destes quase três anos, território de construção de afetos, de desconstrução de silenciamentos e de elaboração de novas possibilidades de existir.

Desde o início, este artigo se sustentou na certeza de que discutir afetos não é um desvio da função do ensino de História, mas parte central de sua tarefa formativa. Se os afetos são organizados a partir das lógicas raciais e de gênero, então o enfrentamento ao racismo e ao patriarcado precisa também passar pelo campo das subjetividades, do desejo, do amor e do autocuidado. A análise aqui proposta evidencia que não é possível pensar a educação como prática libertadora sem considerar os atravessamentos afetivos que estruturam as experiências de mulheres negras.

A primeira parte deste artigo buscou compreender, a partir das epistemologias negras e feministas, como o amor funciona como um dispositivo de controle sobre os corpos femininos e, especialmente, sobre os corpos de mulheres negras. A construção do conceito de afeto racializado foi fundamental para entender que as relações amorosas, os desejos e as escolhas afetivas são profundamente atravessados por hierarquias raciais, que definem quem é digno de ser amado, cuidado e desejo. A leitura de autoras como Bell Hooks, Sueli Carneiro, Grada Kilomba e Neusa Santos Souza foi essencial para compreender que a luta antirracista e antipatriarcal também se dá no campo dos afetos.

Na segunda parte, foram analisadas as narrativas das mulheres negras participantes da pesquisa, cujas vozes revelam, de forma contundente e dolorosa, os efeitos do dispositivo amoroso e do afetos racializados em suas vidas. Essas narrativas mostraram que a autoanulação, o medo da solidão, a rejeição estética, a dependência emocional e a constante luta para ser escolhida não são experiências individuais, mas expressões de um sistema que organiza os afetos profundamente racializada e sexista. Ao mesmo tempo, essas mulheres também narram rupturas, momentos de retomada de si, de construção de amor-próprio e negação das relações que negavam sua dignidade. Suas vozes não somente denunciam a violência dos afetos racializados, mas também afirmam sua resistência e sua capacidade de construir outros modos de existir.

A terceira parte voltou-se a reflexão sobre o papel do ensino de História como espaço de ruptura e de reconstrução de afetos. A partir da prática extensionista desenvolvida na Escola Dom Pedro I, foi possível compreender que a escola é, sim, território de disputa de narrativas, de subjetividades e de afetos. O conceito de letramento afetivo racializado, construído a partir da análise teórica e da experiência

prática, reafirma que a educação não pode se limitar a transmissão de conteúdos, mas precisa ser espaço de formação crítica, de produção de autoestima, de fortalecimento do amor-próprio e de construção de pertencimento racial. A inclusão da Lei n.º 14.986/2024 neste debate também evidencia que essa não é uma escolha ou militância, mas uma exigência legal e ética, que reafirma o dever da escola em construir currículos que valorizem as histórias, os saberes das mulheres, sobretudo das mulheres negras.

Portanto, este trabalho se apresenta como uma denúncia, mas também como uma afirmação. Denúncia das estruturas que historicamente organizam quem é digno de ser amado, cuidado e desejado, e quem é condenado à solidão, à autoanulação e à rejeição. Entretanto, mais do que isso, é a afirmação radical da vida, da liberdade, do autocuidado, da coletividade e do amor como prática política, ética e revolucionária. A defesa aqui construída não é somente acadêmica, é profundamente afetiva, política e comprometida com a construção de futuros onde mulheres negras possam existir de forma plena, amada, digna e reconhecida.

Que este trabalho seja, portanto, uma semente, uma possibilidade e uma esperança. Que ele possa atravessar outras mulheres, outros sujeitos, outros espaços e outras escolas, produzindo deslocamentos, rupturas e reconstruções. Que a escola siga sendo um espaço onde possamos aprender não somente sobre guerras e revoluções, mas também sobre cuidado, sobre dignidade, sobre pertencimento e sobre amor, um amor que não aprisiona, que não subalterniza, que não mata, mas que liberta, cura e sustenta projetos coletivos de reexistência.<sup>12</sup>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo?* Outra Travessia, n. 5, p. 9-16, 2005.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Salvador: Pólen, 2019.

---

<sup>12</sup> Esta escrita se ancora nas metodologias feministas negras, que reconhecem a escrita de si, das experiências e da memória coletiva como legítimas formas de produção de conhecimento, insurgência e construção epistemológica.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Volume 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir conteúdos que valorizem as perspectivas e as experiências das mulheres nos currículos do ensino fundamental e médio. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/39712297>>. Acesso em: 02 junho 2025.

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

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. *Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense*. Afro-Ásia, n. 52, p. 213-246, 2015.

DEL PRIORE, Mary. *História de amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011.

DEL PRIORE, Mary. *Pequena história de amor conjugal no Ocidente Moderno*. Estudos de Religião, v. 21, n. 33, p. 121-135, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGARDE, Marcela. *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro, 2001.

LINHARES, Anna Maria Alves. *Sejamos feministas: por uma escola inclusiva e des-reguladora de corpos femininos*. In: OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e (orgs.). *Corpo, corporeidade e diversidade na educação*. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 217-236.

MIRANDA, Caroline Barroso; LINHARES, Anna Maria Alves. “E eu não sou uma mulher?”: reflexão sobre mulher, raça, classe e as representações delas no livro didático de história. In: MORAES, Cleodir da Conceição (org.). *Ensino de história na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas*. Ananindeua–PA: Cabana, 2023. p. 205-225.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra no mercado de trabalho*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 259-264.

NAVARRO-SWAIN, Tania. *Entre a vida e a morte, o sexo*. In: NAVARRO-SWAIN, Tania; STEVENS, Cristina (orgs.). *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. p. 285-302.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: EDUFBA, 2013. (Coleção Temas Afro).

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

ZANELLO, Valeska. *A prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações*. Editora Appris, 2022.

ZANELLO, Valeska. *Saúde mental, gênero e dispositivo: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba, Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska; PORTO, Magde. *Aborto e (não) desejo de maternidade (s): questões para a Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.