



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINA CAETANO SILVA

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS QUE ATUAM NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (RES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA-MG

2022

KELLY CRISTINA CAETANO SILVA

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS QUE ATUAM NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (RES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

Defesa de Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal
de Uberlândia como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas
Educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes
da Silva Júnior

UBERLÂNDIA-MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586t
2022
- Silva, Kelly Cristina Caetano, 1980-
Trajetórias de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras(es) da Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] / Kelly Cristina Caetano Silva. - 2022.
- Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7001>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 31/2022/820, PPGED				
Data:	Trinta de novembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12012EDU028				
Nome do Discente:	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA				
Título do Trabalho:	"TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS QUE ATUAM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (RES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Renísia Cristina Garcia Filice - UNB; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/11/2022, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renísia Cristina Garcia Filice, Usuário Externo**, em 01/12/2022, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/12/2022, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4104282** e o código CRC **908B0E2C**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José e ao meu pai Roberto. Também a todas as mulheres negras e professoras. A todas às minhas ancestrais, mulheres negras presentes na minha vida e que juntas lutamos, aprendemos e compartilhamos a esperança de um mundo justo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por tudo que Ele coloca no meu caminho: foco, força e fé.

Agradeço a todos(as) que direta e indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho de Mestrado em Educação. Meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, Professor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, por acreditar em mim e no presente projeto de pesquisa. Por acolher-me, pelo apoio, incentivo, reflexões, paciência e colaboração em todo o processo de aprendizagem durante o mestrado.

À Professora Renísia Cristina Garcia Filice e ao Professor Cairo Mohamad Ibrahim Katrib pelas contribuições na fase de qualificação do projeto de pesquisa.

Às docentes colaboradoras entrevistadas, as quais algumas já conhecia e admirava, as demais tive o prazer de conhecê-las. Gratidão as sete docentes negras pelo tempo e atenção, por compartilhar suas histórias comigo. A contribuição de vocês possibilitou-me realizar com êxito esta dissertação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Ensino de Geografia e História que acolheu e proporcionou muitas aprendizagens ao compartilhar estudos no âmbito da educação.

Às colegas que encontrei, Paula Adriana e pude reencontrar Mariane Gabrielle Pisani, profissionais que se propuseram a compartilhar saberes, angústias e dúvidas na caminhada da vida acadêmica, especialmente no momento difícil que vivenciamos da pandemia 2020-2021, em pleno desenvolvimento da pesquisa e trabalho profissional.

Agradeço imensamente aos meus pais por acreditar nos meus sonhos, pelo exemplo, o apoio, carinho e oportunidade de acesso à educação. Aos meus familiares, a irmã Roberta, prima Vânia Bernardes, tia Cleusa, cunhada Vanesca, meus sogros Virginia e Ranulfo pelo apoio e incentivo. Meu enteado Aster e sobrinhas Ana Clara, Yasmin e minha filha Naomi desejo que possam dar continuidade à próxima geração da família que valorize e tenham acesso e permanência a uma educação transformadora para uma vida digna, na qual acredito e que vale a pena lutar por um mundo melhor para todos(as).

Às colegas e amigas professoras na luta diária da educação na Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Rosângela Borges Cunha, gratidão pelo apoio e carinho.

Às minhas amigas de vida, Tatiana, Helenice, Maria Cristina, Merialda e Jozaene, que souberam compartilhar comigo, entender as angústias e ausências, por acreditar em mim.

Aos meus amores, Naomi (filha) e Reinaldo (esposo) agradeço o carinho, a compreensão das ausências e angústias, companheirismo e luta nesse ciclo da vida.

“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la.” Djamilia Ribeiro

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). A investigação buscou respostas para os seguintes questionamentos: Qual/is perfil/is e quem são essas professoras universitárias negras? Quais as adversidades e preconceitos devem ter sido expostas durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica? Quais as práticas de formação que as mesmas se construíram/constituíram a fim de resgatarem e verem reconhecidas as suas identidades étnicas? Outra questão é como evidenciar na investigação da trajetória de vida das professoras universitárias negras, qual/is é/foram os condicionantes que determinaram a opção pela habilitação profissional? A partir desses questionamentos delimitou-se o objetivo geral da pesquisa, que consiste em identificar, por meio da história de vida, a construção da identidade docente de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores/as na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De forma específica, a pesquisa procurou: I) empreender reflexões acerca das implicações entre gênero e raça; II) apresentar o cenário de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia, focando as questões relacionadas à gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, protagonistas da pesquisa; III) aprofundar no perfil das docentes negras protagonistas dessa pesquisa; IV) refletir, por meio da história de vida, a atuação das professoras colaboradoras. A pesquisa foi fundamentada em uma metodologia qualitativa, a qual é referenciada na modalidade história oral como instrumento de investigação da temática. As docentes negras entrevistadas foram identificadas posteriormente ao acesso dos dados solicitados à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da Universidade Federal de Uberlândia -UFU, sendo entrevistadas sete docentes negras. As conversas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Concluiu-se que as docentes negras se configuram como sujeitos importantes na representatividade de ser negra. São sujeitos falantes que podem contribuir para a transformação da realidade em que vivemos. As trajetórias de vida das docentes negras, sujeitos dessa investigação, reforçam a importância de suas histórias de vida e formação que contribuem para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Docentes Negras. Trajetórias de Vida. Educação antirracista.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la Línea de Conocimientos y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). La investigación buscó respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué perfil(es) y quiénes son estos profesores universitarios negros? ¿Qué adversidades y prejuicios debieron exponerse durante la trayectoria de la vida escolar y/o académica? ¿Cuáles son las prácticas formativas que construyeron/constituyeron para rescatar y ver reconocidas sus identidades étnicas? Otra cuestión es ¿cómo evidenciar, en la investigación de la trayectoria de vida de los profesores universitarios negros, cuáles son/fueron las condiciones que determinaron la opción de calificación profesional? Con base en estas preguntas, se delimitó el objetivo general de la investigación, que consiste en identificar, a través de la historia de vida, la construcción de la identidad docente de los profesores negros que actúan en los Cursos de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Específicamente, la investigación busca: I) emprender reflexiones sobre las implicaciones entre género y raza; II) presentar el escenario de la investigación, la Universidad Federal de Uberlândia, centrándose en cuestiones relacionadas con el género y las relaciones étnico-raciales y, a partir de ahí, identificar a los profesores negros, protagonistas de la investigación; III) profundizar en el perfil de los profesores negros protagonistas de esta investigación; IV) reflejar, a través de la historia de vida, la actuación de los docentes colaboradores. La investigación se basó en una metodología cualitativa, que se referencia en la modalidad de historia oral como instrumento de investigación del tema. Los profesores negros entrevistados fueron identificados primero después de acceder a los datos solicitados por el Decanato de Gestión de Personal - PROGEP de la Universidad Federal de Uberlândia -UFU. Se entrevistó a siete maestros negros. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y textualizadas. Se concluye que los docentes negros se configuran como sujetos importantes en la representación del ser negro. Son sujetos hablantes que pueden contribuir a la transformación de la realidad en la que vivimos. Las trayectorias de vida de los docentes negros, sujetos de esta investigación, refuerzan la importancia de sus historias de vida y formación que contribuyen a una educación antirracista.

Palabras clave: Maestros Negros. Trayectorias de vida. Educación antirracista.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quadro docentes das universidades públicas federais por sexo - ano de 2018	48
Gráfico 2	Docentes do sexo feminino por cor/raça nas universidades públicas federais Brasileiras - ano de 2018	50
Gráfico 3	Docentes do sexo masculino por cor/raça nas universidades públicas federais Brasileiras - ano de 2018	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro Docente por sexo	53
Tabela 2	Quadro Docente por cor /raça	54
Tabela 3	Quadro Docente por Cor e Sexo Feminino	54
Tabela 4	Quadro Docente por Cor e Sexo Masculino	54
Tabela 5	Quadro Docente por Titulação	55
Tabela 5.1	Quadro Docente por Titulação Sexo e cor Feminino	56
Tabela 5.2	Quadro Docente por Titulação Sexo e cor Masculino	57
Tabela 6	Quadro Docente por Campus	58
Tabela 6.1	Quadro Docente por Campus Feminino	59
Tabela 6.2	Quadro Docente por Campus Masculino	59
Tabela 7	Quadro Docentes por Área de Conhecimento	62
Tabela 7.1	Quadro Docentes por Área de Conhecimento Feminino	63
Tabela 7.2	Quadro Docentes por Área de Conhecimento Masculino	63

LISTA DE QUADROS

Quadro - 1	Dissertações	20
Quadro - 2	Teses	21
Quadro - 3	Periódicos	24
Quadro - 4	Perfil das Docentes Entrevistadas	33
Quadro - 5	Perfil Descritivo das Docentes Entrevistadas	72
Quadro - 6	Perfil das Docentes Formação Profissional das Docentes Entrevistadas	73
Quadro - 7	Período de Duração Profissional das Docentes entrevistadas	75
Quadro - 8	Período de Ingresso e Atuação Profissional na Universidade Federal de Uberlândia	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN -	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) e Negros (as)
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAMPE SUDESTE -	Centro colaborador de apoio ao monitoramento e à gestão de programas educacionais no Sudeste
CEMEPE -	Centro Municipal de Estudos no Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP -	Comitê de ética em Pesquisas com Seres Humanos
DOMÍNIO PÚBLICO -	Biblioteca Digital desenvolvida em software livre
EHESS-	École des Hautes Études en Sciences Sociales
E-Sic -	Sistema Eletrônico de Serviço ao Cidadão
FCU/EUA -	Florida Christian University do Estados Unidos da América
FESPSP-	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FIT-	Faculdades Integradas do Triângulo
FNDE-	Fundo nacional de desenvolvimento da educação
GCSE (UC) –	Universidade de Coimbra
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES -	Instituições de educação superior IES
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEAFRO -	Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros
MEC-	Ministério da Educação
MNU -	Movimento Negro Unificado
MNU -	Movimento Unificado Negro
NEAB-	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
PIBEG -	Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação
PMU-	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAIC -	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa
PPGED -	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGEP -	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PUC/SP-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENAFOR -	Rede Nacional de Formação de Professores
SBU -	Sistemas de bibliotecas da Unicamp
SCIELO BRASIL -	Scientific Electronic Library Online
SECADI -	Secretaria da Alfabetização e da Diversidade e Inclusão
SEPM -	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR -	Secretaria Especial de Políticas de Promoção à Igualdade Racial
SISBI -	Sistema de Biblioteca da UFU
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG-	Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal Uberlândia
ULisboa- Universidade de Lisboa
UMinho- Universidade do Minho
UNB - Universidade Brasília
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	4
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Trajetória e Memórias	15
1.2 Estudos referidos à docência de mulheres negras no ensino superior e os objetivos da pesquisa.....	19
1.3 Panorama metodológico.....	27
1.4 As protagonistas da pesquisa.....	31
1.5 Sistematização da Pesquisa.....	33
2.1 Conceitos pertinentes as relações de Gênero e Raça.....	35
2.2 Brasil a ideia de Raça.....	38
2.3 Conexões entre raça, gênero e racismo.....	42
3.1 Perfil Docente no Ensino Superior Brasileiro.....	47
3.2 Quadro Docente da Universidade Federal de Uberlândia.....	50
Tabela 1 – Quadro Docente por sexo.....	53
Tabela 3 – Quadro Docente por Cor e Sexo Feminino.....	54
Tabela 4 – Quadro Docente por Cor e Sexo Masculino.....	54
Tabela 5 – Quadro Docente por Titulação.....	55
Tabela 5.1 – Quadro Docente por Titulação Sexo e cor Feminino.....	56
Tabela 6.1 – Quadro Docente por Campus Feminino.....	59
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.....	59
Tabela 6.2 Quadro docente por sexo Masculino.....	59
Tabela 7.1 – Quadro Docentes por Área de Conhecimento Feminino.....	62
Tabela 7.2 – Quadro Docentes por Área de Conhecimento Masculino.....	63
3.3 Do confinamento às ações afirmativas.....	63
4 HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: OS PERCURSOS DA.....	71
CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES NA LUTA POR UMA.....	71

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	71
4.1 O perfil das docentes negras: aspectos da vida, luta e formação.....	72
Quadro 7 – Período de Duração Profissional das Docentes entrevistadas.....	75
4.2 Reflexões sobre a autodeclaração.....	77
4.3 Infância vivida: em foco o processo de escolarização.....	79
4.4 Experiências com o racismo.....	83
4.5. Ausência de Professoras Negras x Presença de Professoras Negras.....	95
4.6 Escolha pela docência e atuação: os caminhos da formação das identidades.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
GROSGUÉL, Ramón. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Periferia, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009: 115-147.....	119
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	132

1 INTRODUÇÃO

Escrever é um ato de descolonização (GRADA KILOMBA, 2010)

1.1 Trajetória e Memórias¹

A presente pesquisa, realizada no contexto educacional do ensino superior e contemplado na linha de pesquisa saberes e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFU, tem como abordagem temática a trajetória de vida de docentes negras que atuam nos cursos de licenciatura, ou seja, formação de professoras/es. As docentes participantes da pesquisa atuam em cursos de licenciatura da Universidade Federal Uberlândia, instituição pública de Minas Gerais, localizada na cidade de Uberlândia.

Inicialmente, me propus a apresentar partes da minha trajetória, do meu caminho percorrido e que influenciou a escolha pela temática. Concordo com a epígrafe que abre essa seção, pois acredito que escrever minha história e a história de mulheres negras é um ato de descolonização. Ao narrar minha trajetória, mobilizei a memória. Ressalto que a memória é a evocação do passado. Por um lado, é a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando da perda total, por outro lado, de apagar e de esquecer. De acordo com Dosse (2003), narrar, escrever, rememorar são sempre atos de existência e são sempre uma possibilidade de se reinventar, de reviver.

Reafirmo que minha experiência como mulher e professora negra influenciou na escolha da temática desta investigação e na motivação de aprofundar os estudos sobre o tema das relações raciais e de gênero no contexto universitário. Sendo a minha trajetória acadêmica diretamente interligada à minha experiência profissional desde o ano de 2009, quando comecei a atuar na profissão docente no ensino Educação Infantil.

Na graduação (2004 -2008), enquanto cursava, percebi que se tratava de um curso de formação para futuros professores/as que me impulsionou a lançar diferenciados olhares sobre a educação e a realidade a qual estava inserida. No entanto, a permanência no ambiente universitário, na condição de discente, mulher e negra me revelou a ausência da identidade e visibilidade dos/as negros/as na educação brasileira. A partir desse momento comecei a ter comigo a seguinte indagação: Por que nunca me deparei com uma professora negra no Ensino Superior?

1 Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora, nas demais seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

E por meio da minha vivência e na motivação de aprofundar os estudos sobre o tema das relações raciais no contexto universitário, exponho brevemente minhas memórias na ausência identificada de docentes negras na minha experiência pessoal e na realidade existente no âmbito educacional das universidades brasileiras.

Na continuação dessas linhas proponho rememorar e refletir sobre minhas vivências desde minha iniciação na vida escolar. Iniciei minha escolarização na educação infantil em uma instituição pública, no jardim II, como era denominado esse ciclo na época.

No primeiro ano do ensino fundamental I até quinto ano do ensino fundamental II cursei em uma instituição privada confessional. A partir do sexto ano até o fim do ensino médio estudei em uma instituição pública.

Ao tratar-se da minha permanência na vida escolar nessas etapas descritas, não tive a presença de docentes mulheres negras que lecionassem na minha turma. Recordo-me que no ensino médio tinha poucos, sendo dois professores negros (uma mulher e um homem), porém não foram meus professores nos três anos que estudei nesse nível de ensino.

Dessa forma, relembro que tive a presença de docentes negros na minha formação escolar no cursinho pré-vestibular em instituição privada, sendo homens negros na sua maioria, não me lembro o número exato da presença deles, mas sei que eram poucos no que tange ao todo do ambiente escolar, e lecionavam nas áreas de conhecimento de humanas, exatas e biológicas.

Nesse contexto, quando me preparava para o ingresso na universidade pública, em nenhum momento, e ainda no âmbito do cursinho, havia docentes mulheres negras. Na época, minha opção era pelo curso psicologia, mas depois de tentativas sem êxito, considerei realizar o curso de pedagogia para o qual tive incentivo de membros familiares que fizeram essa licenciatura.

Ingressei em janeiro de 2004 no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, licenciando-me em janeiro de 2008. Ao ingressar na universidade, o curso propiciou-me oportunidades de participação em várias atividades acadêmicas educacionais.

Assim, pude delinear, na minha trajetória acadêmica, um novo olhar que permeia a educação sob diversos aspectos, tais como a cultura, educação, práticas e saberes. O primeiro desafio na graduação foi participar da seleção de bolsa de pesquisa, alcançando êxito no Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação-PIBEG, com o projeto intitulado “Avaliação Educativa: construindo uma proposta no curso de pedagogia (2005-2006)”.

Nesse momento, de iniciação aos estudos com a pesquisa, é que fui perceber outros caminhos da docência que envolvem ensino e pesquisa. Já que no primeiro ano da graduação

ainda estava muito distante para mim a educação e seus múltiplos saberes e produção do conhecimento, o que poderia determinar o caminhar da minha prática como futura pedagoga.

Nessa etapa de formação educacional, no nível superior, tive oportunidade e privilégio de realizar trabalhos voluntários no cursinho alternativo dentro da Universidade Federal de Uberlândia. Inicialmente, atuei como professora de espanhol e coordenação pedagógica (2004/2008). “Rondonista do Projeto Rondon: Operação Amazônia Oriental” (2007), que foi uma experiência voluntária de vida e cidadania. Os trabalhos voluntários mostraram-me outros caminhos que contribuíram para uma melhor conscientização do papel de ser professores/as.

Vivência bastante gratificante que pode moldar-me não somente numa experiência profissional futura, mas também para valores, referenciais para garantia das necessidades vitais de cada indivíduo como os direitos humanos, a educação, a saúde, moradia etc. E ainda repensar, a partir da história da educação brasileira, quem realmente obteve o direito ao acesso e permanência na educação.

Na medida em que me desenvolvia na pesquisa e trabalho voluntário no cursinho alternativo dentro do ambiente universitário, despontaram novas inquietações e curiosidades relativas à educação dos/as negros/as no Brasil, principalmente a história da educação do/da negro/a, os desafios e as oportunidades que teriam na sua vida profissional.

A partir daí, dentro da universidade, conheci o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro-NEAB/UFU (2006-2008), na época fui bolsista estagiária e tive a oportunidade de conhecer e aprofundar estudos da temática das relações étnico-raciais e educação, por meio dos projetos de extensão de formação continuada para professores/as da rede pública, que junto à universidade disponibilizava cursos para fomentar a lei n. 10.639/2003.

Foi daí, nessa experiência de trabalho com projetos de extensão no NEAB/UFU, que reforçou ainda mais o interesse por essa temática e por tentar resgatar a contribuição e saberes oriundos da população negra e os inúmeros saberes de viver, ser e pensar. Trabalhar na perspectiva de um multiculturalismo crítico e revolucionário, que segundo McLaren (2000), compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais. E ainda, por meio dessa experiência de trabalho com projetos de extensão, consegui, por meio de seleção, trabalhar com formação continuada de professores de educação básica como professora-formadora na Rede Nacional de Formação de Professores – RENAFOR, em parceria com a UFU (2012-2013), Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa-PNAIC com parceria também do Centro Municipal de Estudos no Projetos Educacionais Julieta Diniz-CEMEPE/PMU (2018) e atualmente assessoria de gestão pedagógica no Centro colaborador

de apoio ao monitoramento e à gestão de programas educacionais Sudeste - CECAMPE SUDESTE/UFU/FNDE .

Para finalizar a graduação, realizei a monografia com a temática educação das relações étnico raciais e gênero, intitulada “As relações de gênero, raça e etnia e as implicações na sociedade brasileira”, aliada à orientação e postura acadêmico-profissional do Profa. Dra. Maria Vieira Silva.

Na pós-graduação, nível Lato-Sensu, que foi proposta e primeiro curso elaborado pelo NEAB/UFU, houve aprofundamento na temática entre as relações de gênero e étnico raciais que sempre me instigavam durante minha graduação. No curso de pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana-UFU, no qual tive aproveitamentos em todas as disciplinas, apresentei meu artigo final de conclusão de curso em 2011, intitulado “Perspectivas das Mulheres Negras no Mercado de Trabalho”, sob orientação e postura acadêmico-profissional do Profa. Dra. Jorgetânia da Silva Ferreira.

Sendo assim, penso que foi primordial perceber que há docentes, pesquisadores/as negros/as e não negros/as brasileiros/as, que contribuem para as novas concepções e práticas pedagógicas para uma pedagogia da diversidade em um país em que 50% da população é afrodescendente e que muito contribuiu para formação da sociedade brasileira.

Senti muito a falta de debates no interior do curso de graduação, e percebo que colegas professores(as) também sentiram essa ausência na formação. Momentos com intervenção e/ou saberes dentro de uma perspectiva afrocêntrica ou de novos saberes multiculturais que não contemplavam as diretrizes e princípios norteadores sobre a Educação para as Relações Étnico raciais, não forneciam subsídios para a formação docente no que tange a tal temática.

E assim, muitos no âmbito educacional continuam desconhecendo as diretrizes propagadas por órgãos públicos atualmente extintos, como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), Secretaria da Alfabetização e da Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção à Igualdade Racial (SEPPIR) que inserem essas questões na educação, abrangendo na Formação de professores (as) a discussão de Gênero, Sexualidade e Relações Étnico raciais.

Profissionalmente, como docente na educação infantil, sempre busco contribuir a partir das atividades pedagógicas relacionadas à pedagogia de projetos, inspirado nos temas geradores (FREIRE, 1983), trabalhar a diferença para a valorizar e dialogar com outros modos de pensar e viver. O ensino por projetos organiza-se com base em um problema concreto, presente na realidade do aluno, que pede a busca de soluções práticas.

Pelo exposto, os fatos do memorial aqui apresentados quiseram evidenciar que uma grande parte da minha trajetória acadêmico-profissional estão interligadas com a discussão da questão da identidade étnico racial e gênero, mesmo frente a, numericamente, poucas propostas se têm efetivado no cotidiano escolar. Abordar tais temáticas, como afirma Kilomba (2019), significa registrar discursos de luta e dor – a dor da opressão. Contudo, são ações que transformam e necessitam de pesquisas urgentes no âmbito acadêmico para estabelecer veracidade ao diálogo da escola democrática.

1.2 Estudos referidos à docência de mulheres negras no ensino superior e os objetivos da pesquisa

Com o propósito de situar a relevância do estudo a ser investigado, realizamos um levantamento bibliográfico relacionado à temática “docentes negras no ensino superior” a partir das palavras-chave: docentes negras, ensino superior, trajetória de vida docentes negras e narrativas de docentes negras, de acordo com o recorte temporal dos anos 2010 a 2020.

Nessa fase da pesquisa o intuito foi considerar duas etapas com buscas nos estudos referidos, sendo a primeira fase em dissertações e teses e a segunda em artigos. Desse modo, planejamos a consulta de dissertações e teses no banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertação - BDTD, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, no Sistema de Biblioteca da UFU - SISBI, na Biblioteca digital dos periódicos, na Biblioteca digital desenvolvida em *software* livre- Portal Domínio Público e na Scientific Electronic Library Online-SCIELO.

A posteriori, para a seleção das produções, realizamos a leitura do resumo, pois entendemos que essa parte apresenta um compilado do estudo: principais conceitos e fundamentos, a descrição básica da metodologia e principais resultados. Mediante a busca em banco de dados de estudos acadêmicos, identificamos diferentes estudos relacionados a docentes negros/as em outros níveis de ensino, principalmente da educação básica, em inúmeras áreas de conhecimento.

Contudo, priorizamos os resumos que apresentam temáticas e objetivos que se relacionam com pesquisas que visam investigar a história de vida, o processo e a formação das docentes negras universitárias com suas vivências e a realidade do espaço da mulher negra no contexto acadêmico e social, dentro da dinâmica das relações sociais existentes.

Assim, apresentamos o quadro 1- dissertações e quadro 2 - teses de estudos acadêmicos, que se aproximaram da temática do presente estudo.

Quadro 1- Dissertações

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
SILVA, Erika Costa.	Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UNB): estratégias e resistências	Dissertação	2019	UNB	Mestrado em Sociologia
FARIAS, Normélia Ondina Lalau de.	Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil	Dissertação	2019	UNESC	Mestrado em Educação
QUADROS, Taiana Flores de.	Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	2015	UFSM	Mestrado em Educação
NATEL, Elisabeth Santos.	Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais: em três ambientes universitários	Dissertação	2014	UNISINOS	Mestrado em Ciências Sociais
MACHADO, Isabel.	Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares, a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino	Dissertação	2011	UERJ	Mestrado em Educação
SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos.	Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras	Dissertação	2010	UFSM	Mestrado em Educação
SANTOS, Ednailda Maria dos.	Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM	Dissertação	2010	UFAM	Mestrado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertação -BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, Sistema de Biblioteca da UFU - SISBI); Organização: SILVA, Kelly C.C. (2021).

Quadro 2 - Teses

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
EUCLIDES, Maria Simone.	Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas	Tese	2017	UFC	Doutorado em História
RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa.	Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário	Tese	2014	UFSM	Doutorado em Educação
SILVA, Maria de Lourdes.	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Tese	2013	UFSCar	Doutorado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertação -BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Sistemas de bibliotecas da Unicamp-SBU, Sistema de Biblioteca da UFU - SISBI); Organização: SILVA, Kelly C.C. (2021).

No total encontramos sete dissertações e três teses de autoras femininas relacionadas aos estudos de docentes negras no ensino superior. Sendo que destacamos que nas dissertações de Santos, E. (2010a) e Farias (2019), e a tese de RÖESCH (2014) apresentam, ambas, a categoria do gênero feminino e masculino com as trajetórias de docentes negros/as. Dessa maneira, a seguir disponibilizamos, por ordem cronológica, os estudos acadêmicos dos autores/as.

Oliveira (2020), em sua dissertação intitulada, “Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior” focou seu estudo em analisar a trajetória de professoras negras que atuam na educação superior e identificar quais são as experiências que atravessam suas identidades. A pesquisa teve a participação de sete professoras de diferentes cursos. Os resultados alcançados apontaram para o avanço e a presença das mulheres negras na docência da educação superior e suas trajetórias são marcadas pelo racismo e pela discriminação por parte de alunos, colegas de trabalho e até mesmo da gestão.

Silva (2019), em sua dissertação intitulada “Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UNB): estratégias e resistências”, teve como objetivo buscar compreender como as mulheres negras conseguiram romper com obstáculos de gênero, raça e classe e outros, e tornaram-se docentes na UnB. Para tanto, realizaram-se entrevistas e

análise da trajetória de docentes, a fim de compreender a vertente profissional empreendida pelas mesmas.

Farias (2019), na dissertação intitulada “Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil”, buscou elaborar um percurso metodológico que pudesse compreender as construções identitárias de professores dessa universidade do ponto de vista das experiências do tornar-se negro, bem como aquelas ligadas ao preconceito na forma do racismo, vivenciadas por eles na condição de sujeitos e docentes. Dessa forma, delimitou-se a investigar quais as percepções dos professores negros das suas trajetórias como sujeitos e docentes universitários no extremo sul catarinense.

Quadros (2015), a pesquisa de mestrado intitulada “Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria”, objetivou compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados pelos professores até chegarem à docência no Ensino Superior e perceberem em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes.

Natel (2014), na dissertação intitulada “Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais: em três ambientes universitários”, teve como proposição conhecer as narrativas das mulheres negras profissionais no meio acadêmico universitário, bem como compreender e analisar como se dá a ascensão ou não do protagonismo das profissionais negras em três ambientes universitários.

A autora Machado (2011), cuja dissertação “Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares, a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino”, teve como investigação a presença de professoras negras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir de fotografias do acervo oficial dessa instituição no período de 1950 a 1976. Buscou, por meio de fotografias, (re)contar o caminho percorrido por uma professora negra em uma instituição de ensino superior em uma sociedade marcada pelo racismo e na qual poucas mulheres negras ocupavam/ocupam cargos considerados de poder.

Santos (2010), na pesquisa intitulada “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras”, investigou a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras, sendo uma delas docente universitária pertencente a diferentes gerações, bem como os seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil.

Santos (2010), na pesquisa denominada “Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM”, estudou as trajetórias acadêmica e profissional de docentes negra/os que

se destacaram nessa universidade, com os objetivos estabelecidos de analisar o processo de construção e reconstrução das identidades desses docentes, identificar as formas assumidas pelo racismo institucional e a necessidade ou não de políticas afirmativas, os quais foram alcançados.

Na tese de pesquisa de doutorado de Euclides (2017), intitulada “Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas”, a autora teve como objetivo analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras que atuam em universidades públicas do Ceará, na qual buscou compreender se o racismo institucional e gênero interferem em suas trajetórias profissionais e quais os desafios encontrados para se legitimarem no espaço acadêmico e científico.

A autora Roesch (2014), da pesquisa de doutorado intitulada “Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário”, teve como o objetivo principal pesquisar os Imaginários, Territórios e Fronteiras que envolvem Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador. Ela buscou compreender, por meio dos imaginários instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos docentes negros sobre a docência no Ensino Universitário.

Silva (2013), na tese intitulada “Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente”, apresentam-se as experiências de quatro mulheres negras professoras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, que teve por objetivo compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações vêm construindo suas carreiras na Educação Superior. E, igualmente compreender as estratégias de que se valem e os apoios recebidos na constituição de serem mulheres, negras e professoras nesse nível de ensino.

Na segunda fase de busca por trabalhos acadêmicos, em periódicos publicados, encontramos seis artigos, um em anais e dois em boletins com estudos referidos ao tema da docência no ensino superior e ao gênero, raça e etnia. Sendo o total de nove estudos referências. A partir do resumo foi selecionado os estudos registrados a seguir.

Quadro 3 – Periódicos

Autor	Título	Tipo	Ano	Periódico
SILVA, Joselina da.	Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais	Artigo	2010	Revista Perspectiva
CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos.	Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas	Artigo	2010	Avaliação-Revista da avaliação da educação superior
VALADARES, Stella Maria Vaz Santos. DINIZ, Cláudia Coimbra.	Autoras Negras: Protagonismo Feminino	Boletim	2019	Boletim de bibliografias selecionadas, biblioteca do Senado Federal
SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone	Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil)	Artigo	2018	Educar em Revista
GONÇALVES, Renata.	A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior	Artigo	2018	POIÉSIS-Revista do Programa de Pós-graduação UNISUL
NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão.	O lugar das professoras negras na universidade Federal de Santa Catarina	Artigo Anais	2017	Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress
SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos.	Os estudos feministas e o racismo epistêmico	Artigo	2016	Revista Gênero
CARDOSO, Luísa.	A desigualdade de gênero entre os estados brasileiros	Boletim	2014	Revista Programa Pró Equidade do Senado Federal
CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica.	Ser docente negra na USP: gênero	Artigo	2014	POIÉSIS-Revista do Programa de

	e raça na trajetória da professora Eunice Prudente			Pós-graduação UNISUL
--	----------------------------------------------------	--	--	----------------------

Fonte: Scielo Brasil -Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Digital desenvolvida em software livre – Domínio Público; Organização: SILVA, Kelly C.C. (2021).

Silva (2010), em seu artigo intitulado “Doutoras professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais”, se propôs a fazer uma análise sobre a participação das mulheres negras com doutorado ou mais e atuantes no ensino universitário, bem como refletir sobre o ínfimo número de doutoras negras, na qual demonstra as acentuadas disparidades ao observar a atuação das variáveis raça e gênero no âmbito da Educação Superior brasileira.

Crisóstomo e Reigota (2010), no artigo intitulado “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas”, buscou analisar a condição de mulheres negras e docentes no ensino superior, em universidades privadas com o objetivo de verificar a inserção política e profissional da mulher negra, como docente, do Ensino Superior.

Silva e Euclides (2018), no artigo intitulado “Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil)”, teve por objetivo discorrer sobre racismo institucional e atuação de professoras doutoras e negras em universidades públicas dos estados do Ceará e Rio de Janeiro por meio das narrativas da trajetória docente.

O artigo de Gonçalves (2018), em seu artigo intitulado “A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior”, examina a ausência de docentes negros e negras no Ensino Superior no Brasil, em especial as mulheres negras. Conclui que é preciso avançar mais para combater a violência racial estruturante do ambiente acadêmico para a construção de uma universidade mais plural e democrática.

Santos (2016), em seu artigo “Os estudos feministas e o racismo epistêmico”, analisa como a área dos estudos feministas no Brasil se relacionou com o debate sobre relações raciais e com o conceito de interseccionalidade. Também reflete sobre a construção do campo da História das Mulheres na academia brasileira, ao abranger o debate racial na produção dos estudos feministas.

Carvalho e Silva (2014), no artigo denominado “Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente”, estudou a trajetória da professora Eunice Aparecida de Jesus Prudente, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), sendo a proposta de investigação sobre a sua condição de mulher negra e docente da maior

universidade pública do país, tendo como base três momentos: o que antecede a entrada na universidade, sua formação e a vivência na instituição.

Já o artigo em Anais da autora Nogueira (2017), intitulado “O lugar das professoras negras na universidade Federal de Santa Catarina”, teve o objetivo de saber quantas são e onde estão as professoras negras da UFSC, visibilizando essas mulheres que resistem pela simples existência, transgredindo o *status quo* acadêmico.

Em relação ao boletim que agrupa resumos de publicação e/ou produções científicas e/ou informativos, consideramos serem relevantes por abordar o tema gênero e raça, especificamente em relação à mulher negra.

Valadares e Diniz (2019), no boletim intitulado “Autoras Negras: Protagonismo Feminino”, apresenta algumas bibliografias selecionadas de autoras negras com propósito de incentivar a leitura de obras dessas mulheres. O periódico está inserido no Plano de Equidade de Gênero e Raça do Senado Federal, edição 2019-2021.

Cardoso (2014) no boletim “A desigualdade de gênero entre os estados brasileiros”, a autora apresenta algumas ideias a partir do Índice Nacional de Desigualdade de Gênero (INDG), que calcula e compara a desigualdade de gênero entre as unidades federativas brasileiras. Reflete sobre como esses dados uniformes, dentro do território brasileiro, refletem que a igualdade de gênero não é necessariamente correlacionada com a renda *per capita* dos estados, sendo para a autora relevante promover iniciativas que possam dar visibilidade e gerar debates sobre a igualdade de gênero, apesar dos dados desiguais.

Em relação ao levantamento bibliográfico, o Estado da Arte nos indicou que as produções realizadas, em sua maioria, foram realizadas por pesquisadoras mulheres, sendo que observamos pesquisadoras negras e não-negras.

Nesse sentido, o levantamento do Estado da Arte foi relevante, pois evidenciou que não se pode falar de mulher de forma geral e abstrata, sem levar em consideração sua posição e seu papel social. Contudo, nos estudos e pesquisas sobre a condição e a educação feminina brasileira houve ausência de debates em torno da história das mulheres nas discussões acadêmicas.

Além disso, a trajetória da ausência da educação feminina coincide também com a história da construção social dos gêneros, das práticas da sexualidade e da servidão no Brasil. Ainda, evidenciamos que na leitura das produções pode-se observar os principais referenciais teóricos utilizados pelas pesquisadoras e também quais foram as abordagens utilizadas nas pesquisas. Os referenciais teóricos das produções tiveram aporte nos estudos de autores(as)

que abordam a temática de conceitos pertinentes às relações de gênero, raça e etnia e docentes negros(as) no ensino superior.

Considerando a experiência de vida das pesquisadoras, bem como os estudos levantados, evidenciou-se a importância do estudo sobre a trajetória de vida de docentes universitárias negras. Nesse processo, algumas questões tornaram-se recorrentes: Qual/is perfil/is e quem são essas professoras universitárias negras? Quais as adversidades e preconceitos devem ter sido expostas durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica? Quais as práticas de formação que as mesmas se construíram/constituíram a fim de resgatarem e verem reconhecidas as suas identidades étnicas? Outra questão foi como evidenciar, na investigação da trajetória de vida das professoras universitárias negras, qual /is é /foram os condicionantes que determinaram a opção de habilitação profissional?

A partir desses questionamentos, delimitamos o objeto geral da pesquisa, que consistiu em identificar, por meio da história de vida, a construção da identidade docente de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores/as na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De forma específica, a pesquisa procurou: I) empreender reflexões acerca das implicações entre gênero e raça; II) apresentar o cenário de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia, focando as questões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, protagonistas da pesquisa; III) aprofundar no perfil das docentes negras protagonistas dessa pesquisa; IV) refletir, por meio da história de vida, a atuação das professoras colaboradoras.

Na continuação desta seção apresentamos a metodologia da pesquisa com a finalidade de esclarecer os caminhos percorridos para a produção de interpretações possíveis, referentes ao nosso objeto de pesquisa.

1.3 Panorama metodológico

O presente estudo intitulado: Trajetórias de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras/res da Universidade Federal de Uberlândia, tem a proposição de investigar a trajetória de vida de docentes negras no Ensino Superior, particularmente docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa está fundamentada em uma metodologia qualitativa, a qual é referenciada na modalidade história oral como instrumento de investigação da temática. Nesse aspecto, para André e Gatti (2008, p. 4):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc., traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A abordagem qualitativa, dentro da área das ciências sociais, permite aos pesquisadores/as estabelecer uma linguagem para expressar suas descobertas sobre determinados fenômenos e processos. Esses posicionamentos são apresentados de acordo com a compreensão de mundo dos sujeitos envolvidos, e com a configuração sócio-histórica da sociedade.

Na pesquisa qualitativa o processo procedimento de análise torna-se relevante na necessidade de organização e interpretação de dados, construindo novas interpretações e gerando novas questões complementares ou específicas ao tema pesquisado.

Uma das principais características desse tipo de pesquisa é a preocupação durante o processo de investigação, mais do que o resultado. É durante esse processo que o pesquisador deve estar atento para compreender e explicar um determinado fenômeno. Requer, portanto, que tenha clareza dos objetivos e estabeleça uma sólida orientação teórica para a busca de resultados os mais fidedignos possíveis.

Outra característica da pesquisa qualitativa é o significado que as pessoas dão às coisas, às suas vidas e aos diferentes fatos que acontecem no seu espaço. Isso também representa um foco de atenção para o pesquisador, já que lhe permite uma compreensão maior da realidade na qual desenvolve a pesquisa. Sendo assim, a investigação qualitativa exige que os dados sejam examinados com a ideia de que nada é irrelevante, tudo é importante no intento de compreender o objeto de estudo. Vamos ao encontro do pensamento de Kilomba (2019, p.83) ao afirmar:

[...] não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, melhor que o envolvimento mais pessoal. Ser uma pessoa “de dentro” produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas no sujeito.

Registrar as vozes das docentes negras, tem relação com nossa história de vida. Nesse processo recorreremos à História Oral pôr a considerarmos um instrumento que busca a

interlocução entre o passado e o presente, tendo como contexto a realidade cotidiana do depoente na condição de sujeito participante.

Com o tema da pesquisa definido, delineamos os diferentes caminhos metodológicos no que se refere à História Oral. Para tanto, Grotta (2000, p.39) expõe a importância desse recurso metodológico:

Na história de vida, quem dirige o depoimento, quem decide O QUE deve se narrado e COMO, é o informante. Ele é quem coordena a narrativa segundo suas reminiscências e julgamento do que seja interessante contar. Neste sentido, acrescenta-se não só como aquele que contém a informação - caso do depoimento, mas também como aquele que detém o controle da narração. As interferências do pesquisador são mínimas, pois, na coleta de dados, o que interessa é a experiência do sujeito (informante). E tudo que é relatado interessa ao pesquisador, uma vez auxilia a explicar e contextualizar a existência do depoente.

Na realização da pesquisa apontamos para a necessidade de se produzir uma investigação centrada na construção da história de vida e profissional cotidiana das docentes, mulheres entrevistadas, e considerar outros aspectos da vivência desses sujeitos observando suas trajetórias educacionais. É um trabalho para performar a subjetividade e para reconhecer mulheres negras, particularmente docentes negras, como protagonistas.

A História Oral privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinados temas e revelam histórias de sujeitos que vivem no anonimato, dentre a maioria desconhecida, seja da academia e/ou da sociedade. Nesse sentido, o intuito é compreender, por meio das narrativas orais das professoras selecionadas, como essas mulheres negras vão se constituindo professoras na educação superior.

As docentes colaboradoras deste estudo são sete mulheres autodeclaradas negras que atuam nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia. As professoras que aceitaram o convite concederam as entrevistas com muito prontidão e, ainda, entendendo a relevância de relatar suas trajetórias.

Assim, a análise das entrevistas deu-se primeiramente com averiguação do Currículo Lattes das informações narradas, com intuito de agrupar tais informações para constituir o perfil das docentes entrevistadas e suas particularidades no aspecto pessoal e familiar, formação e tempo profissional, ingresso e atuação docente na UFU. Todavia, esse percurso englobou a leitura das entrevistas transcritas e textualizadas, as quais contribuiriam para análise das falas, orientadas pelo roteiro de entrevistas feito por eixo temático.

A partir desse processo foi se construindo a sistematização do presente estudo, o qual se utilizou para as docentes pseudônimos, tendo para isso, como referência, Arraes (2017) em

seu livro “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis”, no intuito de homenagear as mulheres negras e as docentes.

Para interpretação das narrativas alinhamos as seguintes categorias: a infância vivida, experiências com o racismo, trajetórias formativas, atuação docente, identidade profissional docente. Assim, apresentamos as sete docentes: Maria Felipa; Aqualtune; Luísa Mahin; Maria Firmina dos Reis; Na Agontimé; Esperança Garcia e Tereza de Benguela.

Em síntese, o percurso metodológico da pesquisa seguiu os seguintes critérios:

A) O projeto de pesquisa foi encaminhado para Comitê de ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia-CEP/UFU, que recebe e avalia os projetos de pesquisa da instituição e de acordo com a Resolução CNS 510/16 trata das especificidades das pesquisas com seres humanos, realizadas pelas Áreas de Ciências Humanas e Sociais.

B) Levantamento bibliográfico relacionado ao tema “docente negras universitárias”, para o qual realizamos uma pesquisa em base de dados de bibliotecas a partir de dissertações, teses e ainda banco de dados periódicos com artigos acadêmicos que articulam e compõem a abordagem teórica, conceitos e autores que foram ao encontro do objetivo da pesquisa com recorte temporal entre 2010 a 2020 (últimos 10 anos).

C) Mapeamento documental de dados para o qual foi solicitado ao órgão responsável, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, da Universidade Federal de Uberlândia, por nós pesquisadores, os dados disponíveis referentes ao quadro docente da instituição, em que os dados apresentam o cenário de investigação.

D) Pesquisa e recrutamento: a partir dos dados e mapeamento documental disponibilizados, dentro da viável amostra de participantes da pesquisa, o recrutamento para entrevistas se deu por convite junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, enviado via correio eletrônico. Para as entrevistas elaboramos um roteiro para servir de guia para as respostas que, conseqüentemente, foram registradas por vídeo, com o consentimento escrito das participantes, por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas se deram por meio de plataformas digitais de videoconferências - RNP e Skype gratuitas, as participantes dialogaram com 25 questões pertinentes ao presente estudo.

Todas as seções de entrevista foram gravadas, transcritas e textualizadas. Para analisar as narrativas propusemos as seguintes categorias: a infância vivida, experiências com o racismo, trajetórias formativas, atuação docente, identidade profissional docente.

Os dados, posteriormente construídos a partir desses procedimentos adotados, foram analisados buscando alcançar os objetivos apresentados e em relação com a bibliografia trabalhada, visando contribuir para valorização das vozes dos sujeitos que, ao construir sua história, ou seja, a descoberta de “outras histórias” nas quais veem nela significados muitas vezes refutados e ignorados, proporcionaram novas perspectivas de análise, contribuindo para favorecer a inclusão das mulheres negras nas discussões acadêmicas.

Portanto, esta pesquisa, desenvolvida em cada fase, visou abranger a investigação do tema na trajetória de docentes negras no Ensino Superior. Vale ressaltar, que a investigação foi realizada durante o período da pandemia causada pela COVID-19 nos anos de 2020, 2021 e conclusão em 2022. Dessa forma, etapas da pesquisa foram afetadas direta ou indiretamente pelas medidas de isolamento social.

1.4 As protagonistas da pesquisa

As docentes negras entrevistadas foram identificadas primeiramente e depois do acesso dos dados solicitados para a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP da Universidade Federal de Uberlândia -UFU por nós, pesquisadores, e os dados disponíveis referentes ao quadro docente da instituição, os quais apresentam o cenário de investigação.

No que tange à especificação do quadro docente, esta foi feita por sexo/cor ou raça, titulação total dos docentes e titulação por área do conhecimento sexo/cor ou raça. Também dados específicos das docentes femininas como número de docentes autodeclaradas negras, número de docentes não-negras e número de docentes negras por campus para a pesquisa que abrange o recorte de sexo e raça.

Assim, evidenciaram-se as características do quadro docente relacionadas ao perfil gênero e étnico. Dessa maneira, por meio de consulta aos sites oficiais de cada faculdade e instituto dos cursos de licenciaturas por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Linguagens e Ciências Matemáticas e Naturais), realizamos o acesso ao *link* referente ao corpo docente de cada unidade acadêmica e identificamos o nome das docentes mulheres.

A partir disso, com o nome de cada uma consultamos a base de currículos da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na qual confirmarmos se as docentes estavam vinculadas à UFU, e ainda verificamos se havia foto no perfil curricular, pois a partir da foto efetuou-se o processo de selecionar e identificar as docentes como negra/preta, por meio da utilização do procedimento de classificação denominado de heteroatribuição.

De acordo com estudos que menciona Silva (2019, p.52), “O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza dois tipos de classificação de pertencimento para o levantamento dos dados demográficos, que são a heteroatribuição e a autoatribuição.

Segundo Osório (2003, p.7-8), a autoatribuição de pertença ocorre quando “[...] o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera”. E a heteroatribuição ocorre quando “[...] outra pessoa define o grupo do sujeito”. O sociólogo ressalta que há alguns limites a serem observados nos dois tipos de classificação.

No que se refere à autoatribuição, esta é importante porque o próprio sujeito define o seu pertencimento, mas em um país que tem como traço cultural a ideologia do branqueamento, que valoriza o padrão eurocêntrico – branco –, poderia haver o equívoco na autodefinição, de modo que sujeitos que não são brancos poderiam se autodenominar como brancos, ou o oposto. De tal modo, e de acordo com estudos de Osório (2003, p7-8) apud Silva (2019) são definidos conceitos em que a heteroatribuição é um mecanismo limitante por determinar a pertença do/a outro/a, sendo recomendável uma capacitação para aplicação do procedimento, mas que pode ser utilizado em conjunto com a autoatribuição para que o procedimento seja mais objetivo. Mesmo que haja estes limites, não há uma proibição no uso de uma das duas classificações.

Fundamentado nesse estudo citado é que adotamos a classificação por heteroatribuição para realizarmos a sondagem nessa fase da pesquisa, conseqüentemente com o intuito de identificar mulheres negras docentes na instituição Universidade Federal de Uberlândia, protagonistas da pesquisa. Nesse tópico apresentamos, de forma breve, as sete professoras colaboradoras da pesquisa.

Assim empregaremos pseudônimos² para as docentes entrevistadas, apresentando no quadro 4 o perfil das docentes como a faixa-etária, formação na graduação³, curso em que atua e campus, o tempo em que atua como docente da UFU.

Quadro 4 - Perfil das Docentes Entrevistadas

2 O pseudônimo sugerido às colaboradoras a partir da referência do livro “heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” - de Jarid Arraes publicada em 2017.

3 Apresentamos no quadro 1 o perfil docente entrevistadas. Em que citaremos a formação da graduação de acordo com currículo lattes, sendo que algumas docentes são graduadas em mais de um curso que serão consideradas e explicitadas na análise das narrativas docentes ao decorrer do estudo.

Docentes	Faixa-etária	Graduação	Curso/Atuação	Campus/Atuação	Anos atuação UFU
1. Maria Firmina dos Reis	38-47	Letras/Artes/Pedagogia	Pedagogia	Pontal	6 anos
2. Aqualtune	48-57	Pedagogia	Pedagogia	Pontal	14 anos
3. Luísa Mahin	48-57	Matemática/Pedagogia	Pedagogia	Pontal	12 anos
4. Na Agontimé	48-57	Ciências Sociais e Políticas	Ciências Sociais	Santa Mônica	13 anos
5. Esperança Garcia	48-57	História	História	Santa Mônica	4 anos
6. Maria Felipa	48-57	Letras	Letras	Santa Mônica	13 anos
7. Tereza de Benguela	38-47	Química	Química	Santa Mônica	13 anos

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir do currículo lattes das docentes colaboradoras entrevistadas.

1.5 Sistematização da Pesquisa

A dissertação foi organizada em quatro seções além da introdução. Na segunda seção, intitulada “As implicações do Gênero e Raça”, tivemos como objetivo empreender reflexões acerca das implicações entre gênero e raça.

Na terceira seção, “Lugar, espaço acadêmico e docente negra”, buscamos apresentar o cenário de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia, focando as questões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, protagonistas da pesquisa.

A quarta seção, “Histórias de vida, formação e atuação: os percursos da construção das identidades docentes na luta por uma educação antirracista” procuramos analisar aspectos da história de vida que marcaram a formação das professoras protagonistas da pesquisa e refletir, por meio da história de vida, sobre a atuação das professoras.

Por fim, tecemos as considerações finais.

2 AS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E RAÇA

Mulheres negras tem sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no que o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria (KILOMBA, 2019, p. 97)

Abrimos essa seção com as palavras de Kilomba (2019), que nos convida a uma reflexão sobre o desafio de ser mulher negra, interligada às questões de gênero e raça para se adquirir uma outra dimensão concernente à temática.

Dessa forma, nesta seção, o objetivo consiste em refletir sobre as implicações entre gênero e raça. Em nossa sociedade, o imaginário, historicamente construído, retrata as mulheres como o sexo frágil sem condições de pensar, criar ou sobreviver sem o homem.

Pressupostos justificados a partir de valores machistas de uma sociedade excludente, em que o gênero feminino ainda é discriminado. Porém, para falar sobre mulher de cada sociedade, a partir dos estudos de gênero, e considerando a situação de opressão e exploração das mulheres, é relevante destacar que não se pode falar de mulher de forma geral e abstrata, sem levar em consideração sua posição e seu papel social.

Existem mulheres concretas, inseridas em situações econômico-sociais distintas, e o que torna a realidade desses sujeitos também é variada. Assim destacamos que se as mulheres vivem situações comuns por serem mulheres, também vivem situações diferentes em função da classe social, raça/etnia, religião, escolarização (COSTA, 2007).

As mulheres, independentes de sua condição como – negras, índias e brancas - fizeram parte de um processo histórico de ocultação social, nos revelando a segregação social e política que as mesmas, historicamente sofreram, tendo como consequência uma invisibilidade como sujeito na sociedade. Assim, é necessário compreender as trajetórias das mulheres, partindo do rompimento com a noção de uma identidade única.

Segundo os autores (as) Carneiro (2003) e Araújo (2001), o feminismo promoveu uma perspectiva universalista num discurso voltado para uma irmandade entre as mulheres e, dessa forma, não dava ênfase às diferenças. Diante disso, na década de 1980, no contexto inicial do movimento feminista, as negras começam a levar para as discussões as suas especificidades, tremulando uma nova bandeira de que eram mulheres, mas eram negras, logo, com

particularidades que ressaltam a importância de interligar as questões de gênero, raça e as desigualdades geradas no processo das relações sociais.

Conforme afirma Munanga (1996, p. 133) apud Silva, Sodré e Souza (1999, p.).

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista, e ser negra numa sociedade racista.

A partir dessa assertiva podemos compreender que o movimento de mulheres feministas foi marcado por lacunas. Esse mesmo feminismo esteve pautado por muitos anos numa visão eurocêntrica e universal das mulheres, a qual teve como consequência a invisibilidade e o silenciamento de outras formas de opressão vivenciadas por diversas outras mulheres.

Assim, segundo Carneiro (2003, p.118):

[...] em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade.

Por conseguinte, ao analisar a situação da mulher negra temos que partir dessa desigualdade histórica entre a mulher negra e não negra, com ênfase nas categorias raça/etnia e gênero.

A partir dessas considerações, optamos por desenvolver esta seção abordando três tópicos. No primeiro, registramos reflexões acerca dos conceitos de Gênero e Raça. No segundo, nos detemos em analisar a ideia de Raça no Brasil. Por fim, no terceiro tópico, buscamos tecer conexões entre gênero, raça e racismo.

2.1 Conceitos pertinentes as relações de Gênero e Raça

Com o propósito de discutir as implicações relativas às relações de gênero e raça no cotidiano de mulheres negras docentes no ensino superior, trazemos para o diálogo conceitos pertinentes a partir de autores/as como Lauretis (1994), Louro (1997) e Scott (1989).

Nesse viés observa-se o discurso sobre as relações étnico-raciais e gênero no Brasil e no mundo propagado por meio de ideologias que possibilitaram construir e reconhecer o pensamento sobre o homem e gênero masculino como sendo universais. O gênero masculino

tem sua construção sociocultural aparado a atribuições marcadas por significados de representação de gênero nas relações sociais.

Segundo Lauretis (1994), a “diferença sexual” é um termo colocado a princípio como diferença entre a mulher e o homem, o feminino e o masculino; dando ênfase às diferenças da mulher em relação ao homem. Colabora para os efeitos de significados e narrativas que compreendem categorizar sujeitos masculinos e femininos.

Tal dificuldade, ou seja, a imbricação de gênero e diferença(s) sexual(ais), precisa ser desconstruída. [...] desta forma, propor-se-ia que também o gênero, como representação e como auto-representação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. (LAURETIS, 1994, p. 208).

Essa dicotomia nas diferenças de gênero é interpretada como se fossem naturais, determinadas pelos corpos, e não o oposto, que essas diferenças são socialmente construídas.

Para tanto, Louro (1997) confronta essa ideia ao apontar o conceito de sexo (diferenças biológicas entre homem e mulher) e o conceito de gênero (construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino). Em que no primeiro conceito a autora afirma:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social. (LOURO 1997, p. 21).

Essa argumentação se contrapõe, no que explicita a autora, que não são as características sexuais, e sim o modo como essas características são representadas que define o que é feminino e masculino em determinado momento histórico em uma dada sociedade. Já ao segundo conceito, com ênfase nas relações sociais, e que se constroem os gêneros, a autora esclarece:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 23).

Desse ponto de partida, o conceito de gênero pode revelar-se como suporte epistêmico para compreender o modo de organização social, em que tem como processo a representação

ideológica na construção de gênero. Nesse sentido, os estudos sobre a categoria gênero se deram inicialmente com intuito de uma categoria de análise histórica, nas ciências humanas, cuja produção de conhecimento abordou e centralizou-se na “história das mulheres”, muitas vezes sendo entendido como sinônimo de “mulheres”.

Porém, estudiosas como Scott (1989), nos revela que o gênero é utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Isto é, o uso do termo gênero defende a ideia de que o mundo feminino faz parte do mundo masculino, sendo rejeitado o uso de forma separada entre os sexos. Assim descreve Scott (1989, p.7):

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.

Desse modo, segundo essa definição, o gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Assim, enfocar gênero como categoria de análise constitui-se pelo movimento de mulheres, que no Brasil inicia-se no final dos anos 1980, cujo processo histórico é relevante para as feministas e sobre o protagonismo nas lutas o evidenciaremos mais adiante, em outro subtítulo.

A partir desse contexto, é confirmado uma única história que retrata apenas um lado da realidade, que é o homem, branco e europeu, cisgênero, colonizador e dominador.

É negada às especificidades dos considerados “Outros”, povos marginalizados e excluídos. O termo “Outros” emerge ao nomear as diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, naturalizar em relação a outros a racialização de determinados grupos de seres humanos.

Partindo da história da América Latina a respeito à ideia de raça, segundo Quijano (2005), tal conceito foi assumido pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia, e qual os conquistados foram explorados como principal mão de obra gratuita no sistema colonial que dependia de seu trabalho para economia, como consequência se legitima as relações de dominação impostas pela conquista e configura a classificação racial a ideologia de raças superiores e inferiores.

Também teve como resultado um padrão de poder hegemônico que o autor denomina de colonialidade do poder, que é a classificação social da população mundial ancorada na

noção de raça e que tem origem no período colonial, porém até os dias atuais ainda é matriz de reprodução da lógica eurocêntrica. Quijano (2005, p. 118), nesse sentido, faz alusão à nova ordem de poder:

[...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Para o autor, o conceito de raça, embora fictício, foi fundamental no processo de colonização, e a modernidade só foi possível por meio do colonialismo. E continua:

[...] no modelo de ordem social, patriarcal, vertical e autoritária, do qual os conquistadores ibéricos eram portadores, todo homem era, por definição, superior a toda mulher. Mas a partir da imposição e legitimação da ideia de raça, toda mulher de raça superior tornou-se imediatamente superior, por definição, a todo homem de raça inferior. Desse modo, a colonialidade das relações entre sexos se reconfigurou em dependência da colonialidade das relações entre raças. E isso se associou à produção de novas identidades históricas e geoculturais originárias do novo padrão de poder: “brancos”, “índios”, “negros”, “mestiços”. (QUIJANO 2005, p. 18).

Tais fatos, na América Latina, são relacionados às analogias de poder que estão submetidas às relações de raça e gênero, nos apresentando as origens do sistema de classificação social básico e universal dos indivíduos na história.

Nessa perspectiva, o discurso dominante propagou-se por teorias e concepções racistas dos quais podemos perceber resquícios de determinadas correntes ideológicas no imaginário social da sociedade brasileira.

2.2 Brasil a ideia de Raça

Segundo Munanga (2005), não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas.

O autor, com essa afirmação, nos apresenta o quanto no imaginário social está presente teorias e concepções racistas na sociedade. E ainda reitera que não basta a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem dos/as negros/as e dos/as indígenas na nossa sociedade.

Assim, ao nos remetermos ao termo raça muita das vezes temos questionamentos e falácias com falso moralismo que todos somos seres humanos, sendo assim desnecessário o uso do termo raça. Porém, o uso do termo raça ainda é o mais usado nas narrativas cotidianas, na mídia e nas conversas familiares ao nomear-se, classificar e hierarquizar indivíduos pela sua aparência física, ou melhor, cor da pele. Isso porque pesquisadores/as que adotam o termo raça não o tomam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas.

Gomes (2005, p.45) afirma que:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Nessa perspectiva, Gomes (2005) esclarece que na realidade brasileira, ao nos referirmos aos negros/as, percebemos opiniões e posturas racistas tendo como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”.

Dessarte, negros/as que vivenciam o racismo cotidiano sabem muito bem o que é ouvir, em várias fases da vida, direta ou indiretamente, frases, piadinhas e apelidos associados à sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo e lugar de inferioridade.

Daí, pode-se configurar que a partir da categoria raça, na modernidade, emerge o fenômeno do racismo, concretizando-se por uma ideologia construída em ideias e valores por indivíduos que se consideram superiores a outros indivíduos, vistos como “outros” ou incivilizados, que necessitavam ser civilizados, que até mesmo poderiam ser escravizados.

Nesse sentido, é importante explicar que a categoria de raça que opera no imaginário da população, e produz discursos racistas, é ainda a ideia de raça produzida pela ciência nos

séculos XIX e XX. Serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados e tem características fenotípicas comuns, sendo estas ditas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro desses grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais. (MUNANGA, 2004).

É percebido que cor e raça nos apresentam como negros e não-negros, como são vistos e tratados no Brasil, isto é, raça tem elementos processuais que influênciam a vida social nas diversas esferas da sociedade. Por isso, as teorias racistas apontam para diferentes representações do “ser negro”, presentes na sociedade brasileira.

Para compreender todo esse processo de reprodução das teorias racistas presentes na sociedade e no cotidiano do imaginário dos indivíduos, subtende-se que elas não surgiram espontaneamente, mas, sim, foram sendo legitimadas nas relações de poder de determinados grupos de indivíduos sobre outros, sendo que nesse decurso manteve-se a força ideológica de impor-se sobre o outro.

Nesse sentido, a construção de categorias raciais se dá a partir de cientistas e intelectuais que definem a construção de conhecimento e que legitima, com argumentos, a superioridade e inferioridade entre os povos. Porém, é de conhecimento que essa ideologia de superioridade de raça não mais se justifica, pois sabemos que o conceito de raça é uma construção social, presente no imaginário social e tem relação com o poder.

A formação histórica do Brasil foi articulada por mais de três séculos de escravização e por teorias racializadas que fizeram parte da construção da identidade da nação. Assim, apresentamos brevemente a nossa história e as diversas correntes de pensamento de produção do conhecimento que marcaram a formação histórica brasileira.

Para tanto, tivemos o cientificismo que foi utilizado para analisar as populações existentes em todo o território nacional, sendo que predominaram três: o evolucionismo de Spencer, o positivismo de Comte e o darwinismo social. Autores como Nina Rodrigues e Euclides da Cunha explicaram a evolução histórica dos povos rumo à civilização a partir dessa concepção filosófica.

Por exemplo, Nina Rodrigues ao estudar os africanos escravizados no Brasil. Sobre isso Silva (2016, p.7) relata que:

Ao estudá-los, buscou mapear os fatores que considerava positivos e negativos nestes grupos, tais como falta de força psíquica, religiosidade “fetichista” de cada etnia com o intuito de estabelecer o modo pelo qual cada grupo negro interferiu na formação social brasileira, partindo da crítica da concepção espiritualista dos povos, “inviável” frente aos novos conhecimentos “científicos” da época. Chegou à conclusão de que existiriam diferenças inerentes entre as

raças humanas, em que mestiça seria a “genuinamente brasileira”, predominante no processo de cruzamento das três grandes raças: a branca, a negra e a indígena.

Por meio desse estudo é percebido como é apresentada a história brasileira, sendo determinista e linear, e que por meio da produção de conhecimento científico vai categorizar e racializar a população brasileira. O propósito é a classificação da população, começando daí a narrativa da miscigenação da nação com conotação positiva, isto é, o mestiço - mistura das três grandes raças que estiveram no Brasil historicamente, a branca (português), a negra (africana) e a indígena (nativos).

Desse modo, emerge o senso comum da democracia racial, difundida pelo estudioso brasileiro Gilberto Freyre na década de 30 do século XX, ao abordar a questão da formação da população brasileira por meio da tendência culturalista.

Freyre afirmava existir uma harmonia entre as raças no Brasil, uma coexistência e proveitosa, característica mais importante da excepcionalidade social brasileira. Esse foi um dos pensamentos mais difundidos posteriormente no país, ao ponto de ser um dos maiores empecilhos na busca de direitos dos negros, em especial quanto ao racismo, uma vez que preconiza a inexistência de discriminações de cujo racial em terras brasileiras. (SILVA, 2016, p.8).

Daí, estabelece-se o mito criado, tendo em vista os interesses sociais e os valores morais da maioria detentora das relações de poder. O mito da democracia racial dissimula a existência de problemas sociais, principalmente o preconceito existente nas relações na sociedade.

O preconceito racial é uma modalidade de preconceito, ou seja, é encontrado em todas as sociedades humanas, nas quais é denominado de etnocentrismo. O etnocentrismo “[...] tendência, ao que tudo indica universal, que leva indivíduos, grupos e povos à supervalorização de suas próprias expressões de vida, conduzindo-as, conseqüentemente, a subestimar as características de outros indivíduos, grupos e povos”.

Dessa forma, “[...] o preconceito racial é uma elaboração etnocêntrica que tem como ponto de apoio às características somáticas, físicas, biológicas, de determinados grupos humanos” (FERNANDES, 2006, p.45). A partir desse preconceito, que segrega às pessoas, o racismo se instaura com seus diversos desdobramentos convencionados dentro da realidade brasileira. O conceito de racismo, segundo Theodoro (2019, p. 350) é:

[...] uma ideologia que, em linhas gerais, classifica, ordena e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no

cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando e reforçando os pilares de acesso e exclusão.

Na produção do conhecimento existiu esse racismo e suas principais vertentes como preconceito e discriminação referentes a outras culturas, e que ainda está presente no cotidiano das relações sociais ao naturalizar os valores de um modelo padrão de conhecimento único e universal. Conseqüentemente, nisso há a hierarquização e a naturalização das diferenças, com o olhar para as desigualdades como se fossem algo natural.

2.3 Conexões entre raça, gênero e racismo

O movimento de mulheres, a partir do feminismo, apresenta-se como um dos movimentos sociais mundialmente mais referendados e atuantes, sendo que o mesmo contribuiu para transformações na condição de vidas das mulheres.

Sueli Carneiro (2003), no texto “Mulheres em Movimento”, evidencia essas lutas por direitos das mulheres, principalmente no Brasil, sendo um dos movimentos com melhor performance dentre as mobilizações sociais do país. A autora faz referência à potência desse movimento referente aos encaminhamentos da Constituição de 1988, que contemplaram cerca de 80% das suas propostas, o que mudou radicalmente o *status* jurídico das mulheres no Brasil.

Destacam-se as contribuições no processo de democratização do Estado a colocar em pauta inovações importantes no campo das políticas públicas. Sendo a criação de órgãos voltados às políticas públicas de promoção da igualdade gênero e combate à discriminação contra as mulheres, a luta contra a violência doméstica e sexual, que estabelece novas relações referentes às questões de público e privado.

Exemplifica-se tais órgãos como as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (Deams), os abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência e outras necessidades para a efetivação de políticas públicas voltadas para as mulheres.

Carneiro (2003) menciona as questões femininas no campo da sexualidade com “[...] a luta das mulheres para terem autonomia sobre os seus próprios corpos, pelo exercício prazeroso da sexualidade, para poderem decidir sobre quando ter ou não filhos, resultou na conquista de novos direitos para toda a humanidade: os direitos sexuais e reprodutivos”.

Ressalta-se ainda o protagonismo feminista nas lutas pela anistia; por creche (uma necessidade precípua das mulheres de classes populares); na luta pela descriminalização do aborto que penaliza, principalmente as mulheres de baixa renda; entre outras ações.

Todavia, o movimento feminista, atrelado a inúmeras lutas e conquistas historicamente na categoria gênero, pensou a mulher nas desigualdades entre homens e mulheres de forma universal e homogênea. Ao pensarmos que movimentos feministas dialogam em nome das mulheres, as apresentam como representantes de seus interesses. Afinal, quais mulheres são e foram impactadas pelas conquistas de direito femininos?

Perante a essa questão, consideramos relevante a expressão “enegrecendo o feminismo”, utilizada por algumas estudiosas feminista como Carneiro, em que é dito para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Ao considerar as desigualdades de gênero e raça, as feministas negras e suas lutas nos revela que a ausência de um olhar ao quesito étnico-racial, dentro do movimento feminista, teve como consequência o silenciamento e invisibilidade da identidade e vivências específicas da realidade da mulher negra brasileira.

Nessa perspectiva feminista negra, que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, Carneiro (2003, p.119) afirma que:

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso.

Ao pensarmos e apontarmos para novas formas de compreender a identidade negra de mulheres na sua existência, pode-se romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras. Sobre a importância do feminismo negro para o debate político, citamos Hooks (2000) apud Ribeiro (2016, p.100):

É essencial para o prosseguimento da luta feminista que as mulheres negras reconheçam a vantagem especial que nossa perspectiva de marginalidade nos dá e fazer uso dessa perspectiva para criticar a dominação racista, classista e a hegemonia sexista, bem como refutar e criar uma contra hegemonia. Eu estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na realização da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa.

A partir da consciência da não inclusão na pauta feminista global das especificidades das mulheres negras, surge a organização das mesmas em prol do combate ao racismo e

sexismo. E ainda a luta pela visibilidade e participação nas diversas esfera da sociedade, principalmente na política, que envolve as relações de poder.

Historicamente, as mulheres negras e suas lutas vêm a tempos pensando a categoria mulher de forma não universal e crítica na necessidade de se perceber outras possibilidades de ser mulher.

Ribeiro (2016, p. 100) descreve que na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Ohio 1851, a ex escrava Sojourner Truth, no seu famoso discurso denominado “E eu não sou uma mulher?” que define bem a realidade da mulher negra diferentemente da mulher não-negra. “Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas. E essa diferença radical fazia toda a diferença”.

Discurso de Sojourner Truth (2023, n.p):

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?

É preciso perceber e refletir sobre um discurso tão emblemático, o qual nos faz (re) conhecer a história de mulheres excluídas de todo processo de lutas e conquistas do movimento feminista.

Abrangemos, daqui por diante, a dualidade do racismo e sexismo. A pesquisadora Kilomba (2019) aborda como o processo do racismo e o sexismo são semelhantes, já que ambos constroem ideologicamente o senso comum, por meio da referência de diferenças naturais e biológicas. Porém, não pode ser compreendido o gênero e a opressão racial como paralelos, visto que ambos afetam e posicionam grupos de indivíduos de forma diferente, por exemplo, as mulheres negras, ambos se entrelaçam. Desse modo, as mulheres negras são mulheres e experienciam o sexismo, por outro lado, são negras sendo demarcadas pela discriminação racial.

Nesse sentido, evidencia-se raça e gênero como inseparáveis, isto é, as situações de opressão se interseccionam sobre as mulheres negras. Segundo Kilomba (2019, p. 94);

"Raça" não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da "raça". A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de "raça" e na experiência do racismo. O mito da mulher negra disponível, o homem negro infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem branco liberal são exemplos de como as construções de gênero e de "raça" interagem.

A autora nos remete, por meio da citação, à conexão entre raça, gênero e racismo, apresentando o conceito de racismo genderizado. Tal conceito tem como sentido demonstrar como gênero e raça são categorias de apagamento e contradição, quando se mantém a invisibilidade e a dissociação das mesmas como dimensão transversal, que retrata a realidade de indivíduos racializados. “O impacto simultâneo da opressão ‘racial’ e de gênero leva a formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres negras e outras mulheres racializadas” (KILOMBA, 2019, p.99).

Em síntese, formas de opressão não operam em singularidades, e sim, se entrecruzam.

Daí, apontamos, de forma sucinta, sem pretensão de análise e aprofundamento, o conceito de interseccionalidade.

A autora Akotirene (2018), em sua obra intitulada “O que é interseccionalidade?”, nos apresenta o conceito que emerge, em 1989, por Kimberlé Crenshaw (1989) apud Akotirene (2018, p.66), na qual se define:

A interseccionalidade pode fornecer os meios para lidar com outras marginalizações também. Por exemplo, a raça também pode ser uma coalizão de pessoas heterossexuais e homossexuais e assim servir como base para a crítica das igrejas e outras instituições culturais que reproduzem o heterossexismo.

Tal conceito estabelece a necessidade de se estudar as sobreposições entre raça e gênero para compreendermos adequadamente certas formas de discriminação, cujas teorias femininas tradicionais não incluíram.

Segundo Crenshaw (1989), a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista e oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTINERE, 2018, p. 14).

Akotirene (2018) cita outras estudiosas feministas negras como Patrícia Hill Collins, que por meio de reflexão epistemológica discorre sobre “a interseccionalidade como um ‘sistema de opressão interligado’”, desafiando as ciências sociais por autodefinição e

autoavaliação intelectual negra, avessa às ferramentas modernas de validação científica (AKOTINERE, 2018, p. 16)

Além disso, temos Ângela Davis, feminista negra estadunidense que publica, em 1981, a obra “Mulheres, raça e classe”. A obra debate o trabalho doméstico, a exploração de classe, os abusos sexuais direcionados às mulheres exploradas- como negras, como trabalhadoras, como mulheres - além do choro da mulher negra e suas denúncias serem consideradas ilegítimas. Também considera que os homens negros sofreram consequências de raça-sexo mergulhadas de estereotípias.

No Brasil, temos como referência a estudiosa feminista negra Lèlia Gonzalez, que na década de 1980 já articulava o racismo, sexismo e a exploração capitalista, sendo uma precursora da perspectiva interseccional.

Desse modo, concordamos com Kilomba (2019, p.103) que cita:

[...] ao conceituar o gênero como o único ponto de partida da opressão, teorias feministas ignoram o fato de que mulheres negras não são somente oprimidas por homens -brancos e negros -e por formas institucionalizadas e sexismo, mas também pelo racismo – tanto de mulheres brancas quanto de homens brancos, além de formas institucionalizadas de racismo.

Nessa perspectiva, aparecem a interseccionalidade às feministas e a criticidade política a fim de compreenderem as diferentes identidades subordinadas ao gênero pela imposição do preconceito. Enfim, o pensamento interseccional nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas, e nos conscientizarmos compreendendo as mulheres negras na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.

As reflexões empreendidas nesta seção são fundamentais para as análises das narrativas das docentes negras, sujeitas desta pesquisa. Compreender a formação da identidade docente das professoras negras passa pela reflexão dos conceitos de raça e gênero. Antes de apresentar as narrativas, registramos, na próxima parte, o Lugar de atuação dessas docentes, pois entendemos que o lugar também marca a identidade profissional.

3 LUGAR, ESPAÇO ACADÊMICO E DOCENTE NEGRA

*O espaço é o que se imagina ou projeta, o lugar é o que construímos no decorrer da vida
(CARLOS, 2007)*

O lugar forma identidades, guarda em si e não fora dele os seus significados e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, por meio dos sentidos e do corpo. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O lugar tem as marcas das pessoas, formas, tamanho, limites.

Iniciamos esta seção com algumas reflexões acerca do Lugar e do Espaço, pois temos como objetivo apresentar o cenário de investigação: a Universidade Federal de Uberlândia, focando nas questões relacionadas a gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, sujeitas da pesquisa.

Antes de nos determos no cenário do estudo, registramos o perfil docente no ensino superior no Brasil. No tópico seguinte apresentamos o perfil docente na UFU e, por fim, as políticas de ações afirmativas.

3.1 Perfil Docente no Ensino Superior Brasileiro

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, realiza anualmente o Censo da Educação Superior, que é o instrumento de pesquisa com dados referente às instituições de educação superior - IES. Sendo que os dados coletados contemplam cursos de graduação e sequências de formação específicas, além de seus alunos e docentes.

Esses dados permitem que se perceba sobre onde e como está esse nível de educação, bem como guia as políticas públicas da educação. A incluir a participação das mulheres com olhar para recorte de gênero e cor/raça, fundamentais para a formulação de políticas públicas.

A partir desse olhar, apresentamos neste subtópico a realidade e o perfil docente nas universidades públicas federais, também no que tange ao recorte de gênero e étnico-racial por meio de dados disponibilizados pelo censo da educação superior.

Do ponto de vista docente nas IES federais, a pesquisadora Silva (2019) evidencia que os docentes do sexo masculino representam cerca de 54,50% e as docentes do sexo feminino 45,49%. Apesar da disparidade não ser tão expressiva, com um diferencial de 9,01%, ainda

assim a presença masculina é significativa. O gráfico⁴ a seguir apresenta dados acerca do quadro docente por sexo das instituições públicas federais brasileira.

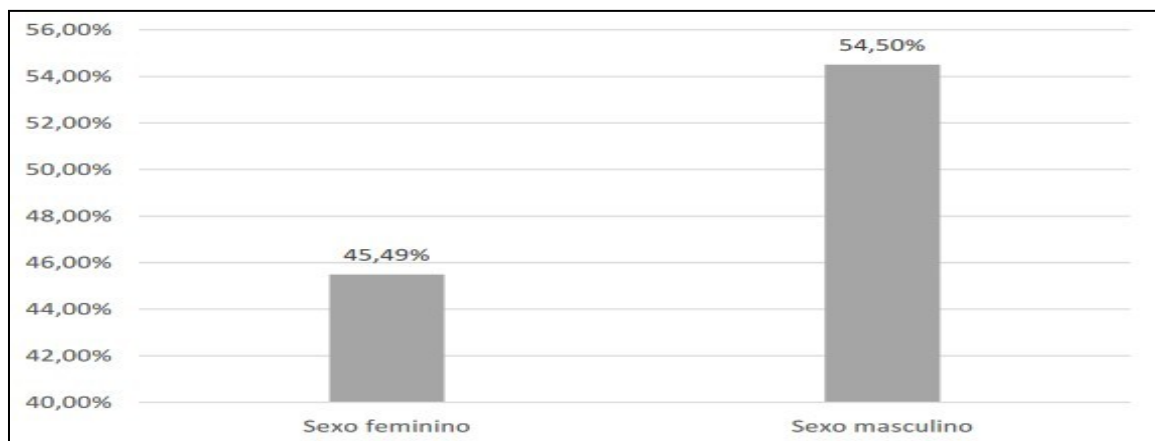


Gráfico 1 - Quadro docentes das universidades públicas federais por sexo - ano de 2018

Fonte: Silva (2019, p.4)

A autora faz alusão às instituições a partir dos dados por sexo e raça, a qual, a partir de seus estudos pesquisando no Sistema Eletrônico de Serviço ao Cidadão (E-Sic) sobre os dados quantitativos dos docentes ativos das instituições públicas federais por sexo e raça.

Esclarece que das 63 instituições públicas federais, 57 disponibilizaram os dados acerca dos docentes apenas por sexo por não terem em seus sistemas dados que contemplassem a questão racial. Já 42 instituições têm dados por sexo e raça, sendo que as respostas disponibilizadas consideram a autodeclaração da/o docente, informado por meio dos seus sistemas de cadastro. Aparece que cerca de 15,06% das/os docentes não declararam o pertencimento étnico-racial. Por meio dessa afirmação, percebe-se uma tendência de decréscimo na não declaração, mas o mais significativo e preocupante é as instituições não considerarem a categoria raça/cor como uma variável de inclusão para análise, sendo questionado o uso da raça em políticas públicas.

A partir dessa referência, pode-se constatar os dados oficiais de análise, como a publicação da Estatística dos Professores no Brasil, publicada em 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, nos relatórios (INEP, 2004) e na obra “Mulher na Educação Brasileira Superior Brasileira (1991–2005)”, publicada também pelo INEP, em que é suprimida a variável raça.

⁴ Todos os gráficos apresentados a partir da referência de Silva (2019), foram extraídos do Departamento de Gestão de Pessoas das instituições universitárias, Brasil, 2018.

Nesse sentido, podemos refletir e questionar sobre a análise dos indicadores para conhecer mais sobre as mulheres negras docentes no ensino superior.

De acordo com Muniz (2010, p.282):

Como um indicador de heterogeneidades socioeconômicas, a variável “raça” serve ao seu propósito de monitoramento, acompanhamento e indicador de diferenças desde que o seu dinamismo seja (re)conhecido. A aplicação do conceito de raça é hoje uma necessidade teórica e prática nos estudos e processos sobre identidade étnica, conquista de direitos e justiça social de grupos fenotipicamente distintos. Nesse sentido, a erradicação do racismo e a luta contra a raça como um critério de segregação social e de exclusão de oportunidades requer que o termo – ou conceitos correlatos, como “cor” e “fenótipo” – seja mantido nas coletas de dados e nos registros e notificações das instituições, públicas ou particulares, ao menos enquanto perdurar a situação de flagrante desigualdade.

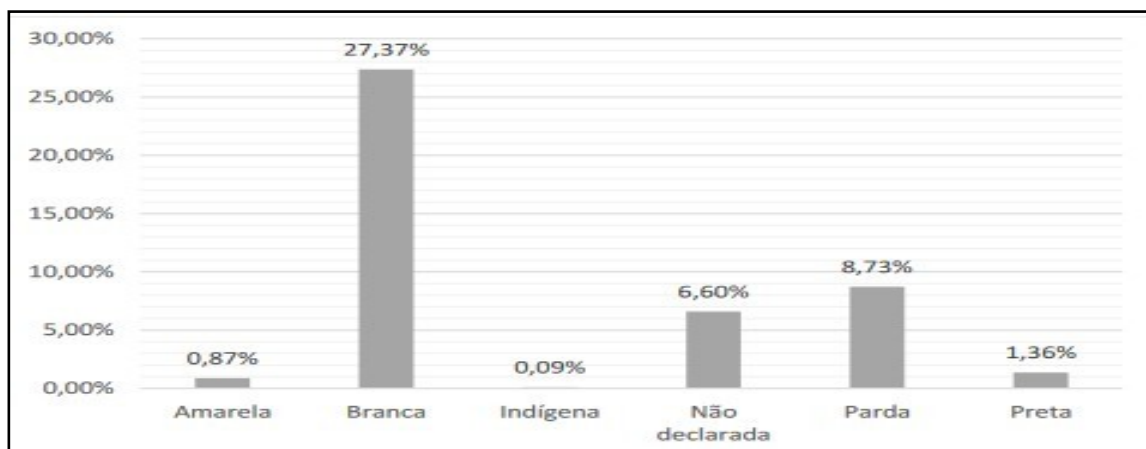
Enquanto categoria de análise, como diferentes formas de instrumentos ou coletas de dados, a variável raça possibilita perceber o impacto e entendimento das desigualdades, por exemplo, de renda, fecundidade, esperança de vida, mobilidade social, acesso à universidade e participação política.

Assim, percebe-se nos dados do estudo de Silva (2019), que ao agrupar a categoria cor/raça, percebe-se maior a disparidade entre os distintos grupos, as docentes do sexo feminino negras (pretas e pardas) totalizam cerca de 10,09%, indígenas (0,09%), amarelas (0,87%) e brancas (27,37%), e as que não declararam o pertencimento étnico-racial representa (6,60%).

Percebe-se que os docentes do sexo masculino apresentam a maior representação de homens brancos (32,42%), negros (pretos e pardos) (12,91%), indígenas (0,18%) e amarelos (1,02%). Os docentes que não declaram o quesito raça/cor representam (8,46%). No que tange ao aspecto da participação étnico-racial, docentes indígenas não alcançam 1% do total, correspondendo apenas a (0,27%), enquanto as/os docentes autodeclaradas/os amarelas/os representam quase (1,89%) e negras/os representam (23%). As/os docentes que não autodeclararam o quesito cor/raça totalizam (15,06%). O grupo com maior representação são as/os autodeclaradas/os brancas/os, cerca de (59,49%) do total geral. E ainda, a participação masculina é superior em todos os grupos cor/raça em comparação a feminina: amarelos (1,02%) e amarelas (0,87%); brancos (32,42%) e brancas (27,37%); docentes indígenas do sexo masculino (0,18%) e do sexo feminino (0,09%); negros (12,91%) e negras (10,09%).

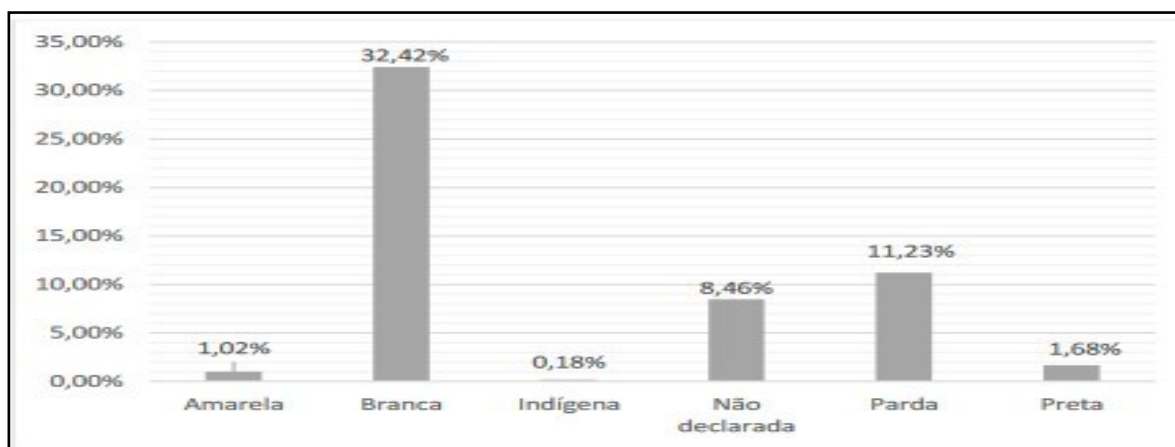
Conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 2 - Docentes do sexo feminino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras - ano de 2018



Fonte: Silva (2019, p.43)

Gráfico 3 - Docentes do sexo masculino por cor/raça nas universidades públicas federais brasileiras - ano de 2018



Fonte: Silva (2019, p.43)

Enfim, percebe-se uma disparidade na participação das mulheres em comparação a dos homens, principalmente na questão racial.

3.2 Quadro Docente da Universidade Federal de Uberlândia

O cenário de investigação do presente estudo é a Universidade Federal de Uberlândia - UFU. A instituição integra o sistema federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Foi criada pelo Decreto Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, com a denominação de Universidade de Uberlândia (UnU).

Na ocasião, foram reunidas cinco escolas superiores isoladas então existentes na cidade: as faculdades particulares de Direito, de Ciências Econômicas e de Filosofia, Ciências e Letras, a faculdade federal de Engenharia e o Conservatório de Música de Uberlândia. Posteriormente, foram incorporadas a então Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, que deu origem à Faculdade de Medicina, e as faculdades de Educação Física, Medicina Veterinária e Odontologia.

A instituição foi federalizada em 24 de maio de 1978, pela Lei nº 6532, recebendo o seu nome atual: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desde então, a UFU vem assumindo lugar de destaque no cenário da educação nacional pela busca da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Hoje, a Instituição é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sudoeste de Goiás, o sul e o Sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul.

Em sua estrutura atual, a UFU conta com sete campus universitários: Campus Educação Física, Campus Glória, Campus Santa Mônica e Campus Umuarama, instalados em Uberlândia; Campus Monte Carmelo, na cidade de Monte Carmelo; Campus Patos de Minas, na cidade de Patos de Minas; e Campus Pontal, na cidade de Ituiutaba.

Partindo de breve apresentação do cenário de investigação, propomos apresentar daqui em diante o perfil docente da UFU, elencados no atual quadro docente efetivos, até alcançar o perfil quadro de docente negras nos cursos de licenciaturas.

Nesse sentido, pretendemos apresentar o quadro docente atual no que tange à categoria gênero e cor/raça. Primeiramente, apontamos que para justificativa ao Comitê de Ética- CEP/UFU, com o propósito de apresentar o número amostral relativo ao quadro atual de docentes negras da Universidade Federal de Uberlândia, executamos uma busca ativa nos sites das unidades acadêmicas nos cursos de licenciatura, com referencial do catálogo de cursos no ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia.

No empenho da investigação nos sites oficiais das instituições ou faculdades, selecionamos as docentes negras por foto⁵ por meio do acesso ao *link* Currículo Lattes, disponível no quadro do corpo docente permanente de cada unidade acadêmica por área de conhecimento.

5 Por meio das fotos do currículo lattes selecionamos as docentes negras, mas consideramos relevante destacar que nem todas as docentes do quadro permanente tem fotos no currículo lattes. Assim, o número de docentes encontradas equivale o número proximal a pretensão do presente estudo.

Consequentemente, obtivemos como resultado a identificação de um total de 11 (onze) docentes mulheres negras⁶ sendo:

1) Na área Ciências Humanas e Linguagens/Curso: Pedagogia Campus Pontal 3 (três),

Ciências Sociais Campus Santa Mônica 1 (um), História Campus Santa Mônica 1 (um), Letras-Português modalidade presencial 2 (dois), Letras-espanhol e literaturas de língua espanhola 1(um);

2) Na área Ciências Matemáticas e Naturais/Curso: Matemática Pontal 1(uma), Matemática Campus Santa Mônica 1 (uma), Química Campus Santa Mônica 1 (uma).

Para tal, no percurso da pesquisa e suas etapas, no momento que classificamos e selecionamos as 11 (onze) docentes negras e não poderíamos afirmar a identidade negra, ou seja, não tínhamos a certeza de que as mesmas se reconheciam como mulheres negras.

Adotamos assim o fator fenótipo, que é quando se apresentam características físicas típicas da pessoa negra (cor da pele, traços faciais, textura do cabelo).

Ressaltamos, que para a participação na pesquisa considerou-se o percentual mínimo 4 (quatro) docentes e máximo 8 (oito) aproximado de docentes, já que esse número poderia variar em função da não aceitação e aceitação de todas as docentes na realização da entrevista, na modalidade *online* e por meio de plataforma digital.

Do total de 11 (onze) docentes que foram selecionadas alcançamos o número de 7 (sete) docentes colaboradoras entrevistadas na pesquisa. Desse modo, começamos a contactá-las por email e WhatsApp para enviar o convite⁷, o que aconteceu em outubro de 2021, exclusivamente 1 (uma) docente para apresentação de relatório de qualificação, em dezembro/2021.

Posteriormente, outras 10 (dez) docentes em janeiro, fevereiro e março de 2022, sendo que 3 (três) delas não retornaram por e-mail ou telefone, então não conseguimos comunicação por não responderem. Enfatiza-se que por serem docentes universitárias e terem entendimento de como se dá a dinâmica e etapas de uma pesquisa, supôs-se que teríamos o retorno mesmo se fosse para dizer que não poderiam participar, mas o silêncio das três professoras se fez presente.

Depois disso, 1 (uma) docente retornou e a mesma indicou outra docente pelo fato de não pertencer atualmente ao quadro efetivo da UFU, pois transferiu-se para outra instituição pública federal, no ano de 2020. A docente indicada pela professora transferida aceitou o

6 Destaca-se que consideramos as docentes negras dois grupos autodeclaradas pretas e pardas como negras. 7 Modelo convite enviado às colaboradoras na pesquisa encontra-se no apêndice.

convite, juntamente com as outras 6 (seis). Assim, a partir do silenciamento das docentes que destacamos nos leva a refletir sobre que fatores poderiam ter contribuído para o silenciamento.

A autora Quadros (2015), em seus estudos, observa que o silenciamento pode ser considerado como parte das marcas deixada por negros/as no Brasil. Consequências do mito da democracia racial, a qual influencia como muito/as negros/as posicionam-se diante da sociedade e a respeito de sua identidade étnica.

Assim, daqui em diante apresentamos os dados disponibilizados pelo setor de Pró-reitoria de Gestão de Pessoas-PROGEP/UFU, ano 2020, para a qual solicitamos, por correio eletrônico, os dados, que foram tabulados e organizados em tabelas.

Atualmente, o quadro de docentes efetivos, no total de 2000, por sexo, é formado de 912 profissionais do sexo feminino, sendo 45,60%, 1088 do sexo masculino sendo 54,40%, conforme tabela 1.

Percebemos uma maior presença na docência superior masculina, apesar da disparidade não ser tão expressiva, com um diferencial de 8,8%, porém tem uma representatividade significativa.

Tabela 1 – Quadro Docente por sexo

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Feminino	912	45,60%
Masculino	1088	54,40%
Total	2000	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU

E os docentes representados pela cor/raça no total de 2000, sendo (2,05%) amarelas/os; (77,35%) brancas/os; (0,10%) indígenas; (11,60%) pardas/os; (2,50%) pretas/os; (6,40%) não informado, que segue na tabela 2.

Ao analisar os dados apenas pela categoria cor/raça, percebem-se as disparidades na participação dos grupos autodeclarados/as. Em que se confirma a disparidade no quesito cor/raça no ensino superior das universidades públicas brasileiras.

Tabela 2 – Quadro Docente por cor /raça

Cor/Raça	Quantidade	Porcentagem
Amarela	41	2,05%
Branca	1547	77,35%
Indígena	2	0,10%
Parda	232	11,60%
Preta	50	2,50%
Não informado	128	6,40%
Total	2000	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU

Referente aos dados especificados por cor/raça e sexo, apresenta-se a docente feminina um total de (2,30%) amarelas; (79,06%) brancas; (0,00%) indígenas; (10,42%) pardas; (2,52%) pretas; (5,70%) não informado. Na categoria cor/raça do sexo masculino um total de (1,84%) amarelos; (75,92%) brancos; (0,18%) indígenas, (12,59%) pardos; (2,48%) pretos; (6,99%) não informado. Conforme segue a tabela 3 e tabela 4.

Tabela 3 – Quadro Docente por Cor e Sexo Feminino

FEMININO		
Cor/Raça	Quantidade	Porcentagem
Amarela	21	2,30%
Branca	721	79,06%
Indígena	0	0,00%
Parda	95	10,42%
Preta	23	2,52%
Não informado	52	5,70%
Total	912	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Tabela 4 – Quadro Docente por Cor e Sexo Masculino

MASCULINO		
Cor/Raça	Quantidade	Porcentagem
Amarela	20	1,84%
Branca	826	75,92%
Indígena	2	0,18%
Parda	137	12,59%
Preta	27	2,48%
Não informado	76	6,99%
Total	1088	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Com base nesses dados, podemos referenciar, de acordo com Carvalho (2005-2006), sobre o confinamento racial acadêmico, cujo ambiente do universo acadêmico representa

(2,05%) amarelo; (77,35%) branca; (0,10%) indígena; (11,60%) parda; (2,50%) preta. O grupo com maior representação é a de docentes autodeclaradas/os brancas/os, docentes negras/os⁷ sendo pretos/as e pardos/as correspondem a (14,10%) do total geral. Com destaque para a desigualdade étnico-racial no quadro docente da universidade.

Assim, o grupo branco/a se reafirma dentro do confinamento racial de acordo com Carvalho (2005-2006, p. 92), ao relatar que:

Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. (...) em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro; quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

Pelo exemplo do autor desse confinamento, podemos refletir e pensar que muito vezes, ainda, pode ocorrer no espaço da universidade a não inclusão de grupos étnicos diversos, com destaque aos negros/as na história da educação brasileira. A continuar a análise, consideramos a seguir o quadro docente por titulação na tabela 5.

Tabela 5 – Quadro Docente por Titulação

Titulação	Quantidade	Porcentagem
Doutorado + Mestre+RSC-III (Lei 12772/12 Art.18)	1798	89,90%
Ensino Superior + Graduação (Nível Superior Completo)	20	1,00%
Especialização Nível Superior	23	1,15%
Mestrado + Pós-Graduação+RSC-II (Lei 12772/12 Art.18)	159	7,95%
Total	2000	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Por titulação, no total de 2000 docentes apresenta-se que 89,90% têm doutorado+mestre+RSCIII⁸; (1,00%) ensino superior + graduação 1,15% especialização, mestrado+pós-graduação+RSCII. Percebemos que a maioria possui o grau máximo de titulação doutorado. Ao analisarmos o quadro docente por titulação verifica-se a porcentagem por sexo e cor na tabela 5.1 feminino e na tabela 5.2, masculino.

7 Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE considera a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca(o), preta(o), parda(o), indígenas, amarela(o).

8 Lei 12772/12 Art.18: No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

As docentes do sexo feminino, no total, portam doutorado + Mestre+RSC-III apresentam-se (20) amarelas; (648) brancas; (0) indígena; (76) pardas; (18) pretas; (48) não informado. Ensino superior +graduação apresenta-se (0) amarelas; (6) brancas; (0) indígena; (6) pardas; (0) pretas; (0) não informados. Especialização (0) amarelas; (6) brancas; (0) indígena; (0) pardas; (0) pretas; (0) não informado. Mestrado+pós-graduação+RSCII apresenta-se (1) amarelas; (61) brancas; (0) indígenas; (13) pardas; (5) pretas; (4) não informados. Percebemos no maior grau de titulação na categoria do grupo brancas, tendo uma variação considerável em outros grupos femininos, sendo que na medida em que é menor a titulação, evidencia-se o maior grau de estudos em todos os graus de titulação, que é da mulher branca.

Tabela 5.1 – Quadro Docente por Titulação Sexo e cor Feminino

Titulação	FEMININO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Doutorado + Mestre+RSC-III (Lei 12772/12 Art.18)	20	648	0	76	18	48	810
Ensino Superior + Graduação (Nível Superior Completo)	0	6	0	6	0	0	12
Especialização Nível Superior	0	6	0	0	0	0	6
Mestrado + Pós-Graduação+RSC-II (Lei 12772/12 Art.18)	1	61	0	13	5	4	84
Total	21	721	0	95	23	52	912
Porcentagem	2,30%	79,06%	0,00%	10,42%	2,52%	5,70%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Os docentes do sexo masculino, no total, portam doutorado + Mestre+RSC-III apresenta-se (18) amarelos; (757) brancos; (2) indígenas; (116) pardos; (27) pretos; (68) não informado. Ensino superior +graduação apresenta-se (0) amarelo; (5) brancos; (0) indígena; (2) pardos; (0) preto; (1) não informados. Especialização (0) amarelo; (14) brancos; (0) indígena; (2) pardos; (0) preto; (1) não informado. Mestrado+pós-graduação+RSCII apresenta-se (2) amarelos; (50) brancos; (0) indígena; (17) pardos; (0) pretos; (6) não informados. Percebemos as semelhanças na disparidade de formação docente por sexo masculino e cor, na qual o grupo branco possuem mais escolaridade entre todos os tipos de titulação em relação aos demais grupos de docentes.

Tabela 5.2 – Quadro Docente por Titulação Sexo e cor Masculino

Titulação	MASCULINO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Doutorado + Mestre+RSC-III (Lei 12772/12 Art.18)	18	757	2	116	27	68	988
Ensino Superior + Graduação (Nível Superior Completo)	0	5	0	2	0	1	8
Especialização Nível Superior	0	14	0	2	0	1	17
Mestrado + Pós-Graduação+RSC-II (Lei 12772/12 Art.18)	2	50	0	17	0	6	75
Total	20	826	2	137	27	76	1088
Porcentagem	1,84%	75,92%	0,18%	12,59%	2,48%	6,99%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Nesse sentido, pela análise das titulações entre sexo feminino e sexo masculino, juntamente à categoria cor/raça, considera-se relevante destacar que no espaço acadêmico, isto é, a universidade, refletem-se as desigualdades existentes na sociedade. A mesma retrata o que falamos de pirâmide social demarcada de uma hierarquização social e racial, na qual vem primeiro o homem branco, em segundo a mulher branca, em terceiro o homem negro e por último a mulher negra. Representam-se os dados dessa análise uma desigualdade racial de escolaridade, ou seja, quanto mais grau de escolaridade do docente no superior, menos representatividade racial.

Desse modo, analisaremos onde estão tais docentes da UFU, por campus, considerando o sexo, cor /raça e ainda em que áreas são caracterizados. Na tabela 6, referentes ao quadro docente por campus, encontramos um total de 2000 docentes, (0,05%) no Campus Monte Carmelo; (3,35%) Campus educação física; (56,75%) Campus Santa Mônica; (28,60%) Campus Umuarama; (8,25%) Campus Pontal.

Tabela 6 – Quadro Docente por Campus

Campus	Quantidade	Porcentagem
Monte Carmelo	1	0,05%
Educação Física	127	6,35%
Santa Mônica	1135	56,75%
Umuarama	572	28,60%
Pontal	165	8,25%
Total	2000	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Referente ao quadro docente por campus sexo feminino, tabela 6.1, encontramos no Campus Monte Carmelo (1) branca, (0) demais grupos; Campus educação física (1) amarela, (66) brancas, (0) indígena, (16) pardas, (2) pretas, (4) não informado; Campus Santa Mônica (13) amarelas, (339) brancas, (0) indígena, (48) pardas, (14) pretas, (30) não informado; Campus Umuarama (5) amarelas, (264) brancas, (0) indígena, (23) pardas, (2) pretas, (10) não informado; Campus Pontal (2) amarelas, (51) brancas, (0) indígena, (8) pardas, (5) pretas, (8) não informado.

No quadro docente por campus sexo masculino, tabela 6.2, encontramos no Campus Monte Carmelo (0) dados em cada grupo por cor; Campus educação física (0) amarelos, (29) brancos, (0) indígena, (6) pardos, (1) preto, (2) não informado; Campus Santa Mônica (10) amarelos, (516) brancas, (1) indígena, (86) pardos, (18) pretos, (60) não informado; Campus Umuarama (7) amarelos, (222) brancas, (1) indígena, (27) pardos, (2) pretos, (9) não informado; Campus Pontal (3) amarelos, (59) brancas, (0) indígena, (18) pardos, (6) pretos (91) não informado.

Destaca-se então que no quadro de docentes por sexo feminino, em todos os *campus* da UFU, apresenta-se (2,30%) amarelas; (79,06%) brancas; (0,00%) indígena; (10,42%) pardas; (2,52%) pretas; (5,70%) não informado. Enquanto para o quadro docente por sexo masculino apresenta-se (1,84%) amarelos; (75,92%) brancas; (0,18%) indígena; (12,59%) pardos; (2,48%) pretos; (6,99%) não informado.

Tabela 6.1 – Quadro Docente por Campus Feminino

Campus	FEMININO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Monte Carmelo	0	1	0	0	0	0	1
Educação Física	1	66	0	16	2	4	89
Santa Mônica	13	339	0	48	14	30	444
Umuarama	5	264	0	23	2	10	304
Pontal	2	51	0	8	5	8	74
Total	21	721	0	95	23	52	912
Porcentagem	2,30%	79,06%	0,00%	10,42%	2,52%	5,70%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Tabela 6.2 Quadro docente por sexo Masculino

Campus	MASCULINO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Monte Carmelo	0	0	0	0	0	0	0
Educação Física	0	29	0	6	1	2	38
Santa Mônica	10	516	1	86	18	60	691
Umuarama	7	222	1	27	2	9	268
Pontal	3	59	0	18	6	5	91
Total	20	826	2	137	27	76	1088
Porcentagem	1,84%	75,92%	0,18%	12,59%	2,48%	6,99%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Percebe-se um percentual diferencial considerável por docentes no campus, em que o total por categoria do sexo feminino cor/raça branca (79,06%) é maior entre sexo masculino cor/raça branco (75,92%). Como tal, o total percentual maior sexo masculino cor/raça pardo+negro (15,07%) entre o sexo feminino cor/raça pardo + negra (12,94%).

Isso nos remete à desigualdade existente entre homens e mulheres, negros/as e brancos/as na realidade do ensino superior docente. No que tange à categoria gênero de mulheres brancas e homens brancos, essa maior participação significativa pode ser explicitada pelo maior acesso das mulheres brancas à educação.

Segundo o INEP (2007), na publicação “A mulher na educação superior brasileira (1991-2005)”⁹, ao longo do período de 1998 a 2005 a participação das mulheres apresenta taxas superiores às dos homens, tanto entre os inscritos nos exames vestibulares quanto entre os candidatos que têm acesso à educação superior brasileira. Nota-se, com isso, um crescimento ainda maior e gradativo da participação feminina nas taxas de matrículas ao longo dos anos de 1991 a 2005. Em relação aos docentes da educação superior no país, os homens

9 Na publicação “A mulher na educação superior brasileira (1991-2005)”, não se remeteu à categoria de análise de gênero com recorte étnico-racial. Logo, docentes negras no ensino superior não foi expressa como significativa contribuição para dados oficiais na educação superior.

constituem a maioria, tanto na rede pública quanto no particular. Exemplifica que os dados demonstram que a participação das mulheres tende a crescer ao longo do período considerado (2000 a 2005), com a consequente redução da participação dos docentes do sexo masculino, em ambas as redes de ensino.

Nesse sentido, ao constatar de que a participação de mulheres no corpo docente das instituições de educação superior do país tem crescido nos últimos anos, confirma-se a tendência da elevação da escolaridade das mulheres. Em relação as mulheres negras e homens negros, podemos analisar como comporta as hierarquias de raça e gênero na sociedade, em que na análise de gênero, considera-se não só questões relativas ao acesso à educação, mas ainda aspectos que evidenciam as relações hierárquicas reproduzidas dentro do sistema educacional.

De acordo com dados oficiais de órgãos como IPEA, INEP/MEC, IBGE, entre outros, nos apontam que apenas 1,77% da População negra Economicamente Ativa, em 2014, possuía ensino superior completo, percebendo renda média sempre inferior à renda dos brancos: R\$ 1.428,79 contra R\$ 2.510,44, respectivamente (IBGE, 2014). Ainda permanecem super representados entre desempregados e ocupações precárias, com uma média de escolarização em geral de 20% menor que a população branca e, ainda mais, com um montante negativo de 70% de presença entre os analfabetos brasileiros (IBGE, 2012).

Ademais, apenas 14,51% dos que frequentavam o ensino superior em 2013 eram negros (INEP, 2013), em geral concentrados nas áreas de formação de menor *status* profissional. Dentre esses, somavam somente 0,07% dos mestrandos e 0,03% dos doutorandos em universidades brasileiras no ano de 2010, segundo o IBGE. Isso estabelece um dilema na medida em que o acesso à educação figura como um dos principais mecanismos de distribuição de renda no país (DIEESE, 2014). Mas, mesmo quando equalizamos a escolaridade, negros graduados e pós-graduados têm Renda Domiciliar Per Capita em média 30% menor que brancos com o mesmo nível escolar (IPEA, 2014).

Todos esses dados expressam uma disparidade racial que se aprofunda quando se avança aos níveis de excelência educacional e impacta sobre a distribuição das posições ocupacionais e em suas hierarquias, visto que a presença negra cresce na medida em que diminui o grau de prestígio e remuneração da ocupação. Um bom exemplo disso é a rarefeita representação negra na carreira docente universitária: de um universo de 378.939 docentes universitários no Brasil, apenas 13,22% são negros (INEP, 2012).

Desse montante, somente 33,9% estão em instituições públicas, são de maioria masculina (54,43%) e, em geral, possuem titulação máxima de mestres: 43,09%. Assim, desses dados podemos compreender que as questões relacionadas aos aspectos da vida de

negros e não-negros, homens e mulheres perpassam as suas necessidades específicas no que tange ao gênero e raça. Sendo que essas diferenças têm impactos sobre a vidas desses indivíduos, que pode determinar diferenças na vida familiar, saúde, educação, trabalho, vida familiar e no bem-estar social.

Ressaltamos, que no nosso estudo tivemos como foco analisar as docentes negras no quadro permanente dos cursos de licenciaturas, assim como da área de conhecimento Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Linguagens e Artes e Ciências Matemáticas e Naturais lotadas no seu respectivo campus universitário¹⁰.

Desse modo, a tabela 7 a seguir refere-se ao quadro de docentes por área de conhecimento dos cursos de licenciaturas representada por (4,57%) Ciências Biológicas, (23,08%) Ciências Médicas e da Saúde, (39,78%) Ciências Humanas, (20,55%) Linguagens e Artes, (12,02%) Ciências Matemáticas e Naturais¹¹.

Tabela 7 – Quadro Docentes por Área de Conhecimento

Área do conhecimento (cursos de licenciatura em Uberlândia)	Quantidade	Porcentagem
Ciências Biológicas	38	4,57%
Ciências Médicas e da Saúde	192	23,08%
Ciências Humanas	331	39,78%
Linguagens e Artes	171	20,55%
Ciências Matemáticas e Naturais	100	12,02%
Total	832	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

A análise foi referente ao quadro docente por área de conhecimento nos cursos de licenciaturas na categoria sexo feminino tabela 7.1 e sexo masculino tabela 7.2, juntamente à variável cor/raça. As docentes sexo feminino no quantitativo apresenta-se Ciências Biológicas (0) amarela, (18) brancas, (0) indígena, (2) pardas, (0) preta, (2) não informada; Ciências Médicas e da Saúde (1) amarela, (98) brancas, (0) indígena, (9) pardas, (1) preta, (2) não informada; Ciências Humanas (1) amarela, (106) brancas, (0) indígena, (19) pardas, (6) pretas, (9) não informada; Linguagens e Artes (3) amarela, (79) brancas, (0) indígena, (7) pardas, (3) pretas, (7) não informada; Ciências Matemáticas e Naturais (5) amarela, (15) brancas, (0) indígena, (1) pardas, (1) pretas, (4) não informada.

10 Campus universitário da Universidade Federal de Uberlândia: Campus Monte Carmelo, Campus Educação Física, Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Pontal.

11 Área de conhecimento tem como referência na resolução no 25/2010, do conselho de graduação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que apresenta o quadro referencial das áreas do conhecimento e dos seus cursos.

Totaliza-se a porcentagem de participação de docentes mulheres nos cursos de licenciaturas na categoria cor/raça (2,51%) amarelas, (79,20%) brancas, (0,00%) indígena, (9,52%) pardas, (2,76%) pretas, (6,02%) não informado.

Observou-se a maior participação de docentes mulheres na área ciências humanas no total (141), especificamente também as docentes negras (parda+preta). A menor participação de docentes mulheres mostra-se na área das ciências biológicas total (22), especificamente as docentes negras (parda+preta) na área Ciências Matemáticas e Naturais e Ciências Médicas e da Saúde, seguida da não existência na Ciências Biológicas, ao contrário das docentes brancas com mais representatividade na docência em todas as áreas de conhecimento.

Para os docentes sexo masculino no quantitativo, apresenta-se Ciências Biológicas (1) amarelo, (13) brancos, (0) indígena, (1) pardos, (0) preto, (1) não informada; Ciências Médicas e da Saúde (1) amarelos, (72) brancos, (0) indígena, (6) pardos, (0) preto, (2) não informada; Ciências Humanas (3) amarelos, (144) brancos, (1) indígena, (26) pardos, (5) pretos, (11) não informada; Linguagens e Artes (2) amarelos, (56) brancos, (0) indígena, (7) pardos, (2) pretos, (5) não informada; Ciências Matemáticas e Naturais (2) amarelos, (47) brancos, (0) indígena, (9) pardos, (4) pretos, (12) não informada. Totaliza-se a porcentagem de participação de docentes homens nos cursos de licenciaturas na categoria cor/raça (2,08%) amarelos, (76,67%) brancas, (0,23%) indígena, (11,32%) pardas, (2,54%) pretas, (7,06%) não informado. Aos docentes homens com maior participação na área ciências humanas especificamente também os docentes negros (pardo+preto).

A nítida não existência de docentes homens (pardo+preto) mostra-se na área ciências biológicas e Ciências Médicas e da Saúde, diferente em relação aos docentes brancos com mais representatividade na docência em todas as áreas de conhecimento.

Tabela 7.1 – Quadro Docentes por Área de Conhecimento Feminino

Área do conhecimento (cursos de licenciatura em Uberlândia)	FEMININO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Ciências Biológicas	0	18	0	2	0	2	22
Ciências Médicas e da Saúde	1	98	0	9	1	2	111
Ciências Humanas	1	106	0	19	6	9	141
Linguagens e Artes	3	79	0	7	3	7	99
Ciências Matemáticas e Naturais	5	15	0	1	1	4	26

Total	10	316	0	38	11	24	399
Porcentagem	2,51	79,20%	0,00%	9,52%	2,76%	6,02%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

Tabela 7.2 – Quadro Docentes por Área de Conhecimento Masculino

Área do conhecimento (cursos de licenciatura em Uberlândia)	MASCULINO						Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	
Ciências Biológicas	1	13	0	1	0	1	16
Ciências Médicas e da Saúde	1	72	0	6	0	2	81
Ciências Humanas	3	144	1	26	5	11	190
Linguagens e Artes	2	56	0	7	2	5	72
Ciências Matemáticas e Naturais	2	47	0	9	4	12	74
Total	9	332	1	49	11	31	433
Porcentagem	2,08%	76,67%	0,23%	11,32%	2,54%	7,16%	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PROGEP/UFU.

A partir dos dados quadro de docentes da UFU analisados, constatamos que as mulheres, mesmo que tenham uma maior participação em algumas áreas de conhecimento e cursos, ainda se revela uma ordem desigual entre os sexos e a preservação das relações de poder masculina no topo da pirâmide social, e quando se amplia essa análise, ao unir gênero e cor/raça, as desigualdades são notórias.

Nos apresenta a ausência e invisibilidade dos/as negros/as nos espaços sociais de poder, especialmente nos aspectos educacionais da educação brasileira. Logo, a realidade existente nas universidades, que se estende na UFU com pouca representatividade de negros(as) na docência, reflete o lugar social do grupo negro na sociedade.

3.3 Do confinamento às ações afirmativas

Os movimentos sociais que mais representam as questões étnico-racial são o movimento negro, que tem como prioridade a luta pela igualdade racial. Historicamente, no

Brasil, o debate sobre as relações raciais se deu nos anos 1970, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tendo como pauta a igualdade racial, mas que não teve apoio dos demais movimentos sociais.

É importante destacar que o movimento negro como um dos movimentos sociais engajados na luta antirracista, contribuiu ao fortalecer e legitimar as demandas sociais, políticas e econômicas da população negra excluída historicamente.

Gomes (2017, p.17) aborda, no estudo e livro intitulado “O movimento negro educador”, sobre o que trouxe de discussão o movimento negro.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências humanas, sociais, jurídicas e da saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

E ainda afirma a autora, que esse mesmo movimento social foi o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas públicas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. E também o movimento negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do conhecimento e da representatividade.

Nesse sentido, conclui Gomes (2017), que se não fosse à luta do movimento negro nas suas expressões mais diversas formas de expressão e organização, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido.

Nessa perspectiva, até os dias atuais, o movimento negro atua/atuou para reivindicar o reconhecimento de ações específicas para a solução das demandas socioeconômicas e educacionais desiguais entre negros¹² e brancos em todos os espaços da esfera social.

Segundo Garcia (2007), a frente negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do negro (TEN), fundado em 1944, e o Movimento negro Unificado (MNU), surgido em 1978, foram experiências políticas fundamentais para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas atuais e para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das

12 O termo “negros” aqui está em consonância com a lei 12288/10 (Estatuto da Igualdade racial). “Art. 1 Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se: IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga.”

populações negras. A frente negra Brasileira (FNB), criada em 1931, foi uma das primeiras organizações no século XX que exigiu igualdade de direitos e participação de negros na sociedade brasileira.

O FNB funcionava como escola que atendia às populações negras, ministrando inglês, educação moral e cívica e promovendo a alfabetização de jovens e adultos. Foi o maior e mais amplo movimento negro paulista, tendo se expandido para outros estados brasileiros como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

O Teatro Experimental do negro (TEN) surgiu em 1944, sendo o projeto idealizado por Abdias Nascimento¹³ com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira, pensado para ser um organismo teatral que promovesse o protagonismo negro. O TEN, além dos ensaios de peças, promovia cursos de alfabetização de adultos (ROMÃO, 2005) e formavam profissionais para atuar no campo artístico do teatro.

O Movimento negro Unificado (MNU) é uma organização pioneira na luta do povo negro no Brasil. Fundado no dia 18 de junho de 1978, foi lançado publicamente no dia 7 de julho desse mesmo ano em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo e em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país.

Em meados de 1980, como processo de reabertura política e redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, um outro perfil constitui-se o movimento negro, dando destaque na educação. Era necessário repensar que as políticas públicas da educação de caráter universal já implementadas não atendiam à população negra, assim muda-se o discurso e as reivindicações.

Na segunda metade dos anos 90, o conceito de raça passa a ter notoriedade na sociedade brasileira e nas políticas públicas. Houve, em 1995, a realização da marcha nacional Zumbi dos Palmares. A presença importante do movimento negro em 2001 na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, foi promovida pela Organização das Nações Unidas-ONU. Assim, a partir dos anos de 2000, cria-se a Secretaria de Políticas Públicas de promoção da Igualdade racial – SEPPIR/2003. Foi nesse momento que algumas universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas.

13 Abdias Nascimento (1914-2011) já foi descrito como o mais completo intelectual brasileiro e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, dramaturgo, artista visual e ativista panafricanista, professor emérito da Universidade do Estado de Nova York, foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro

Tais mudanças atingem o plano acadêmico com criação, em 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as – ABPN, com intuito de associar pesquisadores negros e não negros a produzir conhecimento científico e construir um lugar de reconhecimento válido das experiências relacionadas à temática racial. No MEC, em 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade - SECAD.

Nesse sentido, sucintamente, percebe-se que os passos e a caminhada do negro vêm de longe. Nesse processo histórico de lutas do movimento negro uma das mudanças que favorecem esse percurso deu-se no início dos anos 2000, na Conferência de Durban, que o Brasil se abriu à inclusão das políticas públicas para enfrentamento do racismo. Assim, as políticas de ações afirmativas que podem ser definidas pela discriminação positiva vêm ao encontro do reconhecimento as diferenças existentes entre os grupos sociais.

Segundo Cunha (2017, p.27),

De acordo com o art. 1º, parágrafo único, inciso IV, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), são consideradas ações afirmativas os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. Assim, trata-se de mecanismos de políticas públicas que objetivam concretizar o princípio constitucional da igualdade, no sentido material, e neutralizar os efeitos de qualquer forma de discriminação.

Há ainda um desconhecimento sobre o que seja realmente as ações afirmativas, popularmente conhecida por cotas. Tal desconhecimento perpassa por não se conhecer os processos históricos de exclusão e sua consequência na história de negros/as.

Podemos considerar o documento oficial relevante e aliado à luta do movimento negro do Brasil e as políticas públicas, a criação e aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei nº 12.288/2010, que prediz a adoção de programas de ação afirmativa comprometidos com o combate das desigualdades étnicas em relação a vários setores sociais, como a educação e o trabalho.

Apontamos brevemente algumas Leis como: Decreto de 17/02/1854 nº. 1331, art. 69, que estabelecia que nas escolas públicas não poderiam estudar escravos; Decreto de 06/09/1878 nº. 7031-A (BRASIL, 1878)), que formalizou que os negros só poderiam estudar no período noturno; a Lei de Terras de 1850, a qual proibia que população negra tivesse terras (propriedade), sendo a imigração europeia, que gerou substituição da mão de obra negra e doação de terras para os imigrantes; a Lei do Boi de 1968, que garantia cota para agricultores e seus filhos, 30% para o ensino médio e 50% para ensino superior em escolas agrícolas. Esses

são exemplos de ações afirmativas homologadas pelo Estado, anteriormente as relacionadas ao enfretamento de políticas públicas específicas aos negros/as.

No cenário de exclusão do cidadão negro e a partir da luta do movimento negro, as ações afirmativas no âmbito educacional iniciam-se como conquista na luta pelas desigualdades históricas vivenciadas por grupos sociais, como as populações negras e indígenas no Brasil. Segue com a implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabelecem obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar.

Posteriormente, no ano 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) para programas de cotas em universidades com critérios étnico-racial e socioeconômico para pretos(as), pardos(as), indígenas e pobres, como proposição de direito à educação e formação dos indivíduos.

Também, a lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014), que reserva 20% do provimento das vagas efetivas e empregos públicos dos concursos da administração pública federal para candidatos negros(as) e pardos(as). Consequentemente, recente à Lei 3489/2020, acrescenta-se e dispõe sobre a reserva de vagas para candidatos negros, indígenas, quilombolas e com deficiência nos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior.

Assim, as ações afirmativas raciais no ensino superior, implantadas no Brasil, deu-se primeiramente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, instituição pública de ensino, em 2003. A primeira instituição pública federal foi a Universidade de Brasília - UnB, em 2004. Sendo que, em 2007, quando começa a elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), acontece a ampliação e o debate sobre as cotas raciais por meio da criação de Conselhos Universitários.

Daí em diante, segue a proposta de se implementar cotas não somente para estudantes de escolas públicas, mas estendem para negros, pardos e indígenas é analisada pelo Supremo Tribunal Federal, que votou por unanimidade pela constitucionalidade das ações afirmativas.

Desse modo, em 2012, foi sancionada a Lei 12.711/12, que regulamenta o sistema de cotas em universidades e institutos federais de ensino.

Evidenciamos, em relação à implementação de políticas de ação afirmativas no ensino superior, no âmbito da UFU, apresentando o exposto de forma sucinta a partir do livro: “Políticas de ações afirmativas e as cotas para ingresso no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no período de 2017 a 2020: avanços e desafios” (COTAS UFU, 2022), de como se deu o contexto de se incluir pretos, pardos e indígenas na Universidade Federal de Uberlândia por meio das cotas raciais. Em 2003, na Universidade Federal de

Uberlândia (UFU), iniciaram-se as discussões sobre cotas raciais por meio de dois professores que integravam o Conselho Universitário (CONSUN).

As discussões foram marcadas por divergências que foram ao contrário do objetivo de deliberar sobre a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior no âmbito da UFU. As discussões foram estendidas tendo como resultado a decisão do Conselho Universitário - Consun por instituir a reserva de vagas aos estudantes do ensino médio, desconsiderando os recortes raciais, sociais e econômicos. Outras universidades também chegaram à mesma deliberação do Conselho da UFU.

De acordo com autores do livro mencionado,

Se tratando da Universidade Federal de Uberlândia nota-se que depois de aprovada a legislação a nível nacional, a UFU ampliou as ações voltadas para a questão racial. Certamente, isso se deu pela atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), fundado em 2006 na universidade, e pelas reivindicações dos estudantes cotistas que ingressavam nos cursos de graduação. (OLIVEIRA; ELISIO, 2022, p. 101).

A Universidade Federal de Uberlândia aderiu ao sistema de cotas no dia 20 de novembro, a partir da Resolução nº 25/2012, do Conselho Universitário – Consun, que implementava a reserva de vagas nos cursos de graduação dessa instituição a partir do ano letivo de 2013 e determina sua aplicação.

A Lei de cotas contemplou todos discentes de escola pública e, dentro desse perfil, existiam as cotas raciais para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI) e para pessoas com renda de até um salário-mínimo e meio. No primeiro semestre, os discentes de escola pública autodeclarados cotistas (PPI e renda) ingressaram na universidade.

Além das cotas para PPI e por renda, a UFU aprova a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A decisão foi regulamentada por meio do [Decreto 13.409/16](#) que altera a Lei de Cotas 12.711/12.

A partir da resolução o nº 06/2017 (BRASIL, 2017), o conselho de pesquisa e pós-graduação institui a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Uberlândia.

No que tange à lei nº 12.990/2014, que reserva 20% do provimento das vagas efetivas e empregos públicos dos concursos da administração pública federal para candidatos negros/as e pardos/as, apontamos para concurso público e processo seletivo para admissão de professores/as na Universidade Federal de Uberlândia.

De acordo com resolução CONDIR nº 2, de 22 de fevereiro de 2021, que normatiza a realização de concurso público e processo seletivo para admissão de professores/as na Universidade Federal de Uberlândia, o capítulo VIII refere-se à reserva de vagas, no art. 58,

que estas destinam aos(às) negros (as) 20% (vinte por cento) das vagas previstas em edital e das que vierem a ocorrer durante o prazo de validade do certame; § 2º Haverá reserva imediata de 1 (uma) vaga para os (as) negros (as) quando o número de vagas oferecidas para o cargo for igual ou superior a 3 (três).

Daí, nesse tema que abrange admissão de professores/as a partir da reserva de vagas de negros/as na UFU, nos permeia considerar importante questionamento: A Universidade Federal de Uberlândia aplica ou não aplica a reserva de vagas para negros/as, conforme indica a Lei nº 12.990/2014 e resolução CONDIR nº 2/2021?

Tal indagação torna-se primordial para análise de nossos estudos, para compreender a realidade quantitativa de representatividade de docentes negras nos cursos de licenciaturas na instituição de ensino superior, na qual entrevistamos as docentes negras. Porém, para discutir esse tema que embate com desigualdades raciais no quadro docente da instituição e consequentemente as ações afirmativas e políticas públicas adotadas, teríamos que mapear os editais dos concursos de docentes da UFU.

De modo pontual, tal análise dialoga com uma proposição muito além e vasto aos objetivos do presente estudo, assim indagamos de forma a suscitar e considerar como se dá a forma de inclusão de docentes negros/as na realidade atual, se fôssemos considerar os editais da instituição.

Autores/as de estudos sobre o tema de políticas de ações afirmativas para docentes negros/as no ensino superior de instituições federais problematizam os desafios à reserva de vagas para negros/as em concursos públicos para docentes em instituições federais.

(...) quando se fala de docentes, a inclusão dá-se de forma lenta. Nas universidades públicas os professores negros ainda são minoria. De acordo com o Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), o número de docentes negros subiu de 11,7 para 15,8% entre 2014 e 2019. Mesmo pequeno, esse aumento deve-se, em parte, à aprovação da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas nos concursos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. (FERNANDES *et al.*, 2021, p. 3).

E ainda destacam que o Brasil levará décadas para que a proporção de docentes negros/as nas instituições públicas federais se equipare ao percentual de docentes brancos, visto que a representatividade segue em passos lentos, enquanto a Lei nº 12.990/2014 tem seu prazo de vigência até 2024. Os Autores/as inclusive apontam para a necessidade de mudança no texto da Lei nº 12.990/2014, porque faz-se iminente a prorrogação do seu prazo de vigência para que os resultados sejam positivos (FERNANDES *et al.*, 2021, p. 3).

Assim, as ações afirmativas exemplificadas tornam-se específicas para negros e indígenas para se promover a inclusão a fim de reduzir as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior, e ainda, econômicas e sociais existentes no país.

Tal contexto, que surge no Brasil, as ações afirmativas são a possibilidade de ação efetiva no combate as discriminações. Enfim, tendo como fundamento as ações afirmativas a promoção da igualdade de acesso às oportunidades.

Na próxima seção, aprofundamos a apresentação do perfil das docentes negras, protagonistas da pesquisa.

4 HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: OS PERCURSOS DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A memória é a vida levada por grupos vivos, nesse sentido, em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, inconsciente das suas sucessivas degenerações vulneráveis a todas as utilizações e manipulações sucessíveis de longas latências súbitas revitalizações (DOSSE, 2003).

Inspirados na epígrafe que abre esta seção, temos como objetivo analisar aspectos da história de vida que marcaram a formação das professoras protagonistas da pesquisa e refletir, por meio da história de vida, a atuação das professoras sujeitas da pesquisa. Como afirmamos na introdução deste texto, narrar e rememorar são sempre um ato de existência, resistência como uma possibilidade de reinventar, reviver. Dar visibilidade às vozes das docentes negras é uma possibilidade de ouvir outras histórias. Concordamos com Grosfoguel (2009) ao defender a importância de deslocar o lócus da enunciação.

Nesse sentido, ouvimos as docentes negras, que narraram sobre suas infâncias, a escolha pela docência, as trajetórias formativas, as marcas do racismo em suas histórias de vida. Para interpretação das narrativas elegemos as seguintes categorias: a infância vivida, experiências com o racismo, trajetórias formativas e atuação docente.

Consideramos imperativo entender, reconstruir e recuperar experiências de docentes negras. Histórias vividas e contadas são formas de compreender a experiência. Lembramos que experiência não é aquilo que passa por nós, mas é aquilo que nos passa, nos atravessa, assim, deixa marcas. Nos alinhamos a Kilomba (2019) ao afirmar que escrever essas histórias emerge como um ato político.

A seção está organizada em subtópicos. No primeiro, aprofundamos no registro do perfil das docentes entrevistadas. No segundo, apresentamos uma reflexão sobre a “autodeclaração”.

No terceiro, registramos trechos das narrativas que abordam a questão da infância, de forma mais específica o início do processo de escolarização. No quarto, destacamos a experiência das docentes com o racismo. No quinto, problematizamos a ausência/presença de professoras negras. Por fim, registramos o que as colaboradoras dizem sobre a escolha pela docência e sua atuação como profissionais.

4.1 O perfil das docentes negras: aspectos da vida, luta e formação

Continuamos essa seção para assinalar as narrativas das docentes como processo de compreender e pensar as mulheres negras em diferentes contextos, sendo possível afirmar, por meio dos dados anteriormente apresentados, a ausência da identidade e visibilidade de docentes negras/os no ensino superior. Desse modo, é relevante entendemos as trajetórias de vida e profissional, o lugar/espço e suas experiências incluídas nas opressões de gênero, raça e classe.

As entrevistas realizadas seguiram um roteiro estruturado em 4 eixos: Eixo1- Quem sou eu? (Pessoal e familiar); Eixo 2- Vida Escolar; Eixo 3- Vida profissional e Eixo 4- Perspectivas na questão étnico racial e gênero. A partir dessa organização deixamos as docentes entrevistadas falar livremente, cada uma no seu tempo. Iniciamos com as docentes colaboradoras entrevistadas registrando suas memórias e trajetórias de vida e profissional, partindo das suas histórias até tornarem-se professoras no ensino superior.

Consequentemente, aspectos pertinentes foram narrados e retratados nas falas, que muitas vezes foi comum entre as docentes e particular de acordo com as vivências de cada uma. Em seguida, apresentamos aspectos da característica do perfil docente analisado nas entrevistas.

Quadro 5 – Perfil Descritivo das Docentes Entrevistadas

Faixa etária	Autodeclaração Preta/Parda	Naturalidade Estado	Estado Civil	Possui Irmãos (as)	Possui Filho (a)	Professores(as) na Família (Parentesco)
38-47	Preta	MG	Casada	Não	Sim	Tias
48-57	Preta	MG	Casada	Sim	Sim	Mãe
48-57	Preta	MG	Divorciada	Sim	Sim	Irmã
48-57	Preta	SP	Solteira	Não	Não	Nenhum
48-57	Preta	SP	Casada	Sim	Sim	Irmã
48-57	Preta	MG	Casada	Sim	Não	Mãe/Irmã
38-47	Preta	SP	Solteira	Sim	Sim	Mãe

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir das narrativas das colaboradoras na pesquisa entrevistas.

No quadro 5 sinalizamos o perfil descritivo das docentes entrevistadas como autodeclaração, naturalidade, estado civil, se possui irmão (ãs) e filhos (as), se têm professores (as) na família.

As docentes, quando se refere à idade, apresentam-se bem aproximadas, visto que quando registramos os dados por faixa-etária no momento da entrevista, as mesmas identificaram-se com idade referente aos anos de 1966 (4), 1965 (1), 1976 (1) e 1978 (1).

Todas as docentes têm naturalidade na região sudeste, sendo a maioria de Minas Gerais (4) e outras de São Paulo (3). Duas docentes são da cidade de Uberlândia-MG, onde se localiza a Universidade Federal de Uberlândia. Quatro docentes declararam estado civil de casadas, uma divorciada e duas solteiras. Em relação à maternidade, cinco têm filhos (as) e duas não possuem filhos (as).

Ao abordarem sobre a família, consideramos a formação do núcleo familiar se tinham irmãos (as), sendo que a maioria, cinco, disseram que sim e duas não têm irmão (as), constituindo-se como filha única. Outra questão relevante destaca a presença de professores (as) no núcleo familiar e o parentesco, sendo uma docente somente que não tem membros familiares professores (as) e seis possuem profissionais da educação no núcleo familiar, que inclui parentesco de mãe, irmãs e tias.

Por último, ao analisar o perfil das docentes no que se refere à autodeclaração, as sete docentes entrevistadas afirmaram se auto identificar com a categoria preta. Assim, as docentes se reconhecem como mulheres negras de acordo com variável cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE.

No quadro 6, com o intuito de aprofundar o perfil das docentes colaboradoras, registramos a área de conhecimento em que atuam, o local da formação inicial e da pós-graduação.

Quadro 6 - Perfil das Docentes Formação Profissional das Docentes Entrevistadas

Área do Conhecimento	Instituição Graduação	Instituição Mestrado	Instituição Doutorado	Instituição Pós-doutorado
Linguagens e Artes	UFU	UFU	UFU	-----
Ciências Humanas	FIT	PUC/SP	UNICAMP	FCU-EUA
Ciências Humanas	UEMG	UFU	UNICAMP	GCSE (UC)-POR
Ciências Humanas	FESPSP	PUC/SP	PUC/SP	EHESS-FRA
Ciências Humanas	USP	USP	USP/ UMinho-POR	-----
Linguagens e Artes	UFU	UNB	UNB/ULisboa-POR	-----
Ciências Matemáticas e Naturais	USP	USP	USP	-----

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir do currículo lattes das docentes colaboradoras entrevistadas.

A área do conhecimento que prevalece entre as docentes entrevistadas é a de ciências humanas, em que cinco têm formação nesse âmbito, duas em Linguagens e Artes, uma na área Ciências Matemáticas e Naturais, de acordo com quadro 3. Relembramos, no presente estudo,

que ao abordamos no tópico o quadro docente da Universidade Federal de Uberlândia, explicitamos o processo de seleção e classificação das docentes negras efetivas da instituição.

Reiteramos que as docentes foram primeiramente selecionadas pela foto do Currículo Lattes, e daí, apurou-se um total de 11 docentes negras. Sendo que tais docentes pertencem às seguintes áreas: Ciências Humanas e Linguagens/Curso: Pedagogia Campus Pontal 3 (três), Ciências Sociais Campus Santa Mônica 1 (um), História Campus Santa Mônica 1 (um), Letras-Português modalidade presencial 2 (dois), Letras-espanhol e literaturas de língua espanhola 1(um); área Ciências Matemáticas e Naturais/Curso: Matemática Pontal 1(uma), Matemática Campus Santa Mônica 1 (uma), Química Campus Santa Mônica 1 (uma). Porém 7 docentes concordaram participar da pesquisa.

No que tange à área de conhecimento, salientamos memorar a seleção das docentes, pelo seguinte fato de que a área de Ciências Matemáticas e Naturais, sendo cursos de exatas, infelizmente não tivemos uma notória representatividade no momento de investigar a trajetória e narrativas dessas docentes.

Ao analisarmos por área de conhecimento nos cursos de licenciaturas na categoria sexo feminino, apresentada na tabela 7.1, percebemos a participação das mulheres docentes negras entre mulheres docentes não negras, sendo a maior participação de docentes mulheres na área ciências humanas (brancas), especificamente, também as docentes negras (parda+preta). A menor participação de docentes mulheres mostra-se na área das ciências biológicas, especificamente menor as docentes negras (parda+preta) na área Ciências Matemáticas e Naturais, sendo as docentes brancas com mais representatividade em todas as áreas na docência.

Na trajetória de formação profissional houve caminhos semelhantes. Observamos, na graduação, que as professoras a concluíram no estado de origem. Já na etapa de pós-graduação, maioritariamente, as docentes migraram para outras regiões e /ou instituições, com exceção de três docentes.

Constatamos que cursaram a graduação e pós-graduação em instituições privadas e públicas, sendo de nível federal e estadual, duas docentes com doutoramento sanduiche e três docentes com pós-doutorado em universidades no exterior.

A seguir, no quadro 7, apresenta-se o período de formação profissional das docentes entrevistadas, sendo que, inicialmente, destacamos que temos três docentes com mais de uma graduação. Os períodos de graduação e a pós-graduação variam em média cinco anos, com exceção de uma docente que finalizou a graduação, em seguida fez mestrado e depois o doutorado. Em seus relatos as mesmas afirmam o desafio de realizar a pós-graduação, em que

algumas delas concluíram o mestrado e doutorado numa época em que a duração de ambos era de 3 e 5 anos, respectivamente. Consequentemente, como a duração da pós-graduação era mais longa, a dedicação, desafios e os estudos de pesquisa perpassavam um percurso árduo de renúncias, conciliar trabalho e pesquisa, mas também de conquista. A maternidade é relatada nesse percurso na graduação e pós-graduação em que algumas docentes vivenciaram a maternidade em pleno aprendizado e pesquisa na vida acadêmica.

Outro aspecto importante da trajetória profissional que analisamos, por meio das narrativas, é que no processo de escolarização no nível superior de ensino a maioria já trabalhava na graduação. No momento da pós-graduação, mestrado e doutorado, apenas duas docentes não realizaram a pesquisa com bolsa-auxílio, sendo uma docente no doutorado sem bolsa-auxílio, a qual conciliava pesquisa e trabalho docente, respectivamente na educação básica e no ensino superior.

As docentes bolsistas tiveram vínculo com as seguintes instituições de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo- FAPESP; Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade de São Paulo -PRPG-USP; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Tais docentes com bolsa-auxílio foram cinco no mestrado, quatro no doutorado e uma Pós-doutorado com bolsa Estágio Sênior CAPES.

Quadro 7 – Período de Duração Profissional das Docentes entrevistadas

Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
1998-2000 2002-2008 2017-2018	2007-2009	2011-2015	-----
1987-1991	1997-1999	2002-2005	2013-2014
1984-1987 1994-1997	2002-2004	2006-2011	2015-2016
1985-1988	1995-1998	2001-2005	2015-2016
1988-1992	1994-1999	2011-2014	-----
1985-1991 2016-2021	1995-1997	2003-2007	-----
1996-2001	2001-2004	2005-2010	-----

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir do currículo lattes das docentes colaboradoras entrevistadas.

Conforme descrito no quadro 7, no período de 2008 a 2016 três docentes ingressaram na UFU, instituição federal de ensino superior, assim ressaltamos esse período temporal pelo fato de representar o momento histórico de expansão da universidade pública. Por meio da aprovação do Decreto de nº. 6.096, no ano de 2007 (BRASIL, 2007), é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais -REUNI, tal

medida ampliou o número de universidades, matrículas de estudantes e, conseqüentemente, as vagas para docentes. Outras três docentes ingressaram no período de 2009 e uma docente no período de 2018.

Quadro 8 - Período de Ingresso e Atuação Profissional na Universidade Federal de Uberlândia

Campus/Curso/Licenciaturas	Ano de Ingresso	Tempo	Atua em pós-graduação	Atua/Atuou em cargos de Coordenação	Participação Grupo de Pesquisa
Pontal -Pedagogia	2016	6	Não	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Pontal -Pedagogia	2008	14	Não	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Pontal -Pedagogia	2010	12	Não	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Santa Mônica- Ciências Sociais	2009	13	Sim	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Santa Mônica – História	2018	4	Sim	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
Santa Mônica – Letras	2009	13	Não	Sim	<i>Sim</i>
Santa Mônica –Química	2009	13	Sim	<i>Não</i>	<i>Sim</i>

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir do currículo lattes das docentes colaboradoras entrevistadas.

Na fala das docentes sobre o período de ingresso e em que momento da vida estavam a maioria atuava como docente em ensino superior privado e público, entre elas tiveram três docentes que foram professoras substitutas na UFU e apenas duas docentes atuavam na educação básica.

Em relação à atuação após ingresso na UFU, de acordo com o Currículo Lattes das docentes entrevistadas, temos as seguintes características: **1- Em pós-graduação:** são três docentes que atuam em pós-graduação *stricto-sensu* e as demais docentes têm experiência com pós-graduação *lato-sensu* e formação continuada e cursos de projetos de extensão. Ambas as docentes entrevistadas são muito envolvidas em projetos de extensão na UFU, os quais as possibilitaram exercer cargos de coordenação e assessoria.

2- Em cargos de Coordenação: Na atuação como coordenadora não estabelecemos somente atuação no curso/licenciatura que a docente está lotada, a partir das narrativas e do Currículo Lattes analisamos e contemplamos atuação em cargos de competências de gerenciar no âmbito da UFU. Nesse perfil as docentes atuam/atuaram como Assessora e Coordenadora em projetos de extensão-UFU; Diretora de Extensão da UFU; Coordenadora de cursos de formação docentes para as relações étnico-raciais; Coordenadora da divisão de apoio a projetos - UFU- PROEXC-DIREC-EDIPEX; Chefe dos serviços administrativos da secretaria da diretoria de extensão da Pró-Reitoria de extensão e cultura -PROEXC; Coordenadora da

divisão de promoção de igualdades e apoio educacional (DIPAE/PROAE/UFU); Coordenadora de ensino do NEAB-UFU; Coordenadora do PIBID Interdisciplinar; Coordenadora de laboratório de estudos teóricos e práticos do brincar – Labrin/Brinquedoteca do curso de Pedagogia. Em atuação de Coordenação de Curso apenas duas docentes relatam tal experiência.

Por fim, **3 - Participação em grupo de pesquisa:** todas as sete docentes estão vinculadas, sendo a maioria já participa/participou em GP's que envolvem as relações étnico-raciais no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFU e duas docentes são membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN, sendo apenas uma docente que não participa/participou de GP's da temática étnico-racial, mas trabalha a temática em projetos e cursos de extensão.

Nesse sentido, sucintamente, apresentamos no presente tópico o perfil das sete docentes negras entrevistadas do curso de licenciaturas da UFU, que nos revelou o contexto e os caminhos percorridos por elas na consolidação da carreira profissional docente. No próximo tópico, problematizamos a questão da identificação.

4.2 Reflexões sobre a autodeclaração

Ao analisar o perfil das docentes no que se refere à autodeclaração, as sete docentes entrevistadas afirmaram se auto identificar com a categoria preta. Assim, as docentes se reconhecem como mulheres negras, de acordo com variável cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas -IBGE.

Contudo, percebemos em três relatos os dilemas de afirmar-se como negro/as e o processo de tornar-se negra para si mesmas, pois essas docentes tiveram, muitas vezes, negada a sua identidade negra pelo “outro”. Sobre essas mesmas docentes nota-se que por terem a pele não retinta foram associadas ao ideal de branqueamento e ao mito da democracia racial. De acordo com Gomes (2005, p.57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Desse modo, os negros/as vão se constituindo na sociedade juntamente ao mito da democracia que não reconhece a sua própria identidade. Diante disso, algumas docentes relatam acerca da sua identidade negra:

[...] Na minha certidão de nascimento está escrito branca, mas eu entendi muito cedo que branca eu não era, então desde muito pequena eu já tinha entendido que tinha algum problema ali porque estava escrito uma coisa, eu olhava no espelho e via outra, eu entendia que eu me parecia muito mais com a minha mãe que é uma mulher negra do que com as crianças brancas, então eu entendi que eu estava muito mais no grupo de pessoas negras do que no outro grupo, desde cedo eu entendi que existia ali algum motivo de porquê alguém olhar para mim e escrever branca, porque esse tabelião decidiu fazer isso. [...]E daí só muito tempo depois que eu fui entender que existe essa questão de branquear-se como se ser branco fosse melhor, eu imagino que o tabelião achou que estava fazendo uma coisa boa e o quanto isso foi comum, acho que hoje menos, mas isso era muito comum, as pessoas se identificarem como pardas. Eu me lembro que a minha filha muito cedo se irritou com essa coisa do pardo, eu lembro dela chegando em casa brava dizendo que a professora deu um questionário que dizia “sua etnia branco, negro, indígena ou pardo, isso não existe mamãe, etnia parda”, porque ou você faz parte de um grupo étnico indígena, ou de um grupo étnico negro ou de um grupo étnico branco, o que é pardo? Ela estava muito irritada e era muito pequena, tinha uns 6 anos e eu disse “coloca negra que dá tudo certo” e ela estava certíssima porque eu entendo isso como uma forma de nos roubar, querem roubar até a nossa negritude, isso é muito grave. Quando alguém me dizia “mas, você se considera negra?” Eu pensava, mas eu vou me considerar o que? É claro que eu sou negra, estão tentando roubar até a minha identidade. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Sobre a cor e raça de acordo com o IBGE, negra ou parda? isso é bem complexo, não é uma resposta simples porque você já deve ter lido sobre isso de “Tornar-se negro”, essa obra é muito importante, então por algum tempo eu até quis me manifestar como negra, mas as pessoas falavam, “você é tão clarinha coloque parda porque você é quase branca”, então por diversas vezes eu respondi que era parda muito em razão da orientação das pessoas que comigo conviviam. Hoje um pouco mais autônoma procuro sempre colocar como negra, mas a partir de toda uma construção que eu fiz ao longo do meu processo formativo e afirmativo também. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Me considero negra. Eu me incomodo muito com essa história do pardo. [...]a minha família desde que eu nasci somos uma família de negros, eu nunca tive esse problema de me descobrir negra [risos]. E essa história do “se perceber negro” e para mim isso sempre foi evidente, eu nasci em um lar negro, desde que nasci isso é conversado, das dificuldades que nós temos em trabalho, nas relações de vizinhança com vizinhos brancos, a percepção que se tem, o contato com os racistas que sempre falam uma coisa ou outra. [...]Eu já me deparei com muitas coisas de pessoas que eu conheci que eu acho que tem o mesmo tom de pele que o meu, ou até um pouco mais escuro que se acham brancas ou disseram que se descobrem negras, depois fui entender um pouco o sentido disso porque às vezes elas se descobrem negras politicamente porque elas podem militar pela causa, eu tenho essa compreensão porque até então

elas não tinham essa dimensão importante enquanto luta e tem pessoas que eu acho que se sentiam mesmo como mestiços. (NA AGONTIMÉ, 2022)

As narrativas afirmam sobre o pertencimento racial definido pelo “outro”, a (in)certeza entre o reconhecimento e a negação da sua identidade, que muitas vezes negros/as não se auto-identificam e negam sua origem racial, manifestando uma identidade fragmentada.

Segundo Gomes (1995, p.181),

A mulher negra que não se auto-identifica enquanto tal e vê a si mesma por meio da classificação socialmente introjetada como “mulata” e “morena”, ofende-se com uma outra que lhe aponta a origem negra. Esse fato pode ser considerado como um aspecto de uma identidade racial fragmentada. A grande questão é que “mestiços”, geralmente, não assumem a sua origem racial negra, antes, a renegam. Todavia, para a sociedade brasileira, estes nunca serão considerados brancos sim um tipo indefinido, criado pelo longo processo de branqueamento ao qual o negro está submetido.

Em síntese, suas histórias e memórias apresentam-se marcadas pela realidade experienciada no preconceito quanto à sua origem. Contudo as docentes, e suas falas, apontam sua origem negra de forma a se reconhecerem e se auto-identificarem como mulheres negras, a partir de suas existências e vivências. A partir do próximo tópico, detemos nossas análises nas categorias eleitas. Iniciamos pela infância.

4.3 Infância vivida: em foco o processo de escolarização

Foi comum nas narrativas das docentes entrevistadas viverem em lares constituídos com pais (mãe + pai) e irmãos/as, somente duas compartilharam serem filhas únicas: Maria Firmina dos Reis e Na Agontimé. A infância vivida abrange os estados de Minas Gerais em Uberlândia para as docentes Maria Felipa e Aqualtune, em Ituiutaba, a docente Luísa Mahin, em Patrocínio e a docente Maria Firmina dos Reis. E, ainda, nos estados de São Paulo, na capital, as docentes Na Agontimé e Esperança Garcia e em Campinas a docente Tereza de Benguela.

O processo de escolarização na educação básica de todas as docentes foi em escolas públicas, tendo na família o apoio e incentivo. As docentes, de acordo o contexto e relações sociais e familiares foram as primeiras alcançarem com êxito, mesmo diante das adversidades, as etapas da educação básica (ensino fundamental + ensino médio).

Assim expõe algumas docentes:

Eu sou a típica pessoa que vem de uma família em que a minha escolaridade deu passos além da escolaridade dos meus pais, meu pai era operário, ele terminou a alfabetização ao equivalente a primeira fase do fundamental hoje, antigo primário, ele terminou já adulto naqueles projetos de alfabetização de adultos ele era muito pouco alfabetizado, a minha mãe também estudou só o equivalente a primeira etapa do fundamental, ambos do Nordeste. [...] ambos migraram para São Paulo fizeram a sua vida lá, ele como Operário, ela primeiro como Dona de casa e depois com o passar do tempo e problemas de saúde do meu pai ela também se tornou operária. Depois de ser operária ela começou a estudar enquanto trabalhava e se formou em Estética no curso técnico e atuou como cabeleireira por muitos anos até se aposentar. Eu e minha irmã fomos as primeiras da família a cursar o ensino superior. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

A minha mãe quando se casou tinha a quarta série primária, mas posteriormente logo após os 50 anos de idade ela voltou para escola, concluiu o que a gente chamava antigamente de primeiro grau, fez o segundo grau e fez o curso de Pedagogia, o qual eu tive a honra na primeira turma do curso de Pedagogia em que eu lecionei na faculdade, ela foi minha aluna, então minha mãe é graduada, ela é pedagoga e foi uma honra muito grande, algo muito significativo de avanço, não só na minha trajetória na minha vida pessoal, como uma alegria, um presente muito grande que nem mesmo ela imaginava. (AQUALTUNE, 2022).

Terminei o primário na Escola João Pinheiro e fui estudar o ginásio na Escola Polivalente. Essa escola foi muito importante na minha vida porque quando eu fui para lá eu já era adolescente e fomos nós todas eu, minha irmã e minhas primas. Foi um momento acolhedor, foi lá que me surgiu a questão da liderança porque eu comecei no grêmio estudantil, todos os anos que estive lá participei do Grêmio e como eu tinha nota boa, eu continuei com notas boas no ginásio e por isso eu era do Grêmio. Também dava aula particular, vivia na escola, de manhã eu ia para escola, à tarde eu ia para o bar trabalhar, trabalhava até 4 horas, ia para o conservatório, nessa época eu desenvolvi na dança, eu era péssima no handebol, mas eu não saía do time, no esporte eu sempre fui péssima e lá eu desenvolvi essa coisa da liderança mesmo. (LUÍSA MAHIN, 2021).

[...]a minha mãe era empregada doméstica.... estudou até a quarta série e segundo ela as professoras da zona rural onde ela trabalhava falavam que ela deveria ser professora que ela deveria continuar os estudos, mas segundo ela, ela não gostava de estudar por isso não quis ser professora e veio para cidade para trabalhar justamente na casa de uma professora que era a dona Nilcéia. Em razão da minha mãe trabalhar em um primeiro momento na casa da minha madrinha, eu fui estudar na escola que os filhos dessa madrinha estudavam que a escola Casimiro de Abreu no centro da cidade de Patrocínio, na época era um público de elite que frequentava aquela escola, então eu estudei com filhos de médicos, com filhos de pessoas politicamente importantes da cidade, filho do prefeito, mas as pessoas não faziam parte do meu ciclo, eu era uma aluna ali naquela escola, e fiz de primeira à quarta série nessa escola, então, atualmente eu não tenho vínculo de convivência com essas pessoas nesse ambiente escolar que eu participei.

Depois da quarta série fui para quinta série numa escola de periferia porque minha mãe já não era mais a empregada doméstica e a criança iria para escola onde os filhos dos patrões estudavam. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Então, ser filha de trabalhador nos traz honra, meus pais são trabalhadores, são operários, meu pai e minha mãe sempre trabalharam, minha mãe é uma mulher que trabalha desde a minha tenra idade, desde pequena, sempre foram trabalhos mais urbanos, ela trabalhou com costura e meu pai trabalhou muito com transporte, transportadora, horas como ajudante geral, horas em situação de motorista, mas sempre com transporte, eles são o tipo de trabalhadores urbanos dessa coisa de grande cidade, de vida bem puxada por conta de transporte coletivo, que você tem que sair cedo para se deslocar de um lugar ao outro, é complicado, você leva longos períodos. Eu lembro desde pequena, meus pais saíam 5 horas da manhã para iniciar um trabalho às 07, 7:30, então eu cresci em um ambiente que a gente acorda muito cedo, entre 5 e 5:30 [risos]. (NA AGONTIMÉ, 2022).

A partir dessas vivências, enfatiza-se que as docentes Maria Felipa e Tereza de Benguela são as únicas docentes que tiveram as mães, mulheres negras, com ensino superior.

Enquanto estavam no processo de ensino na educação básica, nas séries iniciais, até frequentaram no âmbito escolar a mesma escola que suas mães trabalhavam. Evidencia-se a mulher no magistério e ainda, a influência de membro familiar na possibilidade de escolha da profissão docente. Como podemos destacar em alguns relatos:

Sou filha de Adelina e Jassoni. Adelina professora primária, ela fez o Normal, depois quando eu tinha 8 anos de idade ela fez Serviço Social. [...] E a minha mãe que fez o Normal, ela se aposentou como assistente social, mas ela fez o antigo Normal, antes ela era professora do Estado, inclusive eu fui alfabetizada por ela em casa quando eu fui para escola eu já era alfabetizada. [...] Os meus irmãos fizeram curso superior, tem um que é advogado e a outra é professora de Educação Física. (MARIA FELIPA, 2022).

Minha mãe era Pedagoga, professora, ela trabalhou como orientadora pedagógica, coordenadora pedagógica, professora de criança pequena em creche e meu pai era luthier e músico. [...] Minha mãe teve muita influência na minha escolha da docência, eu escolhi a docência porque achava muito lindo o que a mamãe fazia, a minha mãe foi minha primeira professora na creche. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

[...] Dos quatro os meninos não quiseram estudar, nenhum deles, o Luciano dava birra para não ir para a escola, a minha irmã tinha até febre para não ir para a escola, mas com o tempo isso foi mudando e ela se formou. É professora também, hoje já está aposentada. Fez o mestrado, mas não quis investir na vida acadêmica. (LUÍSA MAHIN, 2021).

A partir dos relatos referentes aos familiares professores/as, enfatizamos a docente Aqualtune em que sua mãe foi sua aluna no primeiro curso de pedagogia que lecionou em faculdade. Revela o movimento do direito à educação sendo resgatado após Aqualtune, a filha, ter percorrido todo processo de escolarização e graduado em pedagogia, sua mãe seguiu os mesmos caminhos até graduar-se também em pedagogia, tendo a oportunidade de escolarização, o que nos remete ao que foi negado no processo histórico educacional de negros/as no Brasil.

Autores/as da temática história da educação do negro/a, como Garcia (2007), Romão (2005), Fonseca (2016) e Carvalho (2018) nos relatam que a política educacional de nosso país, desde os primeiros tempos pelos jesuítas, teve como característica marcante o reforço da cultura europeia. Nesse contexto, não houve nenhuma preocupação com a educação do/a negro/a.

Assim, as diferenças na escolarização não estiveram presentes apenas entre o sexo masculino e feminino. Garcia (2007) faz alusão ao exposto:

Desde a educação jesuítica, a opção foi por uma educação livresca, importada e aistórica. A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las. (GARCIA, 2017 p. 34).

Mesmo que, em alguns casos, os negros pudessem ser admitidos nas escolas, sua permanência, nela, era dificultada. Em relação às mulheres, como foco de análise de classe, gênero e escolaridade, Louro (2002, p. 445), afirma que:

As meninas das classes populares estavam desde, de muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Podemos elucidar, de acordo com as leis do Período do Império¹⁴, que os escravizados foram impedidos de frequentarem as escolas. Se para as mulheres não negras a educação escolarizada era negada, considerando-se as características do sistema escravista, muito mais às mulheres negras.

Nesse sentido Guacira Louro, no artigo “Mulheres na sala de aula”, aponta que:

14 Decreto de 17/02/1854 n°. 1331: estabelecia que nas escolas públicas não poderiam estudar escravos; Decreto de 06/09/1878 n°. 7031-A: estabelece que os negros só poderiam estudar no período noturno.

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram como consequência direta ou imediata, oportunidade de ensino para os negros (as). São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas - o que vai ocorrer no final do século. (LOURO, 2002 p.445).

A narrativa explicitada no artigo de Louro (2002), nos faz refletir sobre como a escravização permeia a inserção nas relações de produção perante a sociedade, nas ações sucessivamente negativas pelo Estado que negava o acesso a qualquer forma de escolarização de/a negros/as. E ainda, a existência no que implicava diferentes formas educativas em relação à etnia e gênero.

Nesse sentido, podemos compreender e considerar que as oportunidades educacionais para negros/as não foram oferecidas a todos os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

4.4 Experiências com o racismo...

Em primeiro lugar, queremos registrar que Racismo é crime! Questões que envolvem relações étnico-raciais são marcadas pela desigualdade e privilégios que englobam relações de poder. Podemos compreender os privilégios contidos na identidade racial branca como simbólicos e materiais. Na desigualdade nega-se a igualdade de tratamento e direitos, já que muitas vezes ouvimos falar, no senso comum, a frase “somos todos iguais”, podendo assim considerá-la evasiva, pois afirma-se ter privilégios e existir racismo, mas nega a prática do racismo sendo o mesmo sempre conferido ao “outro”. No Brasil, pode-se até ter relações sociais e afetivas com negros/as e continuar sendo racista.

Nessa perspectiva, baseado em estudos sobre o racismo da autora Kilomba (2019), o termo racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como "Outra/o".

A diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como "outra" — seja a "outra" indesejada, a "outra" intrusa, a "outra" perigosa, a "outra" violenta, a "outra" passional, seja a "outra" suja, a "outra" excitada, a "outra" selvagem, a "outra" natural, a "outra" desejável ou a "outra" exótica estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o "Outra/o" da

branquitude, não o eu — e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. (KILOMBA, 2019, p.78).

Nesse sentido, a construção da diferença e das diferenças construídas na sociedade determinam a ideia de ser o/a outro/a. A autora destaca que o termo "cotidiano" se refere ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um "ataque único" ou um "evento discreto", mas, sim, uma constelação de "experiências de Vida", uma "exposição constante ao perigo", um "padrão contínuo de abuso" que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família.

A autora Kilomba (2019) define o racismo por meio de três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como "diferente" devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é "diferente" de quem? E o sujeito negro "diferente" do sujeito branco ou o contrário, é o branco "diferente" do negro? Só se torna "diferente" porque se "difere" de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como "diferentes".

A segunda característica traz essas diferenças construídas inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como "diferente", mas essa diferença também é articulada por meio do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como "a/o problemática/o", "a/o difícil", "a/o perigosa/o", "a/o preguiçosa/o", "a/o exótica/o", "a/o colorida/o" e "a/o incomum". A construção da diferença e sua associação com uma hierarquia - formam o que também é chamado de preconceito.

A última característica evidencia o racismo estrutural x racismo institucional, ou seja, o primeiro o racismo revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas; e o segundo um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. (KILOMBA, 2019, p. 75-78).

Assim, partindo da definição de racismo da autora, decorremos ao racismo cotidiano que se faz presentes nas práticas diárias de forma velada, institucionalizadas e estruturais.

Desse modo, os relatos das docentes negras nos revelam as experiências subjetivas com o racismo que marcam suas trajetórias de vida e profissional. Segundo as docentes colaboradoras entrevistadas:

Na adolescência já sabia o que era o racismo. Descobri o racismo na escola. Quando pequena fui estudar em uma escola central porque o bar do meu pai era central, assim, para facilitar o deslocamento eu estudava em uma escola central, apesar de ser pública era tida como uma escola particular que é a Escola João Pinheiro, a mais tradicional da cidade, era a primeira escola da cidade, no centro, na 17 com a 20. Chegando lá, eu senti o que era racismo de verdade, até então eu não sabia por que entre nós era muito comum muito carinho, chegando lá, sofri muito! Me sentia sozinha, era a única aluna negra da escola inteira, então eu sofri muito, apanhava, eu tinha umas tranças muito grandes que a minha mãe fazia, eles chamavam de rosca queimada, passavam e puxavam a minha trança, sofri muito nos primeiros anos de escola, eu não sofri mais porque eu era uma boa aluna, eu tinha notas maravilhosas, então as professoras me protegiam porque eu era muito boa mesmo, era uma aluna cem! Tirava cem em tudo! Quando minha irmã começou a estudar também sofreu o racismo. Depois entrou meu irmão ele não deixava as outras crianças “bater” em nós. Ele batia em todo mundo que chegava perto de nós. Com a chegada dele melhorou nossa situação dentro da escola. Mas os colegas da escola, por serem classe média alta, tinham muito preconceito, muito mesmo, com ações racistas. Não entendia muito, mas eu sentia a dor! O racismo era notório! (LUÍSA MAHIN, 2021).

Na época da festa junina as meninas também nunca quiseram dançar com meu irmão porque ele era negro, eu tenho as fotos até hoje, como a gente estudava na mesma escola toda festa junina estamos eu e meu irmão, mesmo sendo de salas diferentes, eu sempre ficava sem par e ele também, mas eu nunca deixei de participar de nenhum evento em escola, só se fosse por algum fator econômico e não tivesse sido possível naquele momento, mas eu dançava com o meu irmão e eu não tinha noção que os meninos não queriam dançar comigo porque eu era uma menina preta e as meninas não queriam dançar com meu irmão porque ele era um menino preto. O meu irmão diferença de 2 anos sempre ficou sem par, era aquela coisa camuflada, aquilo já passou a ser internalizado por nós, nós dançávamos juntos para não ficar sem participar. (AQUALTUNE, 2022).

As instituições educacionais e demais segmentos sociais marcam a vida dos indivíduos. As experiências com o racismo que Luísa Mahin e Aqualtune relatam são vivenciadas em boa parte por crianças negras/os dentro dos ambientes escolares na primeira infância, permeados pela reprodução de ideologias que caracterizam a dominação de um grupo sobre o “outro”, sendo o branco x o negro é a mais reproduzida. Por exemplo na fala dos professores/as e nos livros didáticos.

Gomes (1996, p.69) afirma:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem

parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileiras, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Mesmo os indivíduos tendo o espaço familiar e privado como o primeiro grupo social que estabelece as primeiras interações sociais e tendo como referência no momento que os mesmos passam a conviver no espaço públicos do modelo educacional não inclusivo e reprodutor de ideias do imaginário social, estes vão ser influenciados em sua formação.

Podemos pensar que as questões raciais e gênero mantêm-se no senso comum, sem estabelecer relações com as teorias que as cristalizam. Nisso muitos educadores/as e educandos/as podem ter preconceitos com indivíduos negros/as e a partir desses embates não existe nem é proporcionado um momento de discussão e esclarecimentos sobre as questões raciais e gênero.

Não podemos negar que o número de educadores e educadoras atentos a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista socioeconômicos. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar (...) não são apenas aqueles pertinentes à questão social. São também raciais e de gênero. (GOMES, 1996, p. 69).

Nessa perspectiva, Gomes (1996, p.69) faz alusão que as instituições escolares são determinantes na vida do sujeito, pois é por meio delas que a criança forma ou tem a noção do que é viver em sociedade, é na escola que ela aprende ou não o respeito pela diferença, pelas subjetividades e particularidades de cada um. É onde que ela se vê e se faz representada.

A docente Esperança Garcia nos relata a não diversidade nas instituições escolares de ensino superior e os estereótipos que são reafirmados nos relatos das docentes Maria Felipa e Maria Firmina dos Reis e Na Agontimé.

No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior frequência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e tem um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo de que eles são infantis e eternamente felizes.

Em outras palavras, estereótipo é uma visão simplificada e carregada de valores sobre as atitudes de uma pessoa ou um grupo social. Essas visões podem estar baseadas em culturas sexistas, racistas ou preconceituosas e são altamente resistentes às mudanças. O estereótipo, segundo alguns estudos, é mais marcante nos produtos da mídia de massa, na educação, no

trabalho e nos esportes (quando se pretende dirigir os indivíduos para as atividades consideradas apropriados ao grupo estereotipado).

Algumas frases colhidas em pesquisas nas escolas exemplificam formas de estereótipos: “Ele é negro, mas é esforçado”; “Ela é pobre, mas é esperta”, “Ele é pretinho, mas é educado”, “Ele é da família Silva? Ah! Então não tem jeito”. O estereótipo, como bem lembra Bento (2005, p. 38), “É algo que funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre por meio de uma marca, pouco importando como realmente ela seja”.

Segundo Bento (2005), o conceito de estereótipo refere-se a uma crença exagerada associada a uma categoria de pessoas, e é isto, que de certa forma a sociedade brasileira vem reproduzindo ao longo de sua existência. Os estereótipos a respeito do negro de seu legado cultural “atrasado” percorreram todo o século XIX e também grande parte do século XX, pois a crença na superioridade dos “valores civilizatórios europeus” impediu na prática que pudéssemos enxergar que os negros realizaram também produção de conhecimento, e, portanto, uma produção científica de caráter étnico, isto é, afro-brasileira e africana, ainda que não atendesse aos cânones impostos pela academia.

Além disso, estereótipo é um conceito muito próximo ao de preconceito, ou seja, os estereótipos raciais ou étnicos são geralmente expressões de preconceito contra os grupos em questão. O preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso, o preconceito é um fenômeno psicológico.

O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade. (MUNANGA, 2005, p.65).

Nesse sentido, abordamos sobre o conceito de estereótipo presente no imaginário social da sociedade brasileira como consequência estereotipa o sujeito negro/a. Registramos, a seguir, trechos das narrativas das docentes que, em diferentes circunstâncias, revelam os estereótipos vivenciados:

Na verdade quando eu fazia a graduação, eu e minha irmã estudamos na USP e eram pouquíssimas as pessoas negras, pouquíssimos os alunos negros no curso de História e Geografia porque é o mesmo prédio, ela fazia a Geografia e eu fazia História, eram tão poucos alunos negros que a bibliotecária achava que eu e minha irmã éramos uma pessoa só, próximo da conclusão do curso um dia fomos nós duas juntas a biblioteca e a bibliotecária disse “nossa, vocês são duas, eu achei que era uma só”, como se fosse “negro é tudo igual”, que coisa horrorosa né, então existia essa solidão também na universidade, mas a minha irmã teve o privilégio de ser aluna de um professor negro que é o

Professor Milton Santos, eu assistia algumas aulas com ele de penetra, mas ela teve a honra de ser aluna dele, ele também era alguém que fazia diferença e era muito interessante porque ele nunca fazia uma fala em uma palestra ou em uma mesa redonda que fosse tranquila, ele estava ali sempre para provocar era muito bom isso por que as pessoas precisavam sair um pouco daquela letargia de achar que isso tudo é normal, que é assim mesmo, que são as frases que nós as pessoas negras ouvimos muito nessa sociedade, “é assim mesmo”, não tem que ser assim mesmo. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Na graduação era um ambiente que não tinha diversidade, a universidade era um ambiente sem diversidade então não tinha pessoas negras não tinha pessoas com deficiência as pessoas eram muito homogêneas eram todas classe média ou classe média alta brancas a maioria delas vindas da zona sul da cidade era um grupo muito homogêneo então uma das questões era essa não havia diversidade. [...] Me lembro de uma professora que um dia falou sobre a geografia urbana da cidade de São Paulo ela disse: estamos aqui na USP, essa cidade é muito grande e seria simplesmente impossível que uma pessoa da zona norte estudasse aqui pela distância que é. E eu era exatamente uma pessoa da zona norte, eu assisti essa aula com a turma da Geografia, eu olhei para minha irmã ela olhou para mim e pensamos “somos pessoas impossíveis de estarmos aqui” [risos]. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Sobre adversidade relacionada a preconceito no ambiente escolar então, teve uma vez no Joaquim Saraiva, eu tenho uma lembrança da história, mas eu estava conversando, uma professora chegou e mandou a gente calar a boca e ninguém calava, mas ela me pegou, para eu sentar e ficar quieta. Daí dizem que eu levantei e falei que não era para ela gritar comigo porque na minha casa ninguém gritava comigo. Aí disse que isso foi a história da escola porque falaram que tinha uma “negrinha atrevida”. Mas, a história reverberou de outro jeito porque sabiam que minha mãe trabalhava na Delegacia de Ensino, hoje é Superintendência, foi o maior quiproquó porque elas ficavam com medo da minha mãe fazer alguma coisa, eu era tão fechada que nem para minha mãe eu contei, depois de muito tempo ela ficou sabendo. Teve um episódio lá também que tinha aquela da “rainha da primavera”, eu me candidatei, vendi bilhetinhos, minha mãe acha que colocaram outra no meu lugar porque a outra era loirinha. No Maria Conceição, eu não me lembro, mas eu lembro que quando eu ia tomar as vacinas e eles perguntaram a cor eu dizia que eu era negra, eles diziam que eu não era negra, parece até que estavam querendo me proteger, mas acho que era uma maneira de dizer que ser negro era feio. (MARIA FELIPA, 2022).

O meu primeiro emprego como professora mestre arrumei por telefone, mandei o currículo para faculdade e quando eu chego lá a diretora diz “nossa, pensei que você fosse diferente”, tem um episódio interessante em Patrocínio que fui trabalhar com a disciplina que chamava “Artes e visão de mundo”, eu cheguei no curso de História me apresentando e um senhor disse “você é filha do Vinícius?” e eu perguntei “o Senhor conhece meu pai?” e ele disse “seu pai trabalha para mim”, houve um risinho geral na sala e esse senhor me perguntou “você conhece o

Schopenhauer? Converse comigo sobre Schopenhauer” e eu disse “olha, eu posso conversar com o senhor em um outro momento, mas aqui o senhor não é meu patrão, então eu não estou disposta a conversar sobre esse assunto agora com o senhor, vamos dar continuidade à nossa aula que vai falar sobre Artes e não Filosofia”, esse senhor nunca mais voltou na minha aula, já foi vereador é uma pessoa conhecida na cidade. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Lembro na minha juventude que eu tinha um vizinho racista, inclusive militar um sargento e ele falava assim “negro comigo é no espeto”, principalmente porque ele já era aposentado e bebia e daí ele falava isso, mas a gente nunca recuou e isso nunca gerou para gente uma prisão porque a gente tinha amizade com a esposa e com a filha eu frequentava a casa dele, minha família dava as respostas para ele, mas era esse ambiente que a gente contorna por meio da fala porque daí a pessoa se toca, o próprio branco começa a se educar, então a gente já dava um limite para esse racista. Daí ou o racista muda ou sim a gente se fecha, mas a gente não teve esse problema, acabou gerando relações antirracistas dentro do próprio bairro, mas a gente também tinha outras pessoas negras no bairro e daí é isso. (NA AGONTIMÉ, 2022).

Assim, no contexto da época da colonização, com a escravização dos povos africanos, no Brasil se constroem as bases do racismo que, conseqüentemente, concebem o preconceito, estereótipo e discriminação.

Segundo Almeida (2019, p.22-23), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

O racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializados, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros/as violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Ainda, esclarece o autor que a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivada pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. A discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada - discriminação de fato, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial”.

Sobre tais conceitos, o racismo, o preconceito e a discriminação racial percebemos que têm relação, porém diferem-se. Como já afirmamos anteriormente, as instituições educacionais e demais segmentos sociais marcam a vida dos indivíduos, assim como as vivências e experiências com o racismo que são registradas na memória e (re)contam a história de vida, como observamos nos relatos de vida das docentes negras em relação ao racismo.

A todas as sete docentes entrevistadas indagamos sobre as experiências com o racismo, sendo somente uma docente, Tereza de Benguela, que não quis relatar sobre tais vivências, porém reconhece que também viveu as crueldades das pessoas em relação ao “outro”, que são racializados. Tereza Benguela afirma:

Na graduação, por ser um curso da área de exatas, lembro sim de algumas adversidades ou preconceito por ser mulher e negra. As pessoas são horríveis, eu estudei na USP. Mas, não quero relatar tais fatos, mas tem muita coisa, as pessoas são bem racistas. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

A partir da fala da docente sobre o preconceito em relação a ser mulher e negra, podemos relembrar o que expomos na seção 2: As implicações do gênero e raça, no tópico 2.3 Conexões entre raça, gênero e racismo que na concepção da autora Kilomba (2019), o processo do racismo e o sexismo são semelhantes, já que ambos constroem ideologicamente o senso comum, por meio da referência diferenças naturais e biológicas. Isto é, há conexões entre “raça”, gênero e racismo, que sendo raça e gênero são inseparáveis e estão interligados.

Segundo a autora “[...]as pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando na verdade é o contrário: as pessoas se tornam diferentes por meio do processo de discriminação. Ou seja, ser negra revela-se por causa do seu corpo negro por meio dos discursos fixados na cor da pele” (KILOMBA, 2019, p.166).

E ainda, os horrores do racismo produzem marcas e feridas e, conseqüentemente, traumas por meio de sua violência e danos envolvidos na experiência do racismo cotidiano.

Nesse sentido, compreendemos a docente Tereza Benguela no momento que escolhe não relatar tais experiências. Seria como memorar a ferida do racismo cotidiano, no qual contam histórias de violências e silenciamentos que o corpo negro está submetido. E muitas vezes queremos falar, dar voz a outras vivências e experiências além do racismo cotidiano. Em que, negros/as sempre são escolhidos a falar pela raça ou grupo étnico, e os brancos/as podem ser neutros.

Kilomba (2019, p. 40) nos aponta a ferida do racismo cotidiano por meio da obra do autor Fanon (1967) que afirma:

(...) o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o "Outra/o", como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. Essa realidade irracional do racismo é descrita por Frantz Fanon (1967, p. 118) como traumática.

Segundo a autora, ao citar Fanon, diz que o mesmo utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade, inconscientemente pensada como branca (KILOMBA, p.39).

Dando continuidade aos relatos das docentes negras em relação às experiências com o racismo. As docentes Aqualtune, Luísa Mahin, Tereza Benguela e Esperança Garcia relatam sobre o racismo no lócus Profissional:

Uma vez eu estava indo dar aula e tinha um professor que na época estava terminando o mestrado, ele também era professor efetivo, ele me perguntou, “você também é professora aqui na UFU?”, eu disse sim, e ele me perguntou “mas, você tem pelo menos o mestrado?”, eu falei não, eu já terminei o doutorado e eu sabia que ele estava fazendo mestrado, mas eu perguntei “e você tem pelo menos o mestrado?”, até hoje ele não olha na minha cara, é aquele negócio, as pessoas te cutucam, mas na hora que você responde eles acham que é uma ofensa. E nós mulheres negras temos muito dessas provocações, se você verificar as trajetórias, as falas nervosas das mulheres negras, todas elas vão falar isso para você, tem até aquela charge muito famosa, a mulher loira chega perto de uma negra e pergunta “você é doméstica?”, e ela fala “não, eu não sou” e ela revida “e você?”, e a outra fala “que desaforo”, é uma charge famosa que veicula nas mídias sobre as relações étnico-raciais, então foi mais ou menos isso, ele me perguntou e eu respondi no mesmo tom. (AQUALTUNE, 2022).

[...]desde quando eu cheguei no Curso de Pedagogia ouvia aquelas ‘brincadeirinhas’ está aumentando a cota racial aqui, mais uma negra”. Aquela coisa da brincadeira que a gente sabe que está chegando em um ambiente que está dizendo “esse ambiente aqui é branco”, então, eu tive dificuldades no começo em relação aos colegas também, para chegar e sentir realmente um grupo, eu só fui me sentir aceita e respeitada quando eu comecei a fazer a extensão e aí eu começo a aprovar projetos e mais projetos e aí eu não precisava mais ficar com os professores, eu ficava com os alunos e com a comunidade. A pouco tempo entrou um professor, o E., que também é negro. Houve também o mesmo comentário: “a cota agora extrapolou porque agora já tem negros demais”, eu falei: “pois é, quando eu cheguei fui recebida com essa mesma frase, então eu gostaria de receber o E. com outra frase, E.

esse lugar aqui é seu também, do mesmo jeito que eu sinto que ele é meu hoje”. O racismo vem nessa forma de brincadeiras, a pessoa acha que aquilo está sendo suave que é uma brincadeira, mas não é, nós que passamos por uma trajetória de vida e sofremos o racismo cotidianamente nos diversos espaços já temos as marcas desse tipo, então as cicatrizes estão ali para nos lembrar da nossa luta e da necessidade da existência diária. Essas brincadeiras, por exemplo, eu não aceito, não acho que são brincadeiras, na realidade são atos racistas. (LUÍSA MAHIN, 2021).

[...]acho que já falei, é uma universidade racista, em um país racista, cheio de gente racista, novidade nenhuma, a UFU não consegue transcender esse lugar e quanto mais você fica aqui mais você percebe que a universidade é racista, mas a padaria também é, o mercadinho também é, a rua também é, então é só mais um lugar que se tem enfretamento, mas é esquisito porque a educação não faz as pessoas menos racistas, você pode ser Sociólogo, Historiador, Químico, Engenheiro, continua sendo racista do mesmo jeito. (TEREZA BENGUELA, 2022).

Entre os colegas eu vivi uma situação que não tem outro nome, só pode se chamar racismo, não foi aqui na UFU foi em uma universidade em São Paulo mesmo. Surgiu a possibilidade de ancorar um curso para professores do município, daí um grupo de professores se apresentou para coordenar esse curso, teriam bolsas e eles me procuraram, a fala foi exatamente assim “Esperança Garcia, a gente precisa que você monte a ementa do curso para a gente, mas você não vai fazer parte da equipe e nem receber bolsa, aqui ninguém sabe como montar essa ementa, a pessoa que conhece melhor isso é você, você monta a ementa para a gente?”. Que convite indecente, é indecente dizer uma coisa dessas [risos]. A pessoa dizer que vai coordenar um curso que não tem competência para coordenar, e ainda, dizer que você sabe mas não vai fazer parte, é muito indecente, por acaso essa pessoa me procurou dois dias antes de eu deixar a universidade, eu iria me mudar para Uberlândia, encontrei essa pessoa e falei “me procura na semana que vem”, ela deve estar me procurando até hoje porque dois dias depois eu me mudei para outro estado, mas não tem outro nome, a pessoa dizer isso, você conhece, mas eu não vou te colocar, esse também foi um momento marcante e que ficou claro que para algumas pessoas eu deveria ocupar alguns lugares e não deveria ocupar outros lugares. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Nos relatos das docentes nomeadas acima podemos evidenciar o racismo velado, racismo recreativo e a invisibilidade do negro/a, principalmente no espaço acadêmico e a subestimação do “outro”.

Salientamos as desigualdades raciais existentes no âmbito da educação superior de docentes negros/as na universidade pública brasileira. Porém, questionamos e refletimos que as desigualdades raciais se apresentam em diferentes esferas e espaços no nosso país, para além do âmbito universitário.

Como relatou a docente Tereza Benguela, que a universidade é racista como também é, por exemplo, na rua, no mercado, na padaria, ou seja, nas esferas públicas ou privadas nos deparamos com o racismo estrutural e institucional. Que mesmo o ambiente universitário sendo um espaço de escolarização a nível superior, os indivíduos, por meio do acesso à educação, não são menos racistas. No que tange às questões raciais e gênero na docência superior, a educação brasileira representa as ideias sociais de uma sociedade racista e patriarcal.

No nosso país é implícita a discriminação, exploração e opressão racial, na qual população negra foi a mais condicionada aos problemas sociais e ao enfrentamento de experiências de racismo, e ainda as mulheres negras experiências de racismo e sexismo.

A universidade representa também um espaço de invisibilidade de/a negros/as, consequência das diferenças de acesso e permanência de/a negros/as na trajetória escolar até chegar no ensino superior. A educação para negros/as e não negros/as é desigual no Brasil.

As docentes Aqualtune, Luísa Mahin e Esperança Garcia relatam as sutilezas do racismo no âmbito acadêmico e profissional. Tais relatos, que evidenciamos, nos mostra a ausência da mulher negra em determinados espaços, e ainda, a naturalização do racismo.

Sendo que historicamente as mulheres negras desenvolvem trabalhos subalternizados e quando as mesmas atuam como docentes do ensino superior, elas rompem com esse imaginário da mulher negra empregada doméstica, entre outros, justamente no ambiente universitário que, historicamente, é um lugar ocupado por não-negros/as.

A partir de estudos de Santos, Matos e França (2020, p. 3), que abordam sobre o perfil da docência do nível superior, eles relatam que:

Os dados apresentados sobre o perfil da docência no nível superior, a partir da Psicologia Social, revelam uma sociedade estruturada de maneira desigual que, em suas especificidades, reforçam uma hierarquia de poder e dominação não contemplando as mulheres e, tampouco, os negros. Este posicionamento crítico nos permite questionar se as mulheres estão em maior número no cenário da educação, e se elas, realmente, dominam os espaços de prestígio na educação. Além do mais, por que, em um país de maioria negra, os negros não estão presentes nos espaços de poder e prestígio? (INSTITUTO ETHOS, 2016) E, especificamente, por que os negros não estão presentes, de maneira expressiva, nos domínios da docência de nível superior, uma vez que eles são maioria numérica na população brasileira? (IBGE, 2010).

Os autores/as completam dizendo que tais hipóteses esclarecem que negros/as estão sub-representados nos espaços de docência do nível superior e as mulheres não estão nos espaços de maior prestígio na educação brasileira. A partir disso, devemos constantemente

questionar a realidade racial existente e naturalizada na sociedade, sendo que tal ação nos permite e induz a práticas antirracistas.

Quando Aqualtune é questionada se também é professora na UFU e sobre o seu grau de qualificação, percebemos como o racismo projeta o “outro” no imaginário social. O “outro” questiona o “outro” que é questionado e tem que se explicar, mas nesse caso Aqualtune consegue mudar essa relação de poder que define a presença do “outro” que deve questionar e controlar. A partir do momento que Aqualtune questiona o “outro”, acostumado a controlar e questionar, tenta desconstruir o senso comum do “outro” que tem como referência naturalizar as diferenças no “outro”. Segundo Kilomba (2019), o racismo não é a falta de informação sobre o “outro”, como acredita o senso comum, mas, sim, a projeção branca de informações indesejáveis no “outro”.

A docente Luísa Mahin relata as “brincadeiras” referente aos docentes negros/as que passam a ser do quadro permanente da instituição. Tais “brincadeiras” nas entrelinhas questionam o espaço ocupado de docentes negros/as no ensino superior. Podemos conceituar essas “brincadeiras” de “racismo recreativo”, no qual, de acordo com conceito de Adilson Moreira (2019), é como um humor racista que faz representações estereotipadas ligadas a minorias raciais, com finalidade de inferiorizar e determina lugares sempre subalternos, e ao mesmo tempo permite a manutenção do *status* cultural que privilegia um grupo racial hegemônico. Assim, “piadas” ou “brincadeiras” que aparentemente são inofensivas nas interações sociais, mas ao apresentar cunho racial associam as características físicas e culturais dos indivíduos negros/as como algo inferior e desagradável.

Segundo os autores Brasil e Brito (2022, p. 116), ao analisar a obra “Racismo recreativo”, de Moreira (2019), ressaltam que no fato do humor envolvendo piadas racistas provocarem um impacto na vida de pessoas lesadas por essas gozações, esculpindo seu argumento, pensa-se na piada como uma mensagem, e como toda mensagem transmite vários sentidos, não somente o do engraçado. Assim as “piadas” ou o humor racista deslegitimam somente pessoas que não sejam brancas.

Ao pensar as mulheres negras partindo de sua singularidade, as experiências de mulheres negras não são únicas. A docente Maria Felipa relata que para ela o racismo no local de trabalho foi tranquilo, sendo que considera o racismo velado, ela não passou por situações extremas do racismo, dando o exemplo das sutilezas do racismo nos olhares e situações cotidianas que atravessam ser negra e mulher.

Nesse aspecto, nos reportamos a Kilomba (2019, p. 162) que aborda sobre o jogo das palavras amargas e doces: o jogo de palavras doces e amargas não apenas dificulta a

identificação do racismo; ele também é uma forma de produzir racismo. A dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si.

[...] Eu acho que nessa história toda, entre tranquilidade e coisas veladas, as coisas vão acontecendo e talvez até algumas coisas eu não tenha visto. Eu acho que dependendo do que você escuta, do que você tem como exemplo, você pode ter uma vida mais fácil, é como eu te falei, eu até imagino que isso possa ser uma defesa minha, mas eu não me lembro de alguém ter chegado para mim e falado “sua negra”, são aqueles olhares. São situações de você estar em um lugar e a pessoa perguntar pela dona da casa, ou perguntar quem é a professora, ou então a pessoa estranhar e não saber muito bem o que é aquilo. Mas, quando eu fui coordenadora eu já estava lá há alguns anos, então tinha todos os colegas e os alunos que já me conheciam como professora, então, nesse quesito, nesse ponto, eu não sei se é defesa, mas eu achei tranquilo. (MARIA FELIPA, 2022).

Nesse sentido, o racismo tem a capacidade de naturalizar e normalizar suas práticas de violência ao determinar representações sobre a mulher negra, e no imaginário de quem não é negra/o, representa o que é ser negra.

4.5. Ausência de Professoras Negras x Presença de Professoras Negras

Ao ressaltamos sobre a ausência de professoras negras x presença de professoras negras, destaca-se que nas narrativas das docentes participantes da pesquisa fica marcante a ausência de professoras negras. Porém, essa ausência amplia-se no decorrer da trajetória acadêmica e anos de estudos até serem docentes no ensino superior, que as mesmas nas instituições de ensino superior retratam a ausência negra em si, ou seja, o negro/a, a pessoa semelhante a mim no processo de escolarização no ambiente universitário.

Já que por vivência particular, em estudos sobre ausência do negro no ambiente escolar, podemos considerar que a carência de pessoas negras ao decorrer da escolarização dessas docentes subscreve a experiência de muitos negros/as.

De acordo com estudos do Observatório da Desigualdade¹⁵(2019), é exposto que o abandono escolar atinge mais a população negra do que a branca. No Brasil, dados da PNAD

15 Criada em 1969, a Fundação João Pinheiro é uma instituição de pesquisa e ensino vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. Referência nacional em seu campo de atuação, a Fundação João Pinheiro presta serviços a instituições federais, estaduais e municipais, empresas e organizações privadas, universidades, institutos de pesquisa, organismos internacionais e entidades representativas de diversos segmentos sociais.

Contínua, publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, demonstram que a desigualdade de acesso cresce à medida que se avança nos níveis educacionais.

Assim, o acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado no país, tanto no recorte de classe quanto no de raça, as taxas são próximas à média nacional da universalização. Porém, verifica-se que o gargalo se acentua no acesso ao ensino médio: enquanto entre os 25% mais ricos da população, 91,1% dos jovens encontram-se matriculados, entre os 25% mais pobres o número cai para 57,3% (dados de 2017). A disparidade também passa a ser vista entre brancos (75,3%), pardos (65%) e pretos (63,6%). Em que pesem as discrepâncias, o acesso ao ensino médio vem se ampliando e as desigualdades se reduzindo no Brasil, subindo de 51,7% o número de jovens de até 19 anos formados em 2012 para 63,3% formados em 2018.

No ensino superior, que a desigualdade mais se evidencia, entre os 25% mais ricos da população, 48% dos jovens entre 18 e 24 anos encontram-se matriculados nas universidades, entre os 25% mais pobres a taxa cai para 7,2% (dados de 2017). A diferença também é maior quando analisamos o recorte de raça: 30,7% dos jovens brancos da referida faixa etária acessam o ensino superior, enquanto a taxa é de 16,3% entre os pardos e 15,1% entre os pretos (dados de 2018).

Segundo estudo realizado por Ana Luíza Matos de Oliveira (2019), com base nos dados da PNAD e da PNAD Contínua, de 2001 a 2015 o Brasil avançou na democratização do acesso ao ensino superior. Enquanto o percentual de negros na população brasileira sobe, entre 2001 e 2015, o percentual de negros como estudantes de educação superior cresce muito mais.

Tais mudanças podem ser atribuídas à adesão de políticas públicas adotadas no país, como a criação/ expansão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), das ações afirmativas – sendo a principal delas a Lei nº 12.711/2012, que garantiu a reserva de cotas raciais e sociais nas universidades públicas, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), associados ao crescimento econômico e melhorias na distribuição de renda.

Vamos nos atentar às narrativas das docentes participantes, a Esperança Garcia, Aqualtune, Maria Firmina dos Reis, Na Agontimé e Tereza de Benguela nos aspectos da ausência e presença de professoras negras na trajetória formativa.

[...] durante toda essa trajetória da pré-escola até o doutorado eu convivi com a ausência de outras pessoas negras, eu me lembro que eu tive uma professora negra no equivalente o que hoje é o fundamental 2,

mas ela ficou pouco tempo e saiu, tive um professor negro que ficou com a gente pouco tempo, mas depois saiu e foi trabalhar com outras coisas, isso na formação básica, e no ensino superior eu também tive um professor negro e mesmo na sala de aula, mesmo tendo estudado em escola pública, era a escola pública dos anos 70 e 80, eram pouquíssimas as crianças negras. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Da infância até a adolescência antes de chegar à faculdade, eu tive professores negros na UFU, só na UFU, foi a primeira vez que eu tive um professor negro eu achei aquilo lindo. [...] na minha escola no pré-escolar não tinha nenhuma professora negra, de primeira a quarta eu estudei no Joaquim Saraiva, estudei em Piracicaba-SP e não tinha professor negro, no Bueno Brandão não tinha nenhum Professor negro, naquele período parece que a noite tinha um professor de Educação Física, mas não chegou a ser meu professor, eu nunca vi, no ensino médio eu fiz no Messias pedreiro do 1º ao 3º ano, não tive nenhum professor negro. Quando eu fiz o curso de Pedagogia como aluna da UFU, eu me lembro do professor Juarez Oliveira que na época era o advogado da universidade, ele ministrava uma disciplina que tratava dos problemas atuais, foi pela primeira vez que eu pisei em uma sala de aula que eu tive um professor negro, ele era uma pessoa extremamente sistemática, muito culto, isso fez o respeito dentro da sala de aula. Tem uma professora que agora não me lembro o nome, eu acho que eu ainda era aluna, tinha uma professora de Artes, uma negra muito bonita.... A Maria Helena Ribeiro que inclusive é mãe do professor Florisvaldo Ribeiro no curso de História, eu acho que ela foi a primeira professora negra, embora a Maria José Mamede já tivesse sido porque foi a primeira superintendente de Uberlândia, mas eu nunca vi nem citação do nome dela no curso de Pedagogia de Uberlândia e ela já foi, se não me engano, da primeira leva de professores do curso de Pedagogia, mas eu me lembro da Maria Helena Ribeiro porque antes de falecer ela foi professora efetiva na UFU, a mim ela foi uma inspiração pela postura profissional, ela era uma pessoa muito alegre, onde chegava ela agregava pela sua experiência de vida, não sei se porque ela já tinha sido diretora de escolas quando eu cheguei na UFU como substituta, a Maria Helena estava ali como professora.(AQUALTUNE, 2022).

Eu tive uma professora negra, a professora Miranda, eu só tenho lembrança dessa professora no magistério, não tenho lembrança de outras professoras, ao contrário, eu fui estudar na primeira escola uma escola de elite, a segunda escola era uma escola estadual, até tinha, mas não foi minha professora e no magistério fui encontrar a professora Miranda. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Eu nunca tive professoras negras na base, esse segmento da educação em São Paulo sempre foi de mulheres brancas. No colégio eu comecei a ter os professores de História e daí já começaram a vir os professores negros, mas não vinham na Matemática, na Língua Portuguesa. (NA AGONTIMÉ, 2022).

Sobre ter dito na escolarização professoras docentes negras, sim tive. A minha primeira professora do Ensino Fundamental era uma professora negra, eu não vou lembrar o nome dela, mas era uma professora negra.

Depois eu tive outras professoras, em especial na área de linguagem, de português. Na Química tem bastante mulher, mas no ensino superior tem menos sempre, na docência, no ensino superior são mais homens. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

Outros estudos confirmam as disparidades entre negros/as e não-negros/as ao acesso e permanência a educação. De acordo com dados organizados pelo Todos Pela Educação¹⁶, é possível identificar as diferentes trajetórias entre essas populações desde a Creche até a conclusão do Ensino Médio, resultado de oportunidades desiguais e ausência de políticas educacionais que promovam a equidade no ensino.

Esses dados retratam que houve aumento no número de crianças pardas matriculadas na etapa inicial da Educação Infantil entre 2016 e 2018: 3 em cada 10 bebês (32%) declarados com essa raça/cor frequentavam creches em 2018 (últimos dados disponíveis para esse recorte), crescimento de quase quatro pontos percentuais em relação a 2016. Mesmo com o aumento, o percentual ainda está atrás do de crianças brancas, que correspondia a 39%, em 2018.

Na trajetória escolar, apresenta-se mais desigualdades entre os jovens, 58,3% dos declarados pretos e 59,7% dos pardos concluíram o Ensino Médio até os 19 anos em 2019, ao passo que, entre os brancos, a taxa foi 15 pontos percentuais a mais (75%). Em grande medida, essa disparidade na conclusão é reflexo da desigualdade no desempenho adequado ao longo dos anos, que começa a se ampliar ainda no Ensino Fundamental.

Em 2019, matriculamos 98% de todas as crianças de 6 a 14 no Ensino Fundamental. Ao compararmos as taxas de matrícula entre brancos, pretos e pardos, a porcentagem é muito próxima: 98%, 98,7% e 97,9, respectivamente.

No Ensino Fundamental o país conseguiu garantir o acesso independentemente da cor, a última etapa da Educação Básica apresenta os maiores desafios e desigualdades nesse quesito. Em 2019, apenas 65,1% dos jovens pretos e 66,7% dos pardos de 15 a 17 anos frequentavam o Ensino Médio, frente a 79,2% dos brancos. Já a conclusão dessa etapa até os 19 anos era uma realidade para apenas 58,3% dos jovens pretos e 59,7% dos pardos em 2019, contra 75% dos jovens brancos.

16 Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, criada com a participação de diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Nessa fase educacional, o principal problema apontado não é a falta de vagas para os jovens cursarem o Ensino Médio: isso é reflexo, em grande medida, da defasagem de aprendizagem que vai se acumulando ao longo da trajetória escolar.

Conclui-se, diante de tais dados, que todas essas desigualdades durante a idade escolar culminam em uma escolaridade média das populações pretas e pardas de 18 a 29 anos de 11 anos, quantidade 1,3 ano menor que a branca.

Portanto, à medida que se avança rumo aos anos/níveis mais de ensino, as condições desiguais das famílias e as dificuldades e obstáculos para que o acesso à educação seja efetivo vão se revelando e se acentuando em desfavor dos grupos mais vulneráveis.

Tais dados, vão ao encontro das experiências vividas pelas docentes negras colaboradas da pesquisa. Suas trajetórias formativas foram marcadas pela ausência ou presença de/a corpos negros/as que compõem a trajetória profissional das mesmas.

4.6 Escolha pela docência e atuação: os caminhos da formação das identidades

Com o intuito de analisar as narrativas das docentes sobre a escolha da docência, consideramos importante abordar brevemente a feminilização da docência. Partimos de estudos na história da educação que visam compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação.

Para tal, nos embasamos em alguns estudos de autores/as como Lima (2015), Martins (2017) e Azevedo (2019) que ampliam a visão no contexto de mulheres na docência a serem majoritárias tanto como discentes e docentes.

Assim, no Brasil até meados do século XIX prevalecia uma sociedade rural, baseada em classes e subdivida entre proprietários e não proprietários de terras, senhores e escravizados, sendo ausente as mulheres no espaço público, logo sem acesso à educação.

Porém, Segundo Lima (2015, p.1):

As mulheres da classe trabalhadora, brancas ou negras, que já estavam presentes no espaço público por meio do trabalho, majoritariamente doméstico, continuaram ainda por muitas décadas sem acesso à escola. A formação escolar possibilitou que as mulheres brancas da classe média aos poucos conquistassem o espaço público via atuação profissional na educação, sem deixar, entretanto, as atividades domésticas. Porém, o controle administrativo das escolas continuou nas mãos masculinas, refletindo o modelo patriarcal de sociedade, assentado no machismo, no autoritarismo e na verticalização hierárquica de gênero, classe e étnico-racial.

Esse processo histórico-social até meados do século XIX é marcado pelas mulheres que podem ter acesso à educação, que se dava somente por meio de um aprendizado dos

afazeres domésticos, principalmente para aquelas mulheres de classes desfavorecidas da sociedade, em que não havia, por meio das elites educacionais, uma preocupação com a instrução profissionalizante da mulher.

Pode-se considerar que a mulher não frequentava a escola, sendo que meninas das famílias abastadas tinham o/a tutor/a nos lares para lhes ensinar boas maneiras, um idioma, e a leitura de obras literárias permitidas às mulheres. As meninas pobres sequer eram alfabetizadas, tendo uma aprendizagem associada aos afazeres domésticos.

Devido ao processo de mudanças no campo econômico e social no mundo, tais transformações puderam proporcionar a saída da esfera privada para esfera pública da mulher para atuação no mercado de trabalho. Sendo, no Brasil, ao iniciar essas mudanças a partir da lei de outubro de 1827, que permitiu que as mulheres tivessem acesso à educação e se tornassem professoras primárias.

Para Martins (2017, p.78), em seus estudos, faz-se alusão que o processo de feminização do magistério se efetivou a partir da expansão da rede escolar do ensino básico e do “[...] desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista”.

A partir desse momento podemos considerar ainda a educação por meio de um modelo de educação elitista, ou seja, sem participação da maioria da população, mas específica a determinados grupos de indivíduos na sociedade brasileira. A educação brasileira teve um processo de universalização e popularização que abrangeu alcançar grande percentual de crianças no ensino fundamental, que seguidamente abarcou a expansão do ensino com a feminilização do magistério em todo o país.

Além disso, enquanto para os homens o magistério era uma tarefa que estava se tornando desinteressante devido ao aumento das exigências e da carga de trabalho, com um salário não atraente, para as mulheres esse trabalho era visto como menos penoso que os demais trabalhos que elas exerciam cotidianamente. Essa é uma das razões por que a partir do século XIX, em vários países, o magistério do ensino elementar começou a tornar-se feminino (MARTINS, 2017).

De acordo com autora Martins (2017), que aponta ainda motivos culturais para tal feminilização da atuação docente, ela nos revela que:

Começou-se a identificar a profissão docente com características que eram atribuídas culturalmente às mulheres como: a habilidade para lidar com crianças, a sua afetividade por exercer o papel social de mãe, a possibilidade de compatibilizar o horário do exercício do magistério e o trabalho doméstico. Outro fator importante, no século XIX, foi a permissão para que as mulheres estudassem nas Escolas Normais. A partir do ingresso de mulheres nessas

escolas, começou-se a construir a imagem da mulher como a trabalhadora ideal para o ensino primário porque ela possuía características que incentivavam a questão da vocação para a docência. (MARTINS, 2017, p. 81).

Assim, a partir do final do século XIX, as mulheres começam a exercer o trabalho docente no ensino elementar, sendo uma conquista para ocupar o espaço escolar e o mercado de trabalho em que contexto histórico e social lhe permitiram. Desse modo, a presença de mulheres na docência vai além de exercer a função, já que engloba a associação da escola a símbolos da feminilidade.

Segundo Lima (2015, p.6), no campo simbólico pode-se pensar na feminilização da docência como composição de práticas, ações que permeiam essa atividade independentemente do corpo que assume e não somente à participação numericamente hegemônica de mulheres na profissão. Destaca-se ainda que a participação de mulheres e/ou homens na atividade de professoras e professores é pensar em uma pequena parte das dimensões simbólicas da realidade educacional. Qualquer momento da vida educacional de uma criança pode permear uma realidade de trabalho a uma pessoa do sexo feminino quanto masculino, pois as dimensões de feminilidade criadas socialmente, o cuidado, a emoção, a sensibilidade, podem estar presentes em qualquer pessoa.

Ao pensar nos aspectos da trajetória da mulher negra no magistério, autores/as como Telles, Santos, Maia e Ferreira (2019) expõem:

Tal processo de ingresso da mulher no magistério foi ainda mais complexo para a mulher negra já que historicamente ela foi tolhida de ter acesso ao espaço escolar. Os diversos dispositivos legais que tocavam questões educacionais implementados no Brasil, desde a Constituição de 1824, a qual garantia o direito de educação aos cidadãos, excluiu as mulheres negras escravas, visto que, elas não eram consideradas cidadãs. Ainda em 1837 com a criação do Colégio de Pedro II, que representou a primeira tentativa do governo imperial de estabelecer o ensino público, elas continuaram excluídas porque quem tinha acesso a essa instituição eram os filhos das famílias latifundiárias, sustentadas pela pujança da agricultura cafeeira. Durante o século XIX com o projeto republicano de modernização do país e uma maior flexibilização do ensino, as mulheres negras continuaram com dificuldades para ter acesso à escola pois na pós-abolição não houve um projeto de inclusão dos negros e negras no mercado de trabalho e, muitas dessas mulheres continuaram tendo que trabalhar, principalmente, em serviços domésticos, não tendo por isso muita oportunidade de ir à escola.

Nesse sentido, somente em meados do século XX, com o advento da Escola Nova¹⁷, é que houve maior flexibilidade para o acesso dessas mulheres na educação, sendo que se tornou

17 No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores/as que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir os indivíduos na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros.

obrigatório a escola pública integral em que estabeleceram mudanças no direito civil em social. Tais fatos político-sociais da segunda metade do século XX fizeram uma crescente demanda de mão de obra profissional no magistério, que identificaram uma maior presença da docente negra na ocupações de funções relacionadas à educação nos vários níveis de ensino.

Por meio dessas considerações, resumidamente apresentadas no que se refere à feminilização docente, pode-se pensar e compreender como a mulher, por meio da luta por direitos civis, pôde ter acesso à educação, sendo que o magistério se tornou uma oportunidade de as mulheres saírem do espaço privado para o espaço público e se inserirem no mercado de trabalho.

Assim, as docentes colaboradoras, ao serem indagadas sobre o que levaram a escolher o curso superior ligado à docência, demonstrou que as influências que fizeram as mesmas escolherem à docência se deram de formas diferentes e contribuíram para construção profissional docente. Destacamos, inicialmente, as narrativas de Aqualtune e Luísa Mahin:

Quando eu era criança, eu vivi cercada pelas minhas vizinhas que eram moças e não sabiam ler, quando elas precisavam de qualquer coisa elas me pediam para ler, mandar carta para elas, elas também eram negras, mas não sabiam ler, eram de uma família com vários filhos e moravam no fundo de uma casa dos meus vizinhos. Vez ou outra elas relataram casos como se alguém tivesse passado um troco errado para elas, vendido mercadorias estragadas e aí quando elas precisavam de alguma ajuda me perguntavam. Eu também tinha uma vizinha, uma menina pequena que ficava na minha casa o dia todo e eu brincava de ser professora com ela, acho que isso me despertou querer ser professora porque eu achava muito bonito, a minha primeira professora eu admirava tanto que até hoje eu lembro o nome dela, Elzira Correia Pacheco. (AQUALTUNE, 2022).

Em relação ao fato de escolher a docência como profissão eu percebi muito cedo. Sabia que queria ser professora, eu acompanhava as professoras, dava aula particular para os meninos da rua, ajudava os meus irmãos. A minha mãe não tinha tempo para ajudar nas tarefas escolares, era eu que ajudava, que ensinava, que levava e buscava na escola, então, por ser a mais velha o contato com a escola foi muito grande. A rua que eu morava tinha muitas crianças, brincávamos muito na rua e aí chegava uma mãe e falava “você é boa de matemática, você ensina meu filho? Eu ensinava as crianças da rua, adorava aquilo, para mim eu brincava de escolinha. Então desde muito pequena eu sabia que eu queria ser professora e eu tive um não incentivo enorme do meu pai, ele falava “eu não acredito que a minha única filha que gosta de estudar vai ser professora”, ele repete isso até hoje “não acredito, vai ser advogada, vai ganhar dinheiro, ser médica, professora não pelo amor de Deus”. Eu insisti em ser professora, porque queria que as crianças negras não sofressem o que eu sofri. E na minha prática, mesmo antes da Lei 10.639/03, eu já trabalhava com atividades que focassem, por exemplo, a figura de Zumbi. (LUÍSA MAHIN, 2021).

As docentes Aqualtune e Luísa Mahin relatam que, inconscientemente, tiveram a vontade de escolher a carreira docente desde a infância, a partir de brincadeiras de ser professora, de ensinar outras crianças. Ainda, Aqualtune lembra o nome de sua primeira professora a qual admirava. Já Luísa Mahin lembra do pai e sua influência de não querer que sua filha estudasse para ser professora.

As professoras Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis e Tereza de Benguela relatam sobre a escolha da docência:

Eu tinha uma professora no Messias Pedreiro que dava uma aula de Português e Literatura que era um sonho para mim, eu me inspirei nela. Tinha essa questão de falar que eu tinha que ser funcionária pública porque para preto ninguém daria serviço, então quando eu pensei em ser Veterinária eu pensei como seria isso, que eu não arrumaria emprego. (MARIA FELIPA, 2022).

[...] ser professora era ascensão social, eu acredito que isso está relacionado a minha escolha porque eu sou uma pessoa que quer coisas boas para mim e o que eu tinha no meu universo, no meu campo de visão era o magistério. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Escolhi Química porque quando eu tinha acho que 15 anos, a minha mãe me deu de presente a assinatura da revista “Química Interessante”, acho que era uma revista semanal, eram muitas revistas e eu gostava muito de ler. Eu tinha uma tia que fez o Etecap também, mas ela fez na área de biologia, então por causa do conhecimento, da literatura, achei interessante fazer algo na área de ciências. Eu não queria muito nada fora dessa área, daí eu escolhi o curso de Química para não ser igual a minha tia que fez Biologia. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

Maria Felipa expõe que uma professora que admirava a inspirou a e a questão econômica foi relevante, pois queria uma profissão que pudesse ter um emprego.

Maria Firmina dos Reis também considera que a questão econômica facilitaria a ascensão social e proporcionaria maior facilidade para aderir ao mercado de trabalho. Teresa de Benguela se inspirou em membros familiares, sua tia, para escolher o curso na área do magistério.

As demais docentes, Esperança Garcia e Na Agontimé, a partir de suas vivências e gosto pela área de humanas, fizeram a escolha da trajetória profissional pela docência. Elas relatam:

Por que eu escolhi história? Eu tinha pensado em fazer jornalismo, justamente porque eu tinha percebido essas questões de desigualdade, desse silêncio, mas as pessoas fazem de conta que não existem e queria

entender isso e pensei que o jornalismo seria o caminho, quando eu comecei a estudar um pouco melhor sobre as profissões eu percebi que não era isso que eu queria fazer, eu não queria fazer uma pesquisa de informações eu queria entender as coisas a fundo, então eu entendi que seriam as ciências humanas e a História foi a que me atendeu mais nesse desejo de querer entender porque as coisas são assim e a sala de aula, que é o lugar onde a gente vai fazer com que outras pessoas também entendam porque as coisas são como estão, e o que a gente pode fazer para melhorar. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

[...]na minha adolescência eu já me engajei em lutas da Pastoral da terra, lutas ligadas à questão da criança e do adolescente, mas principalmente Pastoral da terra, não que nós não tivéssemos propriedade, nós já tínhamos casa própria, mas como moramos em um bairro entendido como periferia, você conhece um pouco os dramas da própria população. Participei muito de atividades organizadas pela Igreja Católica, na época era Comunidades Eclesiais de Base, a gente é de origem católica, eu não sou mais, mas venho de um lar que é católico, então na época participava muito de atividades de igreja, fui incentivada a fazer catecismo, crisma e essas coisas. Só que eu peguei uma igreja dos anos 80 que é uma igreja atuante politicamente, então logo fui me envolvendo nas atividades de Pastoral da terra, conhecendo a dinâmica da cidade e acho que isso me levou a fazer escolhas futuras que seriam de optar pelas Ciências Sociais. (NA AGONTIMÉ, 2022).

Pelo fato de os depoimentos de cada uma das docentes serem subjetivos, não podemos apresentar dados concludentes no que se refere-se à escolha da docência, ao relatarmos sobre a atuação no magistério até atuarem como docentes no ensino superior. As docentes colaboradoras, cada uma com sua trajetória, perpassaram por caminhos comuns e diferentes.

Temos conhecimento, por meio de estudos, e ainda a partir dos dados apresentados na presente pesquisa sobre as docentes negras na Universidade Federal de Uberlândia, o ínfimo número de docentes negras na realidade da UFU, porém esse número não se restringe à nossa universidade, mas em todo ensino público superior.

Assim, as docentes negras que conquistaram o topo da carreira com obtenção de doutorado ou mais e atuantes no ensino superior público quebram inúmeras barreiras que abarcam a realidade apresentada em dados estatísticos oficiais da realidade em grande parte da população negra e das mulheres negras na sociedade brasileira. Nesse sentido, consideramos relevante, por meio das narrativas relatadas, escutar as vozes que por muitas vezes foram silenciadas ou não foram escutadas ou não são somente, mas foram objetos de estudo.

Seguem as vozes das docentes colaboradoras sobre suas atuações docentes:

Comecei como docente logo que terminei a graduação e do final da graduação até o mestrado foram 7 anos, então por 7 anos eu continuei trabalhando como docente da Educação Básica em escolas do Estado,

depois em escola particular, só então eu voltei para Universidade para fazer o mestrado. Sobre o processo de ser professora no ensino superior, eu acredito que eu queria isso um dia sim, mas isso não estava na minha lista na época, até que o meu marido chegou com uma indicação, ele trabalhava em uma universidade na cidade que nós morávamos, nós estávamos na grande São Paulo em Mogi das Cruzes, ele disse que na Universidade de Taubaté estavam precisando de professores de História. Daí fui conversar com esse professor que era o coordenador do curso e ele topou e iniciei a minha carreira no ensino superior na Universidade de Taubaté que é uma universidade municipal, pública e não gratuita, é pública, mas os alunos pagam, ela tem um regime um pouco diferente. Eu trabalhei na Universidade de Taubaté por vários anos e lá pude [...] Na UFU primeiramente aconteceu que meu marido prestou concurso aqui porque lá na Universidade de Taubaté eles iram fechar o curso de Filosofia, então ele prestou aqui em Uberlândia, passou, porque ele viajava, mas daí nós chegamos à conclusão de que seria interessante virmos todos para cá, eu prestei na ESEBA como substituta, passei, e ele veio como Professor substituto de Filosofia. Eu comecei com as aulas de histórias na ESEBA, saí do ensino superior para educação básica e para turminhas de 9 anos de idade. [...] No final de 2014 veio concurso para UNIMONTES, a universidade de Montes Claros que é no norte de Minas, a primeira fase foi no final de 2014 e a segunda fase foi depois do Carnaval de 2015, daí veio também o concurso da UFU, eu prestei os dois ao mesmo tempo, segunda fase da UNIMONTES e o concurso da UFU, passei nos dois, só que na UNIMONTES eu passei em primeiro lugar, na UFU passei em quarto e fiquei de 2015 até 2017 dando aula na UNIMONTES no norte de Minas em 2018 vim para UFU. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

[...] fui professora de zona rural por algum tempo tendo lá atividade de servidora contratada não efetiva. Me graduei em Letras e depois Educação Artística. [...] conseguir ingressar no curso de Mestrado em letras, como eu havia feito Letras o meu objeto de pesquisa foi a dramaturgia, foi o teatro, mas eu vinculei uma coisa à outra, dentro do curso de Letras eu fui pesquisar o teatro, assim que terminei o curso de mestrado conseguir passar em um concurso público que foi na Universidade Federal de Goiás, então fui para o Colégio de Aplicação. [...] mestre da UFG consegui passar no doutorado também na UFU.... em razão também da movimentação do meu esposo ele veio para Ituiutaba, eu termino meu doutorado e venho acompanhando meu esposo....Para Ituiutaba, então eu sou professora, doutora e estou lotada no curso de Pedagogia. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

Já na época da graduação eu lecionava, eu lecionei por algum tempo no Estado, fui professora estadual e fui para as periferias de São Paulo, nas periferias, lecionando o curso noturno, lidava com alunos trabalhadores [...] desde os 19 anos quando comecei a lecionar, foi uma inserção nessa coisa da educação, uma inserção nessa coisa de lidar com jovens, de percepção dos vários problemas sociais. Então eu dava aula nas periferias, mas ao mesmo tempo fui me engajando também em atividades profissionais que me levavam para outros espaços da cidade de São Paulo, por exemplo, trabalhar com classe média, por exemplo, eu tive um estágio que trabalhei em uma companhia de trânsito que a gente

precisava implantar um corredor de ônibus [...] Então como estagiária acompanhava, na época tínhamos um sociólogo, tinha também economista e eles faziam a discussão, eles eram os profissionais que fazem a discussão e íamos junto para essas reuniões, então eu fazia estágio e ao mesmo tempo dava aula[...] No primeiro momento de mestrado já fui contratada, com 1 ano de mestrado por uma universidade particular e comecei a trabalhar com educação superior, então desde 1996 eu trabalho com educação superior. (NA AGONTIMÉ, 2022).

Eu terminei o curso de Pedagogia e fui fazer um curso de especialização em Filosofia, embora eu não atue mais, mas eu atuei por muito tempo no Ensino Médio como professora de Filosofia, quando a filosofia retornou ao Ensino Médio. Eu tenho três filhos, o mais velho, de quando eu fiquei grávida no Ensino Médio, depois eu tive o segundo, logo após ingressei no curso de Pedagogia e o terceiro nasceu depois que eu já tinha retornado para o curso, então teve uma época que me desgastei demais, fiquei muito cansada, entrava na UFU 7:30 da manhã e saía 22:30. Eu entrei na UFU como técnica, eu trabalhava na biblioteca, primeiramente eu trabalhava na recepção da Reitoria...Logo após a graduação e a especialização eu fui trabalhar no Estado, depois na Prefeitura Municipal de Uberlândia...[.] Quando eu ingressei na UFU eu estava trabalhando somente no município, no Morumbi, na escola que hoje se chama Hilda Leão Carneiro (AQUALTUNE, 2022).

Como eu havia feito o Curso Normal, comecei a lecionar aos 19 anos. Eu já tinha experimentado diferentes experiências como docente. Passei pela educação infantil, na alfabetização, gosto muito de alfabetizar. Passei também pela gestão, fui supervisora, diretora e depois trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba. Na realidade ser professora universitária não estava nos meus planos. Por mim eu iria aposentar na Prefeitura. Minha intenção era trabalhar na Prefeitura onde eu estava construindo minha carreira. Mas, depois do mestrado e do doutorado percebi possibilidades de ascensão financeira, não era uma questão de ir para universidade, era uma questão de mudança mesmo financeira, porque a Prefeitura pagava muito mal. Quando prestei o concurso para docente na UFU, eu era assessora do Secretário de Educação. (LUÍSA MAHIN, 2021).

Eu terminei a graduação e na graduação no último ano eu dava aula no cursinho em Campinas. Fui dar aula no Estado lá em Campinas e depois fui convidada por um amigo para dar aula em uma escola de saúde lá em Montes Claros, chama FASI, Faculdade de Saúde Integrada, lecionei lá durante dois ou três anos e em seguida por indicação do meu orientador fui lecionar na Universidade de São Paulo, chama Castelo Branco, lá na zona leste e depois vim parar aqui. Sobre a pretensão de atuar na docência universitária já tinha, eu fiz o mestrado e o doutorado para ser professora universitária, achei que isso era mais interessante do que ser professora, por exemplo, no cursinho, ou na rede pública, ou na rede particular. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

Como podemos evidenciar nas narrativas, todas as professoras, antes de assumir a docência superior, tiveram experiência na educação básica. Todo esse processo contribui para a formação da identidade docente.

Marcelo Garcia (2009) aponta quatro características comuns nas pesquisas sobre identidade profissional docente, sendo: 1) é um processo permanente e evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; 2) a identidade profissional docente não é única, é a resposta que cada docente dá ao contexto a partir da importância que atribui às suas características profissionais (conhecimentos e atitudes); 3) é composta de subidentidades que podem relacionar-se ou não entre si, mas que têm relação com o contexto no qual os docentes se movimentam. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é modificá-la e 4) é influenciada por fatores sociais, pessoais e cognitivos, além de se constituir um importante fator que contribui para que o professor se torne um bom profissional.

Pertinente à identidade profissional docente, percebemos uma identidade comum com projetos de extensão e envolvimento com temáticas das relações étnico-raciais:

Aqui na UFU eu trabalho com a disciplina de História da África, com as disciplinas ligadas à História e culturas. Nas disciplinas insiro essa discussão, tenho como prática ter uma bibliografia de autores que representam a diversidade, busco uma bibliografia que seja significativa. Trabalho com autoras e autores negros. Participo de um grupo de pesquisa, que trabalha com história visual, trabalhamos com as representações das pessoas e da cultura de matriz africana nas revistas, nos jornais, no cinema, como nós somos representados e representadas, já temos vários trabalhos. E além do grupo “Estudos Negros”, também faço parte do NEAB onde podemos colocar em prática uma série de questões e recentemente, desde o ano passado, eu também assumi a coordenação da DIPAE que é uma das divisões da Pró-reitoria de assistência estudantil, a DIPAE trabalha com apoio pedagógico e promoção da Igualdade, então uma das frentes de trabalho é justamente a formação da Comissão étnico-racial da UFU, uma política étnico-racial da UFU e ações ligadas a igualdade racial na UFU. [...]há um ano eu estou na coordenação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Axé. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

[...] Ao chegar na UFU meu concurso específico foi para trabalhar com estágio, inclusive era uma matéria que ninguém gostava de dar, ninguém gosta. Eu fui coordenadora de curso e depois coordenadora de extensão na PROEX. [...] a questão dos saberes da temática étnico-racial, já trabalhei na extensão com essa temática e no estágio, como disciplina não. (MARIA FELIPA, 2022).

[...] atuando na UFU, dediquei a docência e a extensão, nunca ocupei cargos administrativos. E nem quero! Fujo deles! Na extensão abordo projetos relacionados com a educação para as relações étnico-raciais. (LUÍSA MAHIN, 2021).

Sou formada em Química, não sou formada em temática étnico-racial, então eu dou aula de Química, entrei aqui e quando entra, o professor tem que dar aula do que sobra. [...] Em grupo de estudos faço parte Transnegressão com a professora Cintia e faço parte do NEPECC junto com o professor Elder. Nos dois grupos de estudos relaciona a temática das áreas exatas à questão racial. Tem uma disciplina específica aqui na química que é a “Introdução a ciência de matriz africana”, então eu dou aula dessa disciplina e foi por causa da mudança do currículo que aconteceu agora em 2019 que é o currículo novo, dou aula nessa disciplina sobre esses assuntos. [...] Já que estou na ABPN em que temos uma área acadêmica, uma área que trabalha com Ciências e Tecnologia dentro da ABPN, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Sobre ocupar cargos de chefia não ocupo. [...] Ser mulher, ser preta e ter chefia é difícil, o dinheiro não vale a pena. (TEREZA DE BENGUELA, 2022).

[...] No curso de pedagogia nos organizamos por núcleos, eu sou do núcleo de diversidade, esse núcleo faz as suas promoções eu estou no NEABI, NEPERE, o GEPELEL que é o grupo de pesquisa eu também estou presente, e as questões étnico-raciais permeiam o meu trabalho. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

O curso de Pedagogia do Pontal tem um diferencial, nós temos três professores que fazem abordagem do negro [...] O primeiro grupo que eu fiz parte foi o NEAB que não estava nem vinculado à minha unidade..... Tive cargo de chefia só de Diretora de Extensão. Chefia enquanto coordenadora responsável por um órgão e com remuneração tive somente a Pró-Reitoria de extensão e cultura em que o professor Helder fez o convite para eu ficar à frente da gestão, na primeira gestão dele porque ele já se encontra em um segundo momento..... Eu fui assessora da PROEX por duas vezes como ainda continuo, porque hoje eu sou assessora do Helder na Pró-Reitoria. (AQUALTUNE, 2022).

As narrativas revelam que as colaboradoras exercem, na sua profissão, o ato político de abordar temáticas referentes às questões étnico-raciais, contribuindo assim para o processo de descolonização. Contribui para uma identificação positiva que, segundo Kilomba (2019) afirma, leva à reparação. O processo alcança um estado de descolonização, isto é, internamente, não existe mais como a/o Outra/o, mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, quem narra, somos autoras/es e autoridade de nossa própria realidade.

No processo de formação da identidade docente, buscamos ouvir das colaboradoras os momentos marcantes da trajetória acadêmica. Consideramos importante, pois relatam vivências significativas e particulares que envolvem suas trajetórias na formação escolar e acadêmica, atuação docente e a desconstrução de saberes no espaço da universidade.

Eu tive um professor de História antiga Ricardo Mário Gonçalves que agora já está aposentado, ele é um especialista em extremo-oriental, mas

ele se dedicou muito também ao estudo de história da África e durante o período da Ditadura ele foi proibido de oferecer a disciplina História da África, daí você não imagina o que ele fez, ele disse que iria oferecer História Antiga, daí ele dava Egito, que é África [risos]. E a partir do Egito ele também falava de outros reinos e outras questões do continente africano, mas a disciplina de História da África durante o período da ditadura foi proibida e quando eu entrei na universidade a ditadura já tinha acabado. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

[...] Em 2013 eu fiz um projeto em que buscava discutir questões da africanidade no ensino superior, era um estudo comparativo entre o ensino superior e a formação docente dos professores do ensino superior do Brasil e da África o país escolhido foi Moçambique, porque eu já tinha anteriormente visitado em um Congresso. [...] E daí eu fui para Maputo, fiquei lá por quatro meses, entrevistava os professores, estudava na biblioteca, ingressei no Centro de Estudos africanos de Moçambique, inclusive estou voltando agora no ano de 2022 para o Centro de Estudos africanos da UEM - Universidade Eduardo Mondlane, comecei a entrevistar os professores, como eles se tornaram professores e o que eles traziam de africanidades. [...] Daí eu estou pensando como as coisas são construídas, o racismo na academia é construído, é intencional porque como me deparo durante o doutorado todinho sendo a única aluna negra da minha turma e depois em um outro contexto, em outro país que tem 15% da população negra, sendo que aqui nós temos mais de 50% e eles fazendo pós doc, então nosso sistema educacional. Falo isso para você e todo mundo, educação não é garantia, mas é um dos pilares, é uma mola propulsora, porque eu já ouvi durante a minha trajetória educacional e isso foi marcante, que negro não gosta de estudar e ela acreditava nisso, e isso não é verdade, não é dessa forma que acontece. (AQUALTUNE, 2022).

Suas vozes se tornam referências como docentes negras aos discentes negros e não negros, mulheres e homens, ao relatar suas histórias de vida que podem ser reflexos e referências positivos a outras mulheres negras que tenham o desejo de seguir caminhos diversos no decorrer da trajetória e podem ter modelos e/ou exemplos de vida de superação e conquistas. Ressaltamos algumas narrativas:

É muito gratificante quando você ouve como devolutiva alguém te dizer como ouvi alguns dias de um aluno na aula de história da África, disse: “professora, eu não fazia ideia que essas histórias existiam, que essas pessoas existiram, se não fosse essa aula eu jamais saberia disso”. Então você sente que fez a diferença, esses espaços têm sido muito importantes e acho que não só eu, mas todas nós que vamos ocupando esses espaços, vamos multiplicando isso, vamos tirando esse peso dos ombros desses jovens que sempre se perguntam “será que esse lugar não é para mim”, “será que não tem ninguém parecido comigo”, “será que eu que realmente sou malhumorado e não aguento essas piadas”, “será que realmente o meu cabelo deveria ser diferente”, “será que a minha roupa deveria ser diferente”, “será que a minha cor realmente não

combina com a moda de hoje”, “será que o problema sou eu”, porque a gente chega a essa conclusão. (ESPERANÇA GARCIA, 2022).

Teve uma vez que eu estava no 3Q e falei alguma coisa da minha trajetória e veio uma menina negra, eu não esqueço disso, eu queria ter o contato dela, mas não tenho, ela disse que ficou tão feliz quando ela me viu lá porque ela veio de uma cidade pequena, e quando ela falava que ela iria prestar o vestibular na UFU as pessoas perguntavam se era para faxineira, eu acho que ela nunca tinha visto uma professora negra e quando ela ouviu a minha história ela falou isso chorando no meu ombro, a minha roupa ficou molhada.. (MARIA FELIPA, 2022).

Teve uma vez um fato que aconteceu no Pontal, um dia eu estava discutindo sobre racismo, sobre a história dos negros, como os negros vieram para cá, porque quando fiquei em Moçambique eu fiz muitas leituras de como os negros vieram para cá e estava compartilhando isso na sala de aula e uma aluna branca começou a chorar, os outros ficavam olhando para ela. Daí ela falou assim “desculpa”, eu falei “como assim” e ela falou “quando você entrou nessa sala e eu vi que você era uma professora negra eu te odiei porque na minha vida eu cresci com meu pai falando, quando ele me chamava atenção ele falava não faça serviço de preto, estuda senão você vai ser empregada doméstica igual uma negra”, ela falou que tudo que era para chamar atenção de negativo o pai dela usava a palavra negro, que não era para ela casar com negro para não passar fome no samba. E ela falou, “quando você entrou na sala Aqualtune, que eu vi que você era uma professora negra e eu vi que você tem doutorado, porque eu fui olhar no seu currículo, eu te odiei por você ser negra, mas quando você chega na sala e vem contando essa história de como os negros são excluídos e como a gente tem esse pensamento sobre a configuração dessa relação social entre Estado, a educação, a sociedade, o Estado, as questões jurídicas veem os negros e eu sou fruto disso, é por isso que eu estou chorando porque eu não sou mais a mesma aluna”. A sala aplaudiu essa menina de pé e isso foi o melhor salário que eu tive como docente porque ela foi muito corajosa de ter falado, principalmente porque ela falou que quando eu entrei na sala ela me odiou e ela não odiou só a mim, ela odiou qualquer pessoa quando entrou em qualquer lugar e viu que não era um negro que estava limpando ou fazendo café e é assim que muitos querem que nós sejamos vistos pela sociedade, como incapazes, aqueles de menor capacidade intelectual.(AQUALTUNE, 2022).

[...] há pouco tempo teve outra passagem que foi interessante sobre um bolsista, eu estava fazendo a seleção, estava fazendo um projeto e ia fazer uma seleção de bolsistas e coloquei como critério alunos que participassem de movimento social uma pontuação x, aluno que participasse de algum projeto de relações étnico-raciais seria pontuação x e negros e pardos também seriam pontuados. Em uma reunião eu fui questionada porque os meus bolsistas eram todos negros, respondi: “eu não questiono vocês porque os bolsistas de vocês são brancos, eu não questiono isso, isso para mim é dado como certeza, é raro professor ter um bolsista negro, eu vou ter os meus todos negros justamente por isso, porque não tem espaço para

eles”, então o meu processo seletivo é direcionado, eu pego mesmo as pessoas do movimento, eu faço questão de alunos negros porque eu sei da dificuldade deles em permanecer na universidade, como de todos, eu não estou dizendo que os brancos também não têm, os brancos pobres também tem, só que 90% dos professores pegam esses meninos, então eu preciso pegar os negros se não onde eles vão estar, isso para mim é um compromisso, os meus bolsistas são negros, são comprometidos com alguma causa questão LGBT, questão racial, de gênero, são os meninos que convivem comigo e aí eu fui questionada e respondi dessa forma, eu falei, eu não questiono porque os seus bolsistas de vocês são 100% brancos, os meus são 100% negros, acho que pelo mesmo motivo. (LUÍSA MAHIN, 2021).

[...] pensar o processo educativo de forma crítica, pensar a diversidade, etnia, como a educação vai destrinchando essas questões e, eu falo de educação Pontal porque o curso de Pedagogia do Pontal me faz pensar como professora e como sujeito uma infinidade de coisas que eu não havia pensado em todo o meu processo formativo de professora até o ingresso na universidade, quando fui para a UFG. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2022).

As vozes revelam a importância da representatividade. Mulheres negras que nos inspiram. Nos levam a concordar com Kilomba (2019) ao afirmar que imagens “positivas” e não “idealizadas” da negritude, criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantlar essa alienação. São sujeitos falantes que podem contribuir para a transformação da realidade em que vivemos.

Ao ter acesso às trajetórias de vida das docentes negras, sujeitos dessa investigação, pudemos reforçar a importância de suas histórias de vida e formação que contribuem para uma educação antirracista. Nos faz acreditar que escrever a história de vida de docentes negras, contribuimos para transformar, não ser apenas a “Outra”, mas ser sujeito falante!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos a crença de que escrever é um ato político, de descolonização. No percurso desta pesquisa, reiteramos que esta teve como objetivo identificar, por meio da história de vida, a construção da identidade docente de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As perguntas que nos moveram foram: Qual/is perfil/is e quem são essas professoras universitárias negras? Quais as adversidades e preconceitos devem ter sido expostas durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica? Quais as práticas de formação que as mesmas se construíram/constituíram a fim de resgatarem e ver reconhecidas as suas identidades étnicas?

Outra questão é como evidenciar na investigação da trajetória de vida das professoras universitárias negras, qual/is é /foram os condicionantes que determinaram à opção de habilitação profissional?

Nesse sentido, o presente estudo fundamentou-se em uma metodologia qualitativa, a qual é referenciada na modalidade História Oral como instrumento de investigação da temática.

Buscamos uma investigação centrada na construção da história de vida e profissional cotidiana das docentes mulheres entrevistadas, foram sete docentes negras que tiveram os seguintes pseudônimos Maria Felipa; Aqualtune; Luísa Mahin; Maria Firmina dos Reis; Na Agontimé; Esperança Garcia e Tereza de Benguela. Para interpretação das narrativas, alinhamos as seguintes categorias: a infância vivida, experiências com o racismo, trajetórias formativas, atuação docente, identidade profissional docente. O intuito foi compreender, por meio das narrativas orais das professoras selecionadas, como as mulheres negras vão se constituindo professoras na educação superior.

Desse modo, importante foi refletir sobre o processo de desenvolvimento desta pesquisa, articulada nas primeiras indagações referenciadas no decorrer da investigação das docentes negras no ensino superior.

Sucintamente, ressaltamos, a partir da coleta de dados e análise das narrativas das docentes, a busca por compreender as primeiras questões questionadas e que tiveram como proposição a pesquisa relacionada à temática de docentes negras no ensino superior.

Primeiro, analisamos dados em relação ao perfil e quem são as docentes, no que tange às professoras colaboradoras entrevistadas, elas estão na faixa-etária de 38 a 57 anos, todas realizaram cursos de graduação para formação profissional que abrangem o magistério, atuando na UFU, em sua maioria há mais de 10 anos nos *campus* da cidade de Uberlândia e Ituiutaba.

No âmbito da UFU, esse perfil geral atravessa um percentual de disparidade entre docentes negras e não negras. Mediante os dados disponibilizados pelo setor Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP/UFU, ano 2020, destacamos que é na categoria cor/raça que se percebe as disparidades na participação dos grupos autodeclarados/as e que é confirmado a disparidade no quesito cor/raça no ensino superior das universidades públicas brasileiras.

O autor Carvalho (2005-2006) confirma essa disparidade ao utilizar o termo confinamento racial existente nas universidades públicas. Pode-se refletir e pensar que muito vezes ainda pode ocorrer, no espaço da universidade, a não inclusão de grupos étnicos diversos, com destaque para os negros (as) na história da educação brasileira. Ainda existe

uma ausência do corpo negro no âmbito acadêmico, principalmente em espaços de trabalho de maior prestígio, nos quais as mulheres e docentes negras colaboradoras estão inseridas. Assim, as docentes negras encontram-se em situação de desvantagem em relação aos homens brancos, às mulheres brancas e aos homens negros.

Segundo, em relação às adversidades e preconceitos, estes foram expostos durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica. Por meio das narrativas mostrou-se sobre o racismo cotidiano vivenciado desde a infância e perpassando a vida escolar e profissional. Entre os depoimentos podemos destacar a negação da identidade negra, a qual é reforçada, por meio do mito da democracia, mas as docentes que relatam sobre reconhecem-se como negras, se autodeclararam e lutam para reconhecimento da identidade negra. Nesse dilema, podemos considerar que no desafio de reconhecer sua identidade nos espaços escolares e profissionais as docentes, em suas trajetórias tornam-se negras.

E ainda, relatam como sendo o ambiente escolar um dos primeiros espaços da esfera social que acontecem os conflitos em relação ao preconceito. Assim, cada docente que vivencia o racismo, de acordo com seu contexto social e familiar, ao alcançarem êxito, mesmo diante das adversidades a formação acadêmica, são exemplos de superação.

Em terceiro estão as práticas de formação em que as mesmas se construíram/constituíram a fim de resgatarem e verem reconhecidas as suas identidades étnicas.

É comum na identidade profissional das docentes atuarem com projetos de extensão e envolvimento com temática das relações étnico-raciais. Por meio de participação em grupos de estudos como Neabs e associação como ABPN as docentes articulam sua atuação com ensino, extensão e pesquisa no âmbito da universidade ao relacionarem as questões pertinentes à temática das relações étnico-raciais. Ao inserir as docentes negras no meio acadêmico e num espaço que invisibiliza sua condição de ser mulher e negra, o desenvolvimento de temas étnico-raciais, nesse espaço, acontece ao se propor desconstruir o conhecimento, e vai além, já que rompe com o lugar designado pelo racismo e o machismo.

Por último, ao considerar a trajetória de vida das professoras universitárias negras, qual (is) é /foram os condicionantes que determinaram à opção de habilitação profissional, as docentes colaboradas, ao serem indagadas sobre o que as levaram a escolher o curso superior ligado à docência, percebemos que a escolha se deu de formas diferentes, mas que contribuíram para construção profissional docente. Assim, a docência reconhecida profissionalmente como uma carreira não se trata unicamente de escolha/opção, mas, sim, de um caminho percorrido de acordo com as expectativas e as oportunidades.

Dessa forma, o nosso objetivo foi compreender a trajetória docentes negras na Universidade Federal de Uberlândia, e de acordo com o que expusemos na pesquisa, esta foi uma trajetória não linear, mas tomada por vivências comuns e diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, p. 22 - 37, 2019.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. In: Simpósio Brasileiro- Alemão o de Pesquisa Qualitativa, 2008.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática** [S.l: s.n.], 2010.

ARAÚJO, Clara. **Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero**. Dossiê Crítica Marxista, nº 11. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz. **Os processos históricos da feminização da profissão docentes: uma análise no interior do estado de Goiás**; Ceres, 2019.

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as relações raciais**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

BRASIL, Charles dos Santos; BRITO, Frank Henrique Lima de. O racismo recreativo como política cultural – racismo recreativo. In: **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – Acre, v. 5, n.2, p. 112-119, mai-ago, 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.465**, de 3 de julho de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096**, de 24 de Abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 11 set. 21.

BRASIL. **Lei 3489/2020**, acrescenta artigo à lei nº 12.711, de 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256140>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei Decreto de 06/09/1878 nº. 7031**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei Decreto de 17/02/1854 nº. 1331**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. [Lei nº 10.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm), de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm 12/10/2021. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. [Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 06/2017**, do conselho de pesquisa e pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-20176.pdf>. Acesso 02 set. 2022.

BRASIL. **Resolução no 25/2010**, do conselho de graduação. O Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD2010-25.pdf> Acesso em: 02 set. 2021.

CARDOSO, Luísa. Revista Programa Pró Equidade do Senado Federal. In: **Revista Programa Pró Equidade do Senado Federal**. IDEN, n. 1, p. 24, dez. 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/509180>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o femismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Ashoka Empreendimentos Sociais**; Takano Cidadania (org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In: **Estudos de gênero face aos dilemas da sociedade brasileira**. São Paulo: 2001.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. In: **Estudos avançados** - Mulher, mulheres, 17 (49), 118p, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, 34(69), 211-230, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. In: **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-graduação-Unisul, Tubarão. v.8, n.13, p. 30 - 56, Jan/Jun, 2014.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e13201430-56>. Acesso em: 12 out. 2021.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. Ed. Selo Negro, 1996.

CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL, **Corpo docente Matemática**, Campus Pontal - UFU. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/graduacao/matematica/corpo-docente>. Acesso em: 20 set. 2021.

CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL, **Corpo docente Geografia**, Campus Pontal - UFU. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/geografia/corpo-docente>.

CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL, **Corpo docente História**, Campus Pontal - UFU. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/historia/corpo-docente>. Acesso em: 20 set. 2021.

CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL, **Corpo docente Pedagogia**, Campus Pontal - UFU. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/corpo-docente>. Acesso em: 20 set. 2021.

COSTA, Emília Viotti da. Patriarcalismo e patronagem: mitos sobre a mulher no século XIX. In: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007.

COTAS UFU. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/servicos/cotas>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-branca**. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contras-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 10 set. 2021.

CRENSHAW, Kimberle. “**Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**”. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. In: **Avaliação- Revista da avaliação da educação superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/issue/view/77>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CUNHA, Olívia Evaristo. **Ações Afirmativas: O princípio constitucional da igualdade e as cotas raciais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Nota Técnica**. N. 141, Brasília, 2014.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2003.

ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES NO BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. – Brasília: Inep, 2004. 46 p.: il.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas.** 2017. 254 f.; il. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FACULDADE DE MATEMÁTICA, **Corpo docente Matemática**, Campus Santa Monica-UFU. Disponível em: <http://www.famat.ufu.br/graduacao/matematica/corpo-docente> Acesso em: 26 set. 2021.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks.** London: Grove Press, 1967.

FARIAS, Normélia Ondina Lalau de. **Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, p. 98. 2019.

FERNANDES, F., Pereira, J. B. B.; Nogueira, O. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**, (68), 168-179, 2006.

FERNANDES, Roseane R.D; SANTOS, Victor S; JACOB, Alexandre; DIAS, Rany R. **Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino**, <https://doi.org/10.1590/ES.254846> Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254846, 2021.

FONSECA, M. V.; Barros, S. A. P. (Orgs.). (2016). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói, RJ: EdUFF.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. Relatório final da Pesquisa. ARTES, A. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. **Relatório de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, SP, 2015.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007.

GOMES Lino, Nilma. **“Mulher Negra que Vi de Perto – o processo de construção da identidade racial de professoras negras”.** Mazza Edições. p. 181, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*, SECAD Brasília: 2005, p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, Renata. O lugar das professoras negras na universidade Federal de Santa Catarina. In: **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-graduação -Unisul, Tubarão, v.12, n. 22 p. 350-367, jun./Dez 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e222018350-367>, Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7358>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009: 115-147.

GROTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processos de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 34. 2000.

HOOKS, Bell. **Feminism Is For Everybody**: Passionate Politics (London: Pluto Express, 2000).

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS -IBGE. Estatísticas de Gênero: **uma análise do censo 2010**. Rio de Janeiro, 2014.)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS -IBGE. **Estatísticas de Gênero**: uma análise do censo 2010. Rio de Janeiro, 2014.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, **Corpo docente Ciências Sociais**, Campus Santa Monica - UFU. Disponível em: <http://www.incis.ufu.br/incis/equipe/corpo-docente>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO DE HISTÓRIA, **Corpo docente de História**, Campus Santa Monica -UFU. Disponível em: <http://www.inhis.ufu.br/graduacao/historia-bacharelado/corpo-docente>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA, **Corpo docente Espanhol e literaturas de língua espanhola**, Campus Santa Monica -UFU. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/espanhol-e-literaturas-delingua-espanhola/corpo-docente-0>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA, **Corpo docente Português modalidade presencial, Campus Santa Monica** -UFU. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacaomodalidade-presencial/portugues-e-literaturas-de-lingua-portuguesa/corpo-docente>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Nota Técnica. n. 17, Brasília, 2014. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO DE QUÍMICA, **Corpo docente Química**, Campus Santa Monica-UFU. Disponível em: <http://www.iq.ufu.br/iq/equipe/corpo-docente>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirma Desenvolvimento Interamericano, 2016**. Implementação de Cotas na UFU. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2020/06/entenda-como-aconteceu-implementacao-das-cotasna-ufu>. Acesso em: 10 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2012 e 2013.

INTERPRETAÇÃO DE DADOS, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008. p. 4, 2008. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KFhKQrPF5cJ:https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parteii/%40%40download/file+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 07 ago. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**, Tendencias e Impasses. Hollanda, Heloísa. Buarque de (Org.). p. 206-241. 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5673685/mod_resource/content/4/DE%20LAURETIS%2C%20Teresa.%20A%20Tecnologia%20do%20G%C3%AAnero%20%281987%29.pdf Acesso em 10 jul. 2021.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 207-238.

LIMA, Admilson Marinho de. Feminilização do Trabalho Docente. *In*: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Lugares dos historiadores velhos e novos desafios. Florianópolis, julho 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, p. 14-36, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacaoguacira-lopes-louro.pdf> Acesso em 10/07/2021. Acesso 08 jan. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. *In*: **História das Mulheres no Brasil**. p. 443- 481, 2002.

MACHADO, Elisângela. Currículo respeitável e trajetórias negras. *Correio braziliense*, n. 20937, 19/09/2020. **Artigos**, p. 9. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/579683> Acesso em: 02 fev. 2021.

MACHADO, Isabel. **Professoras Negras na UERJ e cotidianos curriculares, a partir dos primeiros tempos do acervo fotográfico J. Vitalino**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Fundamentos da Educação** 3. v. 2/ Angela Maria S. Martins. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.)

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, p. 6265, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: http://dedalus.usp.br/F/6QQG3JAQYPVA5Y8KULEEN9DID59NH83KED1XJYL9MEP9G_UMS54-47179?func=direct&doc%5Fnumber=001413002&pds_handle=GUEST. Acesso em: 25 set. 2021.

MUNIZ, Jerônimo Oliveira. Ensaio: Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos. *In: Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 277-291, jun. 2010.

NATEL, Elisabeth Santos. **Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em três ambientes universitários**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, p.181. 2014.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th Women's Worlds Congress-Anais Eletrônicos*, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 06 jan.2021.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. Entre o direito e o privilégio: a luta pelas oportunidades educacionais. Fundação João Pinheiro – Governo de Minas Gerais, **Boletim n.5**, agosto/2019. Disponível em: http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?page_id=162 Acesso em: 10 set. 22.

OLIVEIRA, A. L. M. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Tese (Doutorado)–IE. Unicamp, 2019.)

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; ELISIO, Régis Rodrigues. *In: Políticas de ações afirmativas e as cotas para ingresso no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no período de 2017 a 2020: avanços e desafios*” (2022), Cotas Raciais e a educação para as relações étnico-raciais na Universidade Federal de Uberlândia: pretos, pardos e indígenas no ensino superior, Organizadores Quillici Neto, Armindo; Buiatti, Viviane Prado, Uberlândia-MG, Editora: Sibipuruna, p. 95-111, 2022. Disponível em: <https://www.editorasibipuruna.com.br/livros/pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-e-as-cotas-para-ingresso-no-ensino-superior-na->

[universidade-federal-deuberl%C3%A2ndia-\(ufu\)-no-per%C3%ADodo-de-2017-a-2020%3A-avan%C3%A7os-edesafios](#) Acesso: 18 jul. 2022.

OLIVEIRA, Elissânia da Silva. Dissertação: **É só de brincando Tia?! Racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no âmbito escolar**. p. 12-46, 2022.

OLIVEIRA, Edicleia Lima De. **Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior** [recurso eletrônico] / Edicleia Lima De Oliveira. -- 2020. Arquivo em formato pdf.

OSORIO, R. G. **Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda**. Brasília, 2003. Dissert. (mestr.) Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.)

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, p. 99. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. p.117-142, 2005. Disponível em: [.http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em 04 ago. 2021.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório -uma perspectiva brasileira. **Revista Internacional de Direitos Humanos-SUR**, 24 - v.13 n.24 • 99 - 104 | 2016.

RISTOFF, *et al.* (Orgs.) **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP 2007. 292 p.: il. ISBN 85-86260-82-7. Acesso em: 20 set. 2021.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2014.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, MEC/Secad. 2005. p. 117-137. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Ednailda Maria dos. **Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM**. 2010a. 82 f.; s/ il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010b. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, 2010.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. *In*: [Revista Gênero](#) - Dossiê Mulheres Negras - Experiências, Vivências e Ativismos. v. 16, n. 2 (2016), p.9-31. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/issue/view/1685> Acesso em: 02/02/2021.

SANTOS, Israel Jairo; MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de. A raça e o gênero na docência do ensino superior; race and gender in the teaching of higher education; raza y género en la enseñanza de la educación superior. *In: Anais Educon 2020*, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 10, p. 1-18, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/>. Acesso em: 10 out.2022.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. *In: Cor e Magistério*. Organizadora: OLIVEIRA, Iolanda de, Rio de Janeiro-RJ, EDUFF, p. 157-183, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 7-, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. p. 1-35. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAneroJoan%20Scott.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

SILVA, Érika Costa. **Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB): estratégias e resistências**. 2019. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. *In: Revista Perspectiva, Florianópolis*, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p19>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.58760, Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58760>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, Jucelito Oliveira da; SODRÉ, Maria Dorath Bento

, SOUZA, Patrícia Barreto de. **Mulher Negra na formação da Sociedade Brasileira**, nov. p. 1-10, 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17110213/mulher-negra-na-formacao-dasociedadebrasileira>. Acesso: 11 jun. 2017.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior**: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2013.

SILVA, Vinicius Carlos da. Manoel Bomfim, racismo e intelectualidade no Brasil do final do século XIX e início do XX. *Revista Convergência Crítica*. Dossiê: Questão Racial n. 8, 2016.

SOJOURNER TRUTH. **Palavras e música do Sojourner**, 2023. Disponível em: <https://sojournertruthmemorial.org/sojourner-truth/her-words/>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. *In: Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*, Brasília, 2013.

TELLES, Camila F. da Silva; SANTOS, Isaias de Jesus Santos; MAIA, Cinthia N. de Almeida Maia; FERREIRA, Lúcia Gracia. A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.2, p. 39-47, ano: 2019.

THEODORO, Mário. A implementação de uma agenda racial de políticas públicas: a experiência brasileira. *As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e PT/ organizadores Marta Arretche, Eduardo Marques, Carlos Aurélio Pimenta de Faria*, São Paulo: Editora Unesp, 2019, p. 345-369.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, 2018. Disponível em: [20180824-Anuario Educacao 2018 atualizado WEB.pdf](https://20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf) (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 10 set. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fimpopulacao-negra-tem-menos-opportunidades-educacionais-2/>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, **Pró-Reitoria de Graduação-Diretoria de Ensino. Catálogo de Cursos**, 2020. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/central-deconteudos/documentos/2016/12/catalogo-de-cursos> Acesso em: 19 set. 2021.

VALADARES, Stella Maria Vaz Santos. DINIZ, Cláudia Coimbra. CARVALHO, Marcela Caldas Villas Boas de. SILVA, Patrícia Coelho Ferreira Meneses da. **Autoras negras: protagonismo feminino**. – Brasília: Senado Federal, Biblioteca, 2019 8 p. – (Boletim de bibliografias selecionadas; v. 1. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/564776/Boletim%20autoras%20negras.pdf?sequence=6>. Acesso em: 02 fev. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

(“Memórias e trajetórias docentes”)

Pergunta Principal: Gostaria que contasse sobre sua trajetória de vida e profissional – partindo da sua história até torna-se professora no ensino superior.

Eixo 1: Quem sou eu? (Pessoais e familiares)

1. Onde você nasceu? Em que ano?
2. Você tem filhos? Quantos?
3. Qual é a sua idade?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Quanto à cor/raça, você se considera (de acordo com o IBGE)?
6. Profissão dos pais? Grau de escolaridade dos pais?
7. Tem irmãos? Quantos (as) dos seus irmãos, irmãs tem curso superior?
8. Há outros professores (as) em sua família

Eixo 2: Vida Escolar

9. Como foi sua vida escolar?
10. Quais foram as adversidades e preconceitos que você foi exposta durante sua trajetória de vida escolar e acadêmica?

Eixo 3: Vida profissional

11. Qual é a sua formação desde a graduação até o presente momento?
12. Como e o que a levou a escolher sua profissão?
13. Como e por que escolheu ser professora no ensino superior?
14. Quando iniciou sua carreira de professora? E quando ingressou na universidade como professora?
15. Quanto tempo demorou para ingressar na universidade como professora?
16. Qual e Como foi o momento da sua vida, na época, do seu ingresso na Instituição UFU?
17. Curso em que leciona? Disciplina que leciona? Tempo em que leciona?
18. Como tem sido essa experiência na carreira docente na educação superior?
19. Já ocupou algum cargo de chefia em seu trabalho? Se sim, como foi a experiência? Se não, quais os motivos?

Eixo 4: Perspectivas na questão étnico racial e gênero

20. Em que circunstâncias da sua vida, você percebeu que era negra/parda? Em que situação? Como se sentiu? Como encara ou se sente hoje?
21. Que situações, condições, saberes contribuíram para que você percebesse seu pertencimento étnico-racial?
22. Gostaríamos de saber que fatos ou momentos durante trajetória como educadora lhe marcaram mais, principalmente nas instituições escolares que já atuou ou mesmo a instituição atual?
23. Você faz parte de um Grupo de Pesquisa? Esse grupo estuda a temática Étnico-Racial?
24. Você trabalha questões pertinentes as relações étnico-raciais em sala de aula? Quais disciplinas, conteúdos e atividades desenvolvidas no trato dessas questões?
25. Como você se vê no lugar acadêmico e como você vivencia o ambiente universitário que historicamente é um lugar ocupado por não -negros?
26. Tem alguma consideração relevante na qual quer abordar sobre a temática da pesquisa?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ TCLE

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Trajetórias de Vida de Docentes Negras na Universidade Federal de Uberlândia”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-orientador e Kelly Cristina Caetano Silva-Mestranda.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar, por meio das histórias de vida, a construção da identidade docente de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, na qual enviarão por e-mail, sendo que a convidada terá o tempo que necessitar para aceitar ou não participar da pesquisa proposta. Assim, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa.

Lembramos que os responsáveis pela pesquisa assumem o compromisso de utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa, ou publicações científicas decorrentes dela. Deixamos claro que os dados pessoais serão protegidos por sigilo e não serão divulgados de nenhuma forma.

Na sua participação, você será entrevistada por meio de plataformas digitais, devido ao distanciamento social da pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARSCoV-2) no início de 2020, presente ainda em 2021, para assegurar protocolos de segurança.

As entrevistas serão gravadas com data e horário a serem definidos após confirmação por e-mail de aceite como participante na pesquisa e entrega de TCLE assinados.

Assim, a participante dialogará com um roteiro de entrevista composto por 17 (dezesete) questões pertinentes ao estudo no tempo estimável de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos. Os dados construídos a partir desses procedimentos adotados serão analisados buscando alcançar os objetivos de analisar aspectos da história de vida que marcaram a formação, os saberes e as práticas das professoras participantes da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores por um período mínimo de 5 (cinco) anos. A valorização das vozes das professoras entrevistadas poderá proporcionar novas perspectivas de análise contribuindo para favorecer a inclusão das mulheres negras nas discussões acadêmicas. Em nenhum momento você será identificada e não terá sua imagem/voz revelada. **Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os pesquisadores firmam o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).**

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

Os riscos consistem em que as participantes poderão sofrer é a de serem identificadas. Para diminuir esse risco serão criados pseudônimos para citar os depoimentos das participantes. Além disso, haverá o compromisso dos

pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os benefícios serão que as participantes da pesquisa irão pessoalmente e profissionalmente ter a possibilidade de contribuir nos estudos da temática, nas reflexões retratadas por meio de suas histórias de vidas.

No intuito de compreender o movimento e pensamento dessas professoras universitárias, seus pontos de vista, posições e contribuições acadêmicas, lugares que ocupam no contexto acadêmico e social dentro da dinâmica das relações sociais existentes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Pesquisador Orientador/PPGE-UFU/ Fone: 99121-9727 /E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br,**

Kelly Cristina Caetano Silva-Mestranda Pesquisadora /PPGE- UFU/Fone: (34)996713001/E-mail:kellycris.caetanosilva@gmail.com

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de _____ 2022.

Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-Orientador

Kelly Cristina Caetano Silva-Mestranda

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura participante da pesquisa

APÊNDICE C – CARTA CONVITE AS DOCENTES ENTREVISTAS¹⁸

Bom dia, Prezada Profa. (Nome)

Uberlândia, ____ de _____ de 2022

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“Trajetórias de Vida de Docentes Negras na Universidade Federal de Uberlândia”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-Orientador e Kelly Cristina Caetano Silva-Mestranda.

Se você tem interesse em participar da pesquisa clique no **link**: <https://drive.google.com/file/d/1ou3yLyf89mFBp4zsGI09cV3uvocZ-ESe/view?usp=sharing> e você será direcionada para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que contém mais informações sobre a pesquisa. A participação na pesquisa será por meio de entrevista por web conferência. Serão gravadas com data e horário a serem definidos após confirmação por e-mail de aceite como participante na pesquisa e entrega posteriormente de TCLE assinados.

Em caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato

com: **Kelly Cristina Caetano Silva-Mestranda Pesquisadora /PPGE-**

UFU/Fone:(34)99671-3001/E-mail: kellycris.caetanosilva@gmail.com

P.S. O TCLE assinado deve ser impresso em folha frente e verso. Aguardo Retorno.

Desde já agradecida por seu tempo e atenção.

¹⁸ Carta Convite as docentes entrevistadas enviadas para e-mail institucional das docentes.

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA -CEP

- Parecer Aprovado Comitê de Ética-CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.133.473

DADOS DO PROJETO

Título da Pesquisa:

Pesquisador:

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 513711

Instituição Proponente:

Patrocinador:

DADOS DO PARTICIPANTE

Número do Projeto:

Apresentação:

Trata-se de relato de experiência de 2021.

Conforme o texto do projeto, o presente estudo trata da formação de professoras negras no Ensino Médio em uma metodologia de investigação (etnografia) sobre a formação das docentes negras intermediária, do ponto de vista das experiências universitárias, acadêmicas e científicas.

Critério de Inclusão:

Serão participante da pesquisa as docentes universitárias negras, que lecionam em cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que aceitem a participar da pesquisa. O número de relatos a ser colhidos dependerá da qualidade das informações obtidas iniciais.

Critério de Exclusão:

A participação na pesquisa é de caráter voluntário, nesse sentido serão excluídas as participantes que não manifestarem o desejo de participar da investigação, as que evitarem demasiadamente os questionamentos pertinentes ao tema da entrevista, as que caso desistem a qualquer momento da participação e/ou retirada de coleta de dados pertinentes a si mesma.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o texto do projeto dos pesquisadores:

Objetivo Primário:

Identificar, por meio da história de vida, a construção da identidade docente de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Objetivo Secundário:

- Empreender um estudo sobre questões de gênero, raça e etnia;
- Apresentar o cenário de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia, focando as questões relacionadas à gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, participantes da pesquisa;
- Registrar as narrativas das professoras negras, participantes dessa pesquisa;
- Analisar aspectos da história de vida que marcaram a formação das professoras participantes da pesquisa;
- Refletir, por meio da história de vida, a atuação das professoras participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o texto do projeto dos pesquisadores:

Riscos:

A possibilidade de riscos que os participantes podem sofrer é a de serem identificados. Para que isso não ocorra serão criados pseudônimos para citar os depoimentos dos participantes. Além disso,

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica
UF: MG
Telefone: (34) 3239-4131

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer



haverá o compr
no Termo de Cr



Continuação do Parec



Continuação do Parecer: 5.133.473

ANÁLISE CEP,

centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

RESPOSTA DO
O documento
Brasil. Destaca

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

ANÁLISE CEP,

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Consideração
Os termos obri
Recomendaçõ
Recomenda-se
início após a a
Conclusões o
De acordo co
complementar

O protocolo nã
da redação e c

Prazo para a ei

* Tolerância má
Consideração
O CEP/UFU L
INFORMADA,

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1814258.pdf	19/10/2021 23:02:12		Aceito
Outros	Pendencia_CEP.docx	19/10/2021 23:00:01	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustadoCovid_2.pdf	19/10/2021 22:56:47	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	declaracao_Co_Participante_2.pdf	30/09/2021 10:53:49	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	condutas_pedencias_cep.docx	30/09/2021 10:51:41	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	30/09/2021 10:46:17	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_2021_2.pdf	30/09/2021 10:45:04	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustadoCovid.pdf	30/09/2021 10:31:40	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	termo_compromisso_equipe_executora_2021.pdf	31/08/2021 17:41:20	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	Pequisadores_Lattes.docx	31/08/2021 17:39:23	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Outros	Coleta_de_dados.pdf	31/08/2021 17:34:04	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	31/08/2021 16:47:49	KELLY CRISTINA CAETANO SILVA	Aceito

Endereço: Av. ...
Bairro: Santa M...
UF: MG
Telefone: (34)3

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXOS

A - ENTREVISTAS – DOCENTES COLABORADORAS

1. Luísa Mahin

Link: <https://drive.google.com/file/d/1WcxqJTJzWAMeJYwrjIUCPUNK9A5LZlX8/view?usp=sharing>

2. Aqaltune

Link: <https://drive.google.com/file/d/1PgOpy5TPnHjD2JV2SHBwfEjmfileH0VB/view?usp=sharing>

3. Esperança Garcia

Link: https://drive.google.com/file/d/1_VLp0ZF3dRzzuKk3YtOTFVoLAYcI9EgL/view?usp=sharing

4. Maria Felipa

Link: https://drive.google.com/file/d/1vu_-MTYwflW2AosT-SED9Q-sq4SHmpe/view?usp=sharing

5. Maria Firmina dos Reis

Link: https://drive.google.com/file/d/15Yc44Lhgf-ukGaa9-fcDf8lPOOrmG_YS/view?usp=sharing

6. Na Agontimé

Link: <https://drive.google.com/file/d/14RJK5RtFAsiOF1k0BPx3wVgMcu4C6Yx7/view?usp=sharing>

7. Tereza de Benguela

Link: <https://drive.google.com/file/d/1tmGtCjkS0QYNVGEhZbqKOyPnXYcM9ZLe/view?usp=sharing>

B - PSEUDÔNIMOS – HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS

O pseudônimo sugerido às colaboradoras entrevistadas na pesquisa, a partir da referência do livro “Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis” - de Jarid Arraes publicada em 2017.

1. Luísa Mahin: foi uma africana vinda da Costa de Mina, onde teria sido uma princesa, vendida depois como escrava. Foi trazida ao Brasil e alforriada em 1812. Viveu como quituteira em Salvador (BA) e deu à luz Luís Gama, importante abolicionista e poeta brasileiro. Luísa era praticante da religião islâmica e repassava bilhetes em seus quitutes, envolvendo-se em muitas rebeliões como a Revolta dos Malês, em 1835, e a Sabinada, em 1837. Caso

a Revolta dos Malês tivesse sido vitoriosa, Luísa Mahin teria se tornado a Rainha da Bahia. Quando descoberta, foi perseguida e fugiu ao rio de Janeiro (RJ), onde foi detida. Não se sabe se foi levada para Angola, na África, ou se conseguiu fugir. Alguns autores afirmam que ela teria se instalado no Maranhão, onde desenvolveu o tambor de crioula. (Arraes, p. 93).

2. Aqaltune: era uma princesa africana, de um reino do Congo. Foi uma grande guerreira e estrategista e liderou um exército de 10 mil homens para combater uma invasão de seu reino, 1665. Quando perdeu a guerra, foi escravizada e trazida para o Brasil, onde foi vendida como escrava reprodutora. Grávida, Aqaltune organizou uma fuga para palmares, onde deu à luz Ganga Zumba e Gana, que mais tarde seriam chefes dos mais importantes mocambos de Palmares, e também Sabina mãe do grande líder de Palmares Zumbi. (Arraes, p.33).
3. Esperança Garcia: foi uma mulher negra escravizada alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas no final do século XVIII. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, Esperança foi levada da Fazenda dos Algodões, onde vivia com seu marido e filhos, a uma fazenda em Nazaré do Piauí, sob administração do governo, para trabalhar como cozinheira. Em 6 de setembro de 1770, escreveu uma das mais antigas cartas de denúncia de maus-tratos contra escravos, dirigida ao presidente da Província de São José do Piauí. Na carta Esperança descrevia a violência física que sofria junto a seu filho pelo feitor da fazenda, e solicitava que fosse devolvida à Fazenda dos Algodões para que pudesse batizar sua filha. Não se sabe se seu pedido foi atendido. (Arraes, p.63).
4. Maria Felipa: nasceu na ilha de Itaparica (BA) no começo do século XIX, possivelmente descendente de negros escravizados do Sudão. Vivia como pescadora e marisqueira e participou da luta pela independência da Bahia, na qual liderou duzentas pessoas, entre elas indígenas e mulheres negras. Nas batalhas contra portugueses que atacavam a ilha, Maria Felipa e seus companheiros queimaram pelo menos quarenta embarcações inimigas. Maria

Felipa é citada pelos historiadores Ubaldo Osório Pimentel e Xavier marques em suas obras, que apuram registros de pessoas lideradas por ela. (ARRAES, p. 103).

5. Maria Firmina dos Reis: é considerada a primeira romancista brasileira, e também fazia composições musicais e poemas. nasceu em 1822 na ilha de São Luís (MA) e mudou-se ainda criança para São José de Guimarães, onde começou a estudar de forma autodidata. Aos 25 anos, tornou-se a primeira professora concursada do estado do Maranhão. Enquanto trabalhava, maria Firmina escrevia *Úrsula*, publicado em 1859 como primeiro romance abolicionista e primeiro romance escrito por uma mulher negra no Brasil. Em 1880, se aposentou e fundou uma escola gratuita para meninos e meninas no povoado de Maçaricó, que seria fechada mais tarde devido ao machismo da época. Maria Firmina continuou atuando como ativista na campanha abolicionista e escrevendo obras antiescravistas até o seu falecimento, em 1917, no município de Guimarães. (Arraes, p. 113).

6. Na Agontimé: foi uma das esposas do rei Agonglô, do distante reino africano Daomé. Agonglô tinha muitos filhos, mas o filho mais velho, Adandozan, era sanguinário, e todos temiam que ele assumisse o trono. assim, após uma consulta aos deuses, foi decidido que Guezo, o filho de Na Agontimé, sucederia o rei. Em 1797, Agonglô faleceu, e Adandozan, em um acesso de fúria, vendeu Na Agontimé como escrava e ordenou que seu nome fosse mudado, para que ninguém jamais a encontrasse – assim, Na Agontimé passou a ser conhecida como Maria Jesuína. Ao chegar a São Luís (MA), conseguiu comprar sua liberdade e fundou o Querebentã de Zomadônu, conhecido como Casa das Minas, onde construiu, com a ajuda de outras mulheres, altares e templos religiosos. Anos depois, Guezo viria a destronar Adandozan e mandou uma missão ao Brasil para resgatar a sua mãe, mas nunca a encontrou. (Arraes, p.133).

7. Tereza de Benguela: viveu no Mato Grosso durante o século XVIII. Após o falecimento de seu marido, José Piolho, chefe do Quilombo do Quariterê. Tereza se tornou uma rainha quilombola. Ela mantinha um sistema de troca de armas com os brancos e comandava toda a administração, economia e política do quilombo, onde também desenvolviam cultura de algodão, dominavam o uso da forja e comercializavam tecidos e alimentos excedentes. Os negros e indígenas sob sua liderança resistiram à escravidão por vinte anos, até 1770, quando o quilombo foi destruído. Em sua homenagem, o dia 25 de julho foi instituído Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. (Arraes, p. 143).