

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

ALZIRA RIBEIRO DE SOUSA MENDES

**NARRATIVAS E REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DE PROFESSORAS NEGRAS NAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

UBERLÂNDIA

2025

ALZIRA RIBEIRO DE SOUSA MENDES

**NARRATIVAS E REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DE PROFESSORAS NEGRAS NAS ESCOLAS DA REDE
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA

2025

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

M538n Mendes, Alzira Ribeiro de Sousa, 1979-
2024 Narrativas e reflexões críticas sobre a constituição da identidade de professoras negras nas escolas da rede municipal de Uberlândia - MG [recurso eletrônico] / Alzira Ribeiro de Sousa Mendes. - 2024.

Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos.
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.2024.5233>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 32/2024/902, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h15	Hora de encerramento:	17h
Nº matrícula:	12212EDU002				
Nome do Discente:	ALZIRA RIBEIRO DE SOUSA MENDES				
Título do Trabalho:	"Narrativas e reflexões críticas sobre a constituição da identidade de professoras negras nas Escolas da Rede Municipal de Uberlândia - MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/vanessa-therezinha-bueno-campos>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professora Doutora Renísia Cristina Garcia Filice - UNB; Professor Doutor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e a Professora Doutora Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, à examinadora e ao examinador, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

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 **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2024, às 17:19, 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 **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/09/2024, às 14:03, 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 04/09/2024, às 09:33, 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 **5620601** e o código CRC **7BCA3AA**.

Dedico esta pesquisa à minha filha Ana Laura que, após sete anos de “gestação”, chegou em nossas vidas de um modo muito especial, tendo modificado completamente nossa rotina e preenchido nossos dias com intensa alegria e nossos corações com mais amor! A casa não é mais a mesma: um barulho desconcertante que faz falta quando você não está; papéis picados, ou melhor, bilhetinhos, cartas, objetos de todos os modelos. Um amor diferente, cuidadoso, incondicional que me tornou mais cautelosa e firme, fez surgir uma força que desconhecia e, concomitantemente, uma dorzinha no peito que havia experimentado poucas vezes e reaparece sempre que me sinto impotente na tentativa de ajudá-la. Dedico à minha filha porque, com apenas quatro anos de idade, convive com a perversidade do racismo. Para a “Moreninha, né!?” saber que terá sempre o amor e o suporte necessários na luta contra a opressão dos que a limitam à cor de sua pele e ao rótulo de “adotada”, como se não passasse pelos mesmos processos que outras crianças, o que os impede de perceber o abraço afetuoso, as palavras e ações criativas, além da enorme capacidade de resistir à rejeição, a qual começou no parto e se estendeu pelos poucos e intensos anos de vida, até que meu esposo e eu a conhecêssemos. A ela meu respeito, amor incondicional e a esperança de poder conviver por vários anos – os quais espero que aconteçam lentamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, por intermédio de seu filho Jesus, abençoou minha vida, sustentou-me de pé durante esse processo e me guiou.

Ao meu esposo, Elisvam Mendes, que foi meu braço forte durante esse percurso e me deu forças em momentos difíceis. Também por sua sabedoria e sensibilidade, ao adiar projetos e convivências, em favor desse sonho.

À minha filha, Ana Laura, que surgiu nos momentos finais desta escrita como um presente do Pai, ressignificou minha vida de modo extraordinário e me ensinou a valorizar pequenos gestos, sorrisos, olhares e momentos...

À rede de apoio, formada pela minha mãe, Divina Eurípedes; irmã, Carmem Silva; sobrinho, Alcides Alves e sua esposa, Joyce Ferreira; cunhadas, Raery e Marília; e meu irmão, Valmir, que estiveram comigo em momentos de sofrimento, com o infarto de meu marido e, concomitantemente, de extrema alegria, com a adoção da tão sonhada filha, o que corroborou a minha paz de espírito para dar suporte ao meu esposo, ser mãe, profissional docente e estudante de pós-graduação.

À minha amiga, Profa. Me. Lídia Andrade da Silva, que me incentivou a fazer o processo seletivo para o mestrado e me auxiliou com os apontamentos necessários.

À querida Profa. Dra. Naiara Vilela, pelo apoio moral e assessoria, ao auxiliar na compreensão de alguns processos vivenciados durante o mestrado.

Às queridas Luciana Muniz, Vaneide Dornellas e Géssika Vieira, pelo acolhimento e suporte (metodológico e afetivo) em diferentes momentos da pesquisa. Imensa gratidão à Luciana Muniz, pelas inúmeras oportunidades na elaboração de materiais para o Programa de Extensão Institucional Diário de Ideias, as quais contribuíram com a minha constituição como profissional docente.

À Profa. Dra. Camila Coimbra, por mediar o processo de autorreconhecimento e valorização de minha história por meio das concepções de Paulo Freire e Frida Kahlo.

Ao Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, por me apresentar Grada Kilomba e me oportunizar, por meio do conhecimento, a ressignificação de minha identidade e a alteração no tema e nos rumos da pesquisa, tendo em vista a responsabilidade social.

À minha amiga Célia Gomes e ao seu esposo Wagner Batista, pelo apoio, orações e por me apresentar novas tecnologias durante os processos de entrevista e transcrição.

Ao Luiz César, meu colega de trabalho, pela paciência e disposição ao me auxiliar no tocante à revisão do texto em diferentes momentos.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), pela paciência e aprendizado profícuo.

À minha orientadora, Vanessa, pela orientação da pesquisa configurada na construção e efetivação conjunta de esforços e aprendizado mútuo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), pela recepção e apoio durante o processo de pesquisa.

À coordenação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), pela análise e anuência do projeto; e à Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), pelos dados disponibilizados e pela liberação semanal, para maior dedicação ao estudo.

Aos Profs. Drs. Astrogildo Fernandes e Cirlei Evangelista, por comporem a banca examinadora em minha qualificação; afinal, seus apontamentos fizeram toda a diferença no processo final!

Aos Profs. Drs. Renísia Cristina Garcia Filice e Astrogildo Fernandes, pelo aceite ao convite para participarem da banca examinadora da defesa de mestrado. Suas contribuições agregarão aspectos preponderantes não apenas à pesquisa, como à minha jornada como docente.

Às colaboradoras da pesquisa, pela sensibilidade, coragem e confiança depositada em nós, ao trazerem narrativas que, embora fossem imprescindíveis a este processo, representavam a reabertura de “feridas” encontradas fechadas.

O título de mestre é fruto da disponibilidade e da afetividade de cada um de vocês!

[...]

*Surpresa! Foi bem assim que você chegou
E mudou toda a minha vida, com uma Alegria
E um Amor que não se pode explicar
Ficava imaginando como você seria
Mas já sabia que seria Amor pra toda vida
E, quando você **surgiu**, que Emoção incrível
que eu vivi.*

*Eu amo o seu jeitinho de olhar pra mim
Cantar para você ninar para dormir
Ser mãe é mesmo uma dádiva divina.*

*(Trecho da música “Linda menina”, de
Alugiana – adaptada pela pesquisadora)*

RESUMO

A presente investigação de mestrado se insere na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) e tem como objeto de estudo a constituição da identidade de professoras autodeclaradas negras, atuantes na Educação Básica de escolas públicas municipais em Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. O objetivo geral é investigar o desenvolvimento das identidades das referidas docentes; logo, foram analisados os referenciais teóricos relacionados a questões étnico-raciais, bem como às narrativas apresentadas pelas professoras, no tocante a experiências de vida, para compreender suas vivências e desafios. A pergunta mobilizadora foi: como ocorrem a construção e o desenvolvimento das identidades de mulheres negras incumbidas de mediar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes em escolas públicas municipais de Uberlândia (MG)? Para alcançar a inteligência do objeto de estudo, foi estabelecido um diálogo com os/as seguintes autores/as: Flávia Biroli (2018); Vera Maria Candau (2014); bell hooks (2017); Vanessa Therezinha Bueno Campos, Graça Aparecida Cicillini e Fernanda Araújo Silva (2015); Grada Kilomba (2019); Vera Maria Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010); Luiz Fernandes de Oliveira, Catherine Walsh e Vera Maria Ferrão Candau (2018); Arilda Schimit Godoy (2005); Stuart Hall (2006); Nilma Lino Gomes (1995, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2017, 2019); Armando Pivesan e Edméa Rita Temporini (1995), entre outros/as. A pesquisa é de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, pois os desafios do cotidiano escolar requerem a compreensão das contradições presentes nas manifestações dos sujeitos em suas percepções, atos e palavras. Para a escolha das participantes do estudo, foram definidos os seguintes critérios: a) mulheres autodeclaradas negras; b) docentes efetivas na rede pública municipal de ensino; c) atuação na Educação Básica; d) aceite na participação da pesquisa como colaboradoras e respectivo consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entrevistas foram o instrumento de construção das informações, em que algumas ocorreram no formato presencial, e outras, virtual. O Estado da Questão (EQ) e as análises das entrevistas levaram ao entendimento do processo de construção da identidade de professoras negras, o qual se distingue dos fatores verificados em docentes brancas, tendo em vista a opressão social eurocentrada exercida mediante o racismo e o sexismo, no sentido de invisibilizar e desprestigiar mulheres negras, quando em posição de liderança, ao mesmo tempo em que as condicionam a funções subalternas. Notou-se o despreparo das instituições públicas de ensino para trabalhar as questões raciais e possibilitar o sentimento de pertencimento de estudantes e profissionais com estereótipos diferentes do convencionado como normal, o que denota a necessidade de alteração em currículos e práticas cotidianas para haver a representatividade negra em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula, a começar pelos livros didáticos e pela formação inicial e contínua. Cabe também a docentes a responsabilidade de descolonizar, renunciando privilégios brancos, ao recorrerem à coletividade na busca da potencialização de ações de enfrentamento ao racismo. Esperamos que esta pesquisa contribua para as pessoas de diferentes origens étnicas valorizarem e compreenderem a importância da história e da ancestralidade negra, com vistas a um aprendizado mútuo e enriquecedor.

Palavras-chave: identidade negra; professoras negras; Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This master's research is part of the line of research on Educational Knowledge and Practices of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) and its object of study is the constitution of the identity of self-declared black teachers, working in Basic Education of municipal public schools in Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brazil. The general objective is to investigate the development of the identities of these teachers; therefore, the theoretical references related to ethnic-racial issues were analyzed, as well as the narratives presented by the teachers, regarding life experiences, in order to understand their experiences and challenges. The mobilizing question was: how do the construction and development of the identities of black women responsible for mediating the teaching-learning process of students in municipal public schools of Uberlândia (MG) occur? To achieve the understanding of the object of study, a dialogue was established with the following authors: Flávia Biroli (2018); Vera Maria Candau (2014); bell hooks (2017); Vanessa Therezinha Bueno Campos, Graça Aparecida Cicillini and Fernanda Araújo Silva (2015); Grada Kilomba (2019); Vera Maria Candau and Luiz Fernandes de Oliveira (2010); Luiz Fernandes de Oliveira, Catherine Walsh and Vera Maria Ferrão Candau (2018); Arilda Schimit Godoy (2005); Stuart Hall (2006); Nilma Lino Gomes (1995, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2017, 2019); Armando Pivesan and Edméa Rita Temporini (1995), among others. The research is exploratory in nature, with a qualitative approach, since the challenges of everyday school life require the understanding of the contradictions present in the manifestations of the subjects in their perceptions, actions and words. The following criteria were defined to select the study participants: a) self-declared black women; b) effective teachers in the municipal public education system; c) working in Basic Education; d) acceptance to participate in the research as collaborators and respective consent in the Free and Informed Consent Form (FICF). Interviews were the instrument for gathering information, some of which occurred in person and others, virtually. The State of the Question (SQ) and the analysis of the interviews led to an understanding of the process of identity construction of black female teachers, which is different from the way observed with white teachers, in view of the Eurocentric social oppression exercised through racism and sexism, in the sense of making black women invisible and discrediting them, when in leadership positions, while at the same time conditioning them to subordinate roles. It was noted that public education institutions are unprepared to address racial issues and enable students and professionals with stereotypes that differ from what is considered normal to feel a sense of belonging. This indicates the need to change curricula and daily practices to ensure black representation in different contexts, inside and outside the classroom, starting with textbooks and initial and ongoing training. Teachers also have the responsibility to decolonize, renouncing white privileges, by using the community to enhance actions to combat racism. We hope that this research will help people of different ethnic origins to value and understand the importance of black history and ancestry, with a view to mutual and enriching learning.

Keywords: black identity; black female teachers; Professional Development of Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
ATL	Autorização Temporária para Lecionar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Autorização Temporária
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal da Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença do Novo Coronavírus 2019)
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DER/MG	Departamento de Estrada e Rodagem de Minas Gerais
DF	Distrito Federal
DGE	Diretoria de Gestão Escolar
DIPED	Departamento de Planejamentos e Dados Educacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMUNEGRU	Encontro de Mulheres Negras Empreendedoras de Uberlândia e Região
ENAFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado da Questão
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAMPER	Faculdade de Ampére

FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNB	Frente Negra Brasileira
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEAB/NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/e Indígenas
NUDHEN	Núcleo de Direitos Humanos, Educação e Movimentos Sociais
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PPGAS/UFG	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Eletrônica Científica <i>On-line</i>)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio

SEREX	Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.	Produções disponibilizadas no Google Acadêmico	44
Quadro 2.	Produções disponibilizadas na Capes	68
Quadro 3.	Produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	77
Quadro 4.	Quantidade de docentes efetivas que atuavam na Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia (MG) – 2022	99
Quadro 5.	Estimativa de participantes	100
Quadro 6.	Área e níveis de atuação	101
Gráfico 1.	Faixa etária dos/das colaboradoras da pesquisa	102
Gráfico 2.	Tempo de efetivo exercício na docência	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 DE LAGARTA A BORBOLETA: ANALOGIA ENTRE PROCESSOS VIVENCIADOS DESDE A INFÂNCIA E A ESCOLHA DA TEMÁTICA.....	18
1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: JUSTIFICATIVA.....	32
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	38
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	40
2 ESTADO DA QUESTÃO: RELAÇÃO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO E AS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS.....	42
2.1 PROCESSO DE BUSCA PELO GOOGLE ACADÊMICO.....	43
2.1.1 Procedimento de busca via Capes.....	67
2.1.2 Procedimento para busca através da BDTD	76
2.1.3 Síntese reflexiva do EQ	91
3 METODOLOGIA.....	93
3.1 CAMINHOS DO DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS	97
3.1 Contexto e participantes da pesquisa	99
3.1.2 Entrevistas narrativas.....	102
3.1.3 Processo de transcrição das entrevistas.....	104
3.1.4 Análise dos dados.....	105
4 PROFESSORAS NEGRAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (MG) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: SÍNTESE E ANÁLISE REFLEXIVA DAS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS.....	109
4.1.1 Professora Conceição Evaristo.....	109
4.1.2 Professora Benedita da Silva.....	110
4.1.3 Professora Anastácia.....	111
4.1.4 Carolina Maria de Jesus.....	111
4.1.5 Professora Nilma Gomes.....	112
4.1.6 Tia Ciata.....	113
4.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS EXPRESSAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	114
4.2.1 Constituição familiar e a relação com as questões étnico-raciais.....	115
4.2.2 Processo de escolarização: aprendizados, desafios e pertencimento.....	117

4.2.3 Vida acadêmica e profissional.....	118
4.2.4 Formação acadêmica e a motivação quanto à escolha pela docência.....	119
4.2.4.1 Formação acadêmica.....	119
4.2.4.2 Motivação para a escolha da docência	119
4.2.4.3 Desafios enfrentados na formação docente	121
4.2.5 Caminhos da formação inicial à profissão docente.....	122
4.2.6 Olhar sobre a função de gestora.....	123
4.2.7 Atuação/expectativas nas questões étnico-raciais e de gênero.....	124
4.2.8 Autorreconhecimento como negra/parda: fatores contributivos para a constituição identitária.....	125
4.2.8.1 Fatores contributivos.....	126
4.2.8.2 Processo de autorreconhecimento.....	126
4.2.9 Movimento negro: atuação.....	127
4.2.9.1 Atuação das participantes no movimento negro	131
4.2.10 Questões étnico-raciais e a luta contra o racismo e o sexismo no cotidiano da sala de aula: organização do trabalho.....	132
4.2.11 Relação com o grupo: pertencimento ou rejeição.....	136
4.2.12 Pertinência da pesquisa para as participantes.....	137
5 A MULHER NEGRA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	139
5.1 IDENTIDADE E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS.....	140
5.1.1 A identidade negra.....	142
5.1.2 Desenvolvimento profissional docente (DPD).....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	182

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com questões relacionadas à docência está presente em inúmeras pesquisas realizadas por diferentes autores/as, como Alvarado-Prada (2008), Arroyo (2000), Azanha (2000), Gatti (2010, 2014), Pessoa e Cotrin (2022) e Silva (2017). Buscar o entendimento das dimensões que compõem o magistério na Educação Básica e Superior, sejam elas econômicas, históricas, culturais ou ideológicas, resulta em análises relevantes e significativas que possibilitam o surgimento de outras perspectivas na abordagem e compreensão da complexidade da profissão docente.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) implica em formação e mudanças permanentes que não ocorrem abruptamente, e sim em ciclos, a exemplo da metamorfose das borboletas. Assim sendo, iniciamos a introdução com a apresentação da pesquisadora em seu lugar de fala com as considerações pessoais como sujeito. Com a analogia da borboleta, estabelecemos relações com as diversas etapas do desenvolvimento pessoal e profissional da autora e, a partir da lagarta encasulada em conceitos arraigados e crenças cristalizadas socialmente, alçamos voos pelo diálogo científico e cultural possibilitado pela investigação.

Como forma de expressar nosso respeito e reconhecimento pela autoridade, autonomia e pertinência de intelectuais negros/as (pardos/as e preto/as) citados/as na pesquisa, seus nomes estão dispostos de modo completo na primeira menção (nome e sobrenome), em que haverá uma nota de rodapé com o mini currículo de cada autor/a negro/a, associado ao nome completo. Intentamos valorizar a figura das referidas pessoas, a fim de contribuir para um número maior de acadêmicos/as e da comunidade conhecer e valorizar a contribuição de tais intelectuais para a valorização da população negra em busca da igualdade de direitos, do tratamento e acesso à cultura, à educação, ao lazer, à arte, aos espaços de convívio social etc. A partir da segunda citação, constarão as citações conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, em seguida, indicamos nosso objeto de pesquisa composto por justificativa, problemas e objetivos.

1.1 DE LAGARTA A BORBOLETA: ANALOGIA ENTRE PROCESSOS VIVENCIADOS DESDE A INFÂNCIA E A ESCOLHA DA TEMÁTICA

“Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde a lagarta, incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando essa consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por elas, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça voo”
(Morin, 1996, p. 284).

Início a minha¹ apresentação com um trecho do texto “Epistemologia da complexidade”, de Edgar Morin (1996), pois vivenciei inúmeros processos (internos e externos) que me possibilitaram fazer escolhas, como a de permanecer como lagarta e me acostumar com o que não proporcionava crescimento ou mudança de ciclo: na fase do casulo, poderia optar por me manter presa às minhas próprias concepções ou alçar voos rumo ao desconhecido, como ocorre na transformação para borboleta, a qual observa, analisa e constrói estratégias para resolver conflitos (como as asas que não se desgrudam) e direcionar o caminho aonde quer chegar. A alimentação e o estilo de vida da mariposa são diferentes da larva e crisálida, pois, quando atingimos determinado nível e consciência², não é mais possível ter os mesmos pensamentos e ações; logo, faz-se necessário romper com certos paradigmas.

Sobretudo, a metamorfose da borboleta me inspirou quanto à organização da primeira seção. Utilizei a analogia para apreender o desenvolvimento de minha identidade profissional docente e a relação com um tema significativo, por ser uma mulher branca que, embora atenda ao padrão branco eurocentrado, se vê diante do desafio de investigar as questões étnico-raciais

¹ Nesta primeira parte da seção, apresentei meu trabalho por meio do uso do discurso em primeira pessoa do singular, pois se trata de relatos das vivências para promover o diálogo com o objeto de pesquisa. Nos demais momentos e nas próximas seções desta dissertação, utilizei a primeira pessoa do plural, visto que a pesquisa é desenvolvida de forma colaborativa, em diálogo com diversos/as pesquisadores/as.

² Segundo Paulo Freire (1967, p. 105), é possível superar a opressão somente por meio da consciência, não a ingênua, que “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada, mas a crítica, a qual se desenvolve por meio da representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”.

e contribuir com a luta contra o racismo, o sexismo e qualquer tipo de injustiça social e discriminação por raça, religião, gênero, entre outros.

De fato, nossa transformação precisa ocorrer de dentro para fora: assim como em uma metamorfose, conseguimos *a priori* identificar o momento de finalizar um ciclo para iniciar outro com a clareza quanto aos nossos ideais e, *a posteriori*, definirmos o que fazer para os alcançar de maneira gradativa. O mesmo ocorre com a identidade docente, configurada como “uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, processo no qual os professores consideram-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social que fazem parte” (Silmara de Oliveira Gomes Papi³, 2005, p. 53).

Na fase de lagartas “influenciáveis” – dado que o pensamento é condicionado pelo ambiente –, elas “se veem satisfeitas, comendo e dormindo, num exercício contínuo e repetitivo de sua rotina, a qual lhe concede o prazer da saciedade e da despreocupação” (Guerra; Fernandes; Mendes, 2022, p. 302). Tal pensamento define minha infância, período em que as escolhas sofriam interferências do meio, pois meu caráter estava sendo formado e, independentemente do contexto, não era capaz de definir meu futuro, embora sonhasse bastante.

Sob a perspectiva da metamorfose da borboleta, narro alguns trechos de minha história que também me instigaram quanto à escolha do tema de pesquisa. Nasci em 23 de fevereiro de 1979, em uma família humilde da cidade de Uberlândia, Minas Gerais (MG), onde permaneço até os dias atuais. Sou mulher branca, filha de pais brancos, caçula de oito irmãos, dentre eles uma pessoa tetraplégica, em decorrência de ter sido acometida, juntamente com outra irmã, por meningite quando bebês (ambas eram gêmeas; uma faleceu e a outra sobreviveu, com sequelas). Embora não conversasse, ela me ensinava a importância de não se deixar levar pelas adversidades e saber aproveitar cada instante junto a quem se ama com sua intensa alegria, expressa pelo olhar e por meio de risos.

Nesse ínterim, a curiosidade me movia e levava meus pais à exaustão, com vistas a obter perguntas e hipóteses criadas por minha mente. Sonhava em estudar; contudo, não tinha idade para iniciar a pré-escola, o que me levava a observar as orientações de minha mãe durante o tempo em que auxiliava meus irmãos nas tarefas de casa – com isso, aprendi a ler e a escrever

³ “Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2011). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2004). Especialista em Educação Especial e Licenciada em Pedagogia por esta última instituição. Atualmente é Professora Associada da UEPG – Departamento de Educação, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEPG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissional professor, professor iniciante, desenvolvimento profissional, profissionalização docente, educação inclusiva e educação especial”. Fonte: Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/825656/silmara-de-oliveira-gomes-papi>. Acesso em: 20 out. 2024.

antes de iniciar a escolarização. Morávamos em uma casa simples, com grande quintal composto por plantas frutíferas utilizadas não apenas como alimentos, mas para brincar; dessa maneira, criamos inúmeras memórias afetivas.

Era uma criança agitada e curiosa, cujas brincadeiras preferidas envolviam aventura e imaginação. Embora não tivesse televisão em casa por um longo período, em alguns momentos assistia a desenhos animados, filmes e acompanhava as notícias por meio de programas jornalísticos nas residências das poucas famílias que usufruíam de um aparelho televisivo. Amava a arte de interpretar, pois imitava repórteres de televisão, atrizes, radialistas e até personagens de desenhos animados. À tardezinha, quando os pais se reuniam nas calçadas para conversar, eu aproveitava para brincar com as crianças da vizinhança.

Meu falecido pai era um homem alegre, criativo, sociável, divertido e, embora analfabeto, era inteligente, uma vez que tinha “leitura de mundo”. Era servidor público municipal dedicado ao trabalho, honesto, festeiro, “farturento” e agradável com a família e a vizinhança. Adorava cantar a boa música raiz (fazíamos a divisão de vozes) e contar histórias dos tempos em que vivia na roça – não havia coisa melhor para uma criança. No entanto, em algumas noites, o alcoolismo o transformava: a relação com os filhos e, principalmente, com a esposa, se tornou abusiva. No dia seguinte, ele se arrependia, pedia perdão e tentava mudar de atitude, o que se mantinha por apenas algumas semanas. Sentia-me dividida entre a revolta com nosso sofrimento e, sobretudo, as marcas deixadas no corpo e no olhar sofrido de minha mãe com o sentimento de pena em relação ao patriarca, pois o considerava um bom homem e conhecia suas diversas facetas que o tornavam uma pessoa especial.

Minha mãe – mulher simples, criativa e dócil – era comumente generosa e, ao mesmo tempo, rígida com nossa educação. Dona de uma fé inabalável, sabia suportar o sofrimento com serenidade e gerir problemas, pois criava soluções como ninguém. Sua rotina diária começava de madrugada, com a organização da casa, seguida do serviço doméstico em casas de família, acompanhamento à fisioterapia de minha irmã (em dias específicos), auxílio aos filhos nas atividades da escola, produções artesanais e leitura de histórias. Sonhava em ser professora; entretanto, não conseguiu realizar tal desejo e, por conseguinte, transferiu seus ideais para minha vida, uma vez que eu era a única filha que gostava de estudar de fato.

Movida por fatores como o amor, que a fazia acreditar em mudanças de atitude; a crença de que a separação conjugal deporia contra os mandamentos de Deus; a dependência emocional; o medo; a falta de condições financeiras e de apoio familiar; e, principalmente, o contexto social, minha mãe se mantinha naquele matrimônio. Devido ao sexismo intrínseco na sociedade

brasileira entre as décadas de 1980 e 1990, não obstante as transformações importantes ocorridas a partir da década de 1970, situações como essa eram normalizadas e, portanto, comuns em outros lares. Conforme Tânia Pinafi (2007, [n.p.]):

A violência contra a mulher tem raízes profundas que estão situadas ao longo da história, sendo, portanto, de difícil desconstrução. No Brasil, o início da década de [19]80 foi marcado pela forte mobilização dos sujeitos do sexo feminino em torno da temática da violência contra a mulher.

A luta pela desconstrução dessas raízes citadas por Pinafi (2007) e o racismo se efetivam gradativamente pelos movimentos sociais que possuíram (e possuem) um papel importante no rompimento de paradigmas como o medo, capaz de paralisar várias mulheres. Nas palavras de Audre Lorde⁴ (2015, p. 3): “Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue à coragem, o peso do silêncio vai nos afogar”; logo, a inserção de narrativas como a de minha mãe em pauta e a análise do alcance das leis resultantes de ações de movimentos organizados são formas de fragmentar o silêncio que sufoca diariamente as mulheres.

Na retomada de minhas vivências, alcançar a idade de estudar foi uma grande alegria; afinal, sonhava em ser professora (guardava livros para usar quando crescesse) ou jornalista (meu irmão e eu usávamos a mesa de madeira de casa e imitávamos os apresentadores de um programa jornalístico a nível nacional) – ele era apresentador e eu, repórter de rua ou ocorria o inverso, enquanto o público era representado pelas bonecas ou nossos pais. No Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental I), queria ser a primeira a chegar à escola para “me transportar” às imagens coloridas dos cartazes colados nas paredes. Gostava muito de ler e amava as aulas de composição de texto. Embora meu futuro fosse incerto, tinha apenas uma certeza: não queria viver do mesmo modo que meus pais. Impulsionada por essa determinação interna, continuei com os estudos.

A propósito, estudei em escola pública de periferia, como a maioria de crianças pobres e discriminadas pela sociedade; todavia, isso não impediu que alguns trouxessem de casa expressões e atitudes preconceituosas. Lembro-me de um episódio ocorrido na turma do primeiro ano, quando a professora de Educação Física nos levou para o pátio e, enquanto organizava a roda, uma criança branca se recusou a pegar a mão da outra, que era negra, por

⁴ “Nascida em Nova Iorque, em 1934, Audre Lorde faleceu em 1992. Conforme o Portal Relicário, ela foi escritora, poetisa, ativista e referência nas lutas feministas, LGBT, do movimento negro e pelos direitos civis. Publicado em 1968, *The First Cities* foi seu primeiro livro, o qual impulsionou sua trajetória como poetisa. Militante e ativista política, faleceu em 1992, vítima de Câncer”. Fonte: Relicário. Disponível em: <https://www.relicarioedicoes.com/autor/audre-lorde/>. Acesso em: 20 out. 2024.

alegar que sua mãe havia dito que, se assim procedesse, a cor da menina passaria a ela. A professora pediu para eu trocar de lugar e pegar a mão da colega, e assim o fiz, mas, aquele evento me tocou profundamente, ao ponto de chegar em casa e conversar a respeito com minha mãe, que me parabenizou por não ter discriminado a colega.

Na adolescência, recebi novas responsabilidades, pois estudava no turno matutino e, à tarde, cuidava da casa e de minha irmã, em face de suas limitações físicas, enquanto meus pais trabalhavam distantes de casa. Posteriormente, minha mãe foi aprovada em concurso público municipal para varredoura de rua e passou a trabalhar várias horas diárias, com o intuito de folgar aos finais de semana; por conseguinte, meus estudos foram transferidos para a noite, cuja ideia não era de meu agrado, mas aceitei com resiliência.

Apesar do constrangimento, pelo fato de a função de varredoura ser discriminada e algumas pessoas tentarem convencer minha mãe a não assumir a vaga, meus irmãos e eu sentíamos orgulho da conquista. Como acompanhamos e conhecemos as diversas dificuldades enfrentadas por ela, queríamos que ela alcançasse o sucesso, pois entendíamos que, embora o trabalho não fosse agradável, havia ali um grande simbolismo.

Estávamos acostumados a passar por discriminação devido à deficiência de minha irmã. Nesse sentido, aprendemos a lidar com as adversidades e, embora os/as vizinho/as mais próximos nos apoiassem e nos tratassem com igualdade, os “olhares de reprovação” de outras pessoas da comunidade eram expressivos: pareciam “gritar e nos trancar em calabouços”. Palavras e gestos feriam mais que as surras levadas em casa e, durante a comemoração do casamento de meu tio, na casa de minha avó materna, ele nos expulsou por alegar que chegariam pessoas importantes e não “ficaria bem” em ver minha irmã deficiente.

Naquela época dos acontecimentos de minha infância, as leis não eram efetivas e, até mesmo, se encontravam escassas, em que desconhecíamos qualquer direito; então nos silenciávamos e fomos embora para casa. Meu pai não foi informado a respeito, para evitarmos problemas, até porque a fé de minha mãe nos impedia ações diferentes, mas, naquele contexto, começava a nascer um senso crítico, analítico e uma consciência que ainda não sabia explicar de fato. Aos 16 anos, comecei a namorar o homem que atualmente é meu esposo, tendo nos casado após seis anos de relacionamento.

A fase do casulo foi vivenciada no Ensino Médio, mais precisamente em 1995, ao optar pelo Curso Normal (Magistério)⁵ para conquistar meu sonho de infância. Naquela fase de

⁵ Conforme estabelecido pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Magistério era o curso de formação inicial em nível médio, que habilitava professores para atuarem com turmas de 1ª a 4ª série (atual Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano) (Brasil, 1971).

aprendizagem, revisitei as vivências do passado para dar significado às novas apreensões em um tempo de análise, reflexão e autoconhecimento. Não havia escolas com o Ensino Médio próximo a minha casa; então, inscrevi-me em um processo seletivo e fui aprovada para cursar o Magistério noturno na Escola Estadual Uberlândia, localizada no centro da cidade. Como não podia trabalhar formalmente, por cuidar de minha irmã, a figura materna financiava os passes de ônibus e as fotocópias, em que o sonho dela foi finalmente realizado por mim; porém, havia muitos gastos com a confecção de materiais concretos para as apresentações de trabalho. Sendo assim, recorri às memórias da infância⁶, retomei meu talento como empreendedora e comecei a fazer pirulitos de chocolate para vender – a ideia foi promissora e, em pouco tempo, consegui me organizar financeiramente.

Várias colegas atuavam como educadoras e adquiriam grandes quantidades de guloseimas para oferecer aos estudantes como “lembrancinhas”. Uma delas, a Lucimar, foi um “anjo” em minha vida, pois me oferecia carona da escola até minha casa; fez o bolo de meu noivado, que ocorreu antes de finalizar o curso; e, após alguns anos, se tornou a madrinha de casamento. Durante o curso, entendi a importância do olhar sensível para tocar vidas e ter empatia, aprendizado que levaria por toda a vida e efetivaria para retribuir, se não àquelas pessoas, a outras vidas.

Encontrei-me de forma intensa no curso, cujo processo teórico-prático era efetivado cotidianamente com um vasto referencial teórico embasado em autores como Freire (1996), Emília Ferreira (1996), Jean Piaget (1964), Rubem Alves (1994), entre outros. Éramos desafiados/as a transformar os estudos em aulas práticas e, apesar do receio por ser algo novo, tínhamos liberdade para desenvolver a criatividade. Muitas vezes, reproduzia minhas apreensões com meu sobrinho, que ainda era criança e, em algumas leituras, pude perceber os motivos da dificuldade de meu irmão em aprender, com a premente necessidade de disponibilizar o curso do Magistério às pessoas com interesse na ma(pa)ternidade antes, durante e após a gestação.

Embora tenha passado pelo casulo de forma natural e harmoniosa, ao caminhar para o próximo nível, sentia-me incomodada com algumas falas de Grada Kilomba (2019), no tocante ao silenciamento. Constatei que, embora seja um caminho a ser percorrido e não estagnado, pode também se tornar um aprisionamento, caso não seja desenvolvido de modo adequado. Nesse prisma, a fase da borboleta se iniciou com a conclusão do Magistério, quando novamente

⁶ Quando era criança, usava os retalhos que sobravam de colchas feitas por minha avó e mãe para fazer laços de cabelos. Então, vendia-os na escola para comprar lanches diferentes daqueles fornecidos pela instituição escolar.

iria revisitar o passado, consultar os materiais e saberes adquiridos na fase do casulo, observar atentamente o contexto, analisar a viabilidade de cada prática e buscar outras fontes e convivências para fazer a produção ser significativa no trabalho a ser realizado. Tinha consciência da importância de uma educação libertadora que, para ser validada, deveria considerar o contexto da sala de aula e do mundo:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (Freire, 1980, p. 25).

Nesse entremeio, estava decidida por mediar o aprendizado de forma significativa, com base na realidade de cada estudante e do contexto social, ainda que, naquela fase, não tivesse conhecido o lado político de Freire (1980). Entendia a educação libertadora como o amor por minhas futuras turmas e pelo aprendizado, o qual seria comprovado na escolha do material e das metodologias apropriadas às necessidades das crianças, sem limitar a prática a apenas um método ou seguir estereótipos. Recobrava os acontecimentos da infância que poderiam permear minhas práticas, com a necessidade de ouvir atentamente as crianças, conhecer seus contextos sociais, sonhos, potenciais e propiciar diferentes momentos que favorecessem a participação individual e coletiva delas sem estigmas.

Lembrei-me do gosto pelo cheiro de minha professora do primário, das inúmeras vezes em que havia pedido ajuda, ainda que dominasse os conteúdos em algumas situações, com o único objetivo de tê-la perto de mim, para olhar suas mãos brancas do giz e sentir o aroma de seus cabelos. Hoje entendo que me apeguei não apenas ao cheiro, até porque me recordo que ela fumava e passava talco nas mãos para tirar o odor do cigarro; porém, o carinho dela comigo e o modo como se dispunha a ensinar a turma de forma prática, atenciosa, paciente e amorosa contribuíram para a enxergar de modo agradável. Sem dizer uma palavra de afeto, mas com o planejamento de suas aulas de acordo com as especificidades, essa docente tocava meu coração, dado que “as possibilidades tornam-se universais quando se planta a qualquer tempo a fim de colher por amor. O amor é o grande diferencial na educação, porque quem ama não teoriza somente, mas é impelido a vivenciar suas experiências afetivas” (Cunha, 2008, p. 68-69). Esse autor ainda destaca a necessidade de a escola se atentar às particularidades dos estudantes para os considerar pessoas sem padronizar como parte do processo de ensino-aprendizagem, em que a educação emocional e o currículo escolar devem ser complementares.

Nesse sentido, Oliveira (1991, p. 36-37) afirma que as “interações escolares são fortemente marcadas por fatores afetivos que, por seu lado, são fortes indicadores do sucesso

ou do fracasso da aprendizagem”. O autor corrobora o pensamento de Antônio Eugênio Cunha (2008) quanto à íntima relação entre aprendizagem e relacionamento humano e, de igual modo, Henri Wallon (2007) defende a ideia de que o aprendizado deve ocorrer de modo integrado e não fragmentado, conforme o momento em que a criança se desenvolve e sua singularidade. As ponderações desses autores me levam a perceber que o olhar humanizado da professora citada auxiliou sobremaneira em meu processo de desenvolvimento pessoal.

Na sequência de meu percurso, na fase da borboleta, parti rumo ao (des)conhecido, pois comecei a lecionar alfabetização em uma escola da rede privada de ensino em 1999. Embora a remuneração fosse inferior ao salário-mínimo e a função, desafiadora, devido ao receio de fracassar e prejudicar as crianças, a experiência diária me proporcionava satisfação e encantamento, ao perceber o desenvolvimento delas nessa conjuntura. A evolução gradativa da turma me encorajava a ler e a buscar novas ferramentas para melhorar a prática docente; afinal, gosto “de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]” (Freire, 2010, p. 53), com o lema da incessante busca por um conhecimento com significado para minha realidade como professora alfabetizadora.

Após seis anos de trabalho na referida escola, comecei a atuar em outra instituição, com melhores condições financeiras e de trabalho; entretanto, logo surgiram os atrasos nos pagamentos que se tornaram recorrentes e impossibilitavam o pagamento das mensalidades no curso de Pedagogia realizado na Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Então, em 2005, precisei trancar a matrícula, enviei currículo para uma empresa de *call center* em Uberlândia (MG), passei por processo seletivo e comecei a trabalhar, *a priori*, como atendente. De modo gradual, ascendi na referida corporação e, em 2006, assumi provisoriamente a função de multiplicadora, tendo passado em processo seletivo para monitora de qualidade. Em seguida, em 2007, tornei-me supervisora de operações de atendimento ao público, função na qual permaneci até o primeiro semestre de 2011.

Com a melhoria dos rendimentos financeiros, retomei a graduação para concluir o Ensino Superior. Para minha surpresa, ao iniciar os estágios e me deparar com os planejamentos e as crianças, senti “reacender a chama” de minha identidade profissional docente. Sentia-me preenchida, feliz, como há tempos não acontecia, o que demonstrou as minhas pretensões de vida. Assim, escrevi uma monografia para abordar a influência da família no processo de ensino-aprendizagem infantil e, no primeiro contato com a escrita científica, me deparei com as dificuldades. Mesmo com esse desafio, o processo se tornou brando, uma vez que as

professoras transmitiam segurança, orientavam e acompanhavam paulatinamente cada etapa do trabalho acadêmico.

Dessa maneira, concluí o curso de Pedagogia em 2009 e participei de um processo seletivo para professor/a do 1º ao 5º ano, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia (MG), tendo sido aprovada para, em 2011, receber um contato para assumir a vaga e aceitar prontamente. Tentei conciliar os dois trabalhos por algum tempo, até conseguir negociar com a empresa e me dedicar somente à educação. Entre 2011 e 2012, passei em dois concursos para professora, sendo um na esfera estadual e outro, na municipal, com efetivação pelo município em 2013.

Ainda em 2013, iniciei uma especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva pela Faculdade de Ampère (FAMPER), pois queria me qualificar para trabalhar com todas as crianças, independentemente das particularidades. Para concluí-lo, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema “Educação Inclusiva: quebrando paradigmas”, em que discorria sobre minhas percepções e aprendizados no curso – novamente me instiguei pelo envolvimento na pesquisa científica.

Somente em 2017 fui efetivada como docente pelo estado de MG, quando havia assumido a gestão de uma escola municipal e, por isso, fui cedida ao município. Em 2019 solicitei a liberação da referida função, transferi-me para outra instituição municipal próxima à minha residência e retomei o segundo cargo na Rede Estadual de Ensino (REE). Contudo, contribuía com a efetivação, junto ao estabelecimento de ensino no qual trabalho, do projeto “Diário de Ideias”, de Luciana Muniz (2020, 2022), professora efetiva na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia (MG). Vinculado ao Programa Institucional de Formação Continuada para o Desenvolvimento do Profissional da Educação Básica, o projeto, idealizado como conclusão do doutorado, garantiu uma premiação no 11º Prêmio Professores do Brasil.

Com a concepção de leitura e escrita que se inicia pela realidade das crianças, do modo como sentem, veem e agem em relação ao mundo e a si próprias, a metodologia do Diário de Ideias cria condições para os estudantes se tornarem protagonistas do próprio aprendizado por meio da escuta ativa, atenta e interessada. Tal dinâmica acontece, sobretudo, com as rodas de conversa e o registro de ideias, sentimentos, pensamentos, proposições, entre outros em um caderno, como um diário que, ao contrário do convencional, se volta à criatividade com o respectivo compartilhamento de ideias (Muniz, 2020, 2022).

Embora me identificasse com a metodologia supramencionada, a carga horária extraturno era superior às demandas como docente, pois atuava como regente em sala de aula. Além disso, não conseguia organizar a rotina de estudos para participar da seleção do sonhado ingresso no mestrado. Por esses motivos, pedi exoneração do cargo efetivo no estado e me dediquei à metodologia do Diário de Ideias (Muniz, 2020, 2022).

Desenvolvi-me gradativamente nas concepções do Diário de Ideias, em que me sentia realizada sob o viés profissional. Em 2020, atuava como professora multiplicadora da metodologia em curso de formação de professores/as, o que me possibilitou maior contato com o processo investigativo e a escrita científica, o que me instigava quanto ao mestrado, mas não conseguia organizar a disponibilidade para tal.

Em 2021, decidi me dedicar exclusivamente ao mestrado, tendo pausado a participação como multiplicadora do Diário de Ideias e investido na preparação para o processo seletivo. Escolhi a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, por atuar na área e imaginar que os estudos poderiam agregar conhecimentos diversos à minha prática cotidiana e às vivências como docente. Concomitantemente, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, em que tive contato com novos textos e autores. Consegui me apropriar de novos pontos de vista, familiarizar com a pesquisa científica e reconhecer a pertinência e abrangência do trabalho colaborativo.

A participação nos encontros voltados à formação de professores(as) me auxiliou quanto à escolha do tema e à organização do pré-projeto de pesquisa para ingresso ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faced/UFU, tendo sido aprovada após quase um ano de persistente estudo, ao final de 2021. Por um lado, senti alegria e gratidão pelas experiências e pessoas que passaram pela minha vida naquele momento; por outro, ao iniciar as disciplinas do mestrado, embora estivesse feliz com a conquista, me via novamente no casulo com o estudo e a reflexão sobre a própria prática não apenas nas aulas, mas ainda com receio do que viria pela frente – afinal, iniciamos as disciplinas no formato virtual, pois estávamos em fase final da pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (Doença do Novo Coronavírus 2019 – COVID-19).

Os caminhos ainda se entrecruzavam, o que foi confortante de certo modo, pois economizava o dinheiro da gasolina e o tempo de idas e vindas à UFU. Em alguns momentos, conseguia participar das aulas e, ao mesmo tempo, organizar outros materiais, mas a distância aumentava o nível de ansiedade e insegurança. A dificuldade no acesso a novas mídias agravava a situação e sentia falta de olhar nos olhos, apertar as mãos, conversar pessoalmente e trocar

experiências. Evidentemente, o apoio e a parceria com os/as professores/as do PPGED foram imprescindíveis para suprir os malefícios ocasionados pelo distanciamento social.

Nesse caso, o convívio com a turma composta por pessoas de diferentes culturas, localidades, formas de pensar e agir propiciou um aprendizado significativo. Ao assistir às apresentações e ouvir os/as colegas e professores/as, enxerguei os textos sob outras óticas e percebi informações importantes que não havia me atentado em outros momentos, com um novo modo de pensar.

Em formato virtual, as orientações também se iniciaram no primeiro semestre de 2022, em que a Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos contribuiu com o processo de pesquisa e ouviu os relatos relativos a minhas vivências e propósitos. A partir do primeiro encontro, ela percebeu possíveis direcionamentos e começou a enviar mensagens com textos para leituras, fichamentos, orientações, entre outros materiais. Primeiramente, pesquisáramos acerca do gênero feminino no Brasil, pois havia esse estigma que nos levou a conversar e ler sobre questões ligadas à identidade docente e, por isso, ela indicou a disciplina “Educação, Multiculturalismo e Práticas Educativas”, com o Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Para minha surpresa, essa foi a fase mais impactante desde o início do curso, visto que, no decorrer do semestre, acessei documentários e textos de alguns teóricos como Stuart Hall (2006), Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevalco⁷ (2003), Tomaz Tadeu Silva (2000), Ramón Grosfoguel (2009), os quais promoveram inquietações em mim. Porém, passei por um conflito seguido de transformações significativas, ao ler o texto “Memória da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, de Kilomba⁸ (2019), que aborda dados de uma pesquisa de doutorado, com narrativas sobre questões étnico-raciais e relatos de sua vivência. A cada trecho, fazia reflexões profundas e, ainda que incapaz de medir a profundidade dos acontecimentos, conseguia exercer empatia e tudo se tornava muito doloroso e pesado. Ao mesmo tempo,

⁷ “Possui graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Universidade de São Paulo (1985) e doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1989). É professora titular na Universidade de São Paulo. Atua principalmente nos temas: estudos de cultura (Fredric Jameson), cultura e sociedade, Raymond Williams e teoria materialista”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9179735778741467>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁸ “Formada em Psicologia Clínica e Psicanálise, pelo ISPA em Lisboa, e doutorada em Filosofia (*summa cum laude*) pela Freie Universität de Berlim, cidade onde vive e trabalha. Kilomba soma distinções, é representada pela Goodman Gallery, tendo sido o seu trabalho apresentado em universidades, associações, museus e eventos de referência um pouco por todo o mundo, entre estes a Documenta 14, em Kassel, e a 32ª Bienal de São Paulo, onde ‘quase até à abertura ninguém sabia’ que era uma artista portuguesa”. Fonte: Contemporânea Portugal. Disponível em: <https://contemporanea.pt/edicoes/12-2017/grada-kilomba>). Acesso em: 20 out. 2024.

questionava-me não apenas em relação ao racismo, mas no tocante à minha forma de pensar, posicionamentos e escolhas em diferentes áreas pessoais e profissionais.

Perguntava-me se não praticava, ainda que inconscientemente, as ações narradas no texto que me causavam ânsia e revolta. Minhas consistentes certezas se transformavam em dúvida, pois colocava verdades diariamente à prova: era honesta comigo mesma e leal aos meus valores, com a defesa de convicções pessoais e profissionais? Realmente tinha uma identidade definida e estaria sendo fiel a ela? Minhas verdades não ferem os direitos de outras pessoas? Em algum momento, assim como informa Kilomba (2019), teria transferido para outras pessoas o que estava mal resolvido dentro de mim?

Naquela fase, comecei a rememorar fatos de minha infância, que pareciam isolados ou que julgava irrelevantes; posicionamentos que deixei de ter na vida adulta, por medo de não ser aceita ou de represálias; situações vivenciadas no campo profissional, as quais me conduziram ao silenciamento. Essas lembranças se tornaram impactantes e dolorosas, o que me levou a estes questionamentos: a escolha por ceder, diante de enfrentamentos nos momentos em que planejei trabalhar questões como as raciais e outras, seria uma forma de negar a construção identitária? Estaria sendo desleal comigo mesma?

No decorrer do processo, percebi que não defendia minha identidade pessoal e profissional docente de modo adequado, pois me sentia covarde por negligenciar a mim mesma e deixar de defender os próprios ideais. Simultaneamente e sob outro ponto de vista, constatei que aquela dor sentida nas situações em que era recriminada na infância não se aproximava do sofrimento diário das mulheres negras, com condições sociais e financeiras semelhantes à minha, não apenas por meio de palavras e imposições, mas por olhares que aniquilam sonhos. Afinal, quantas delas se calavam ou eram caladas com violência?

Lembrei-me da importância do casulo como parte do processo de desenvolvimento humano, mas compreendi que, quando escolho pelo silenciamento e o isolamento, a fase necessária da borboleta pode deixar de acontecer. Naquele momento, instiguei-me pelo estudo da formação da identidade de professoras negras de escolas municipais, em meio a conflitos, desafios e resistências; logo, conversei com a minha orientadora e parecíamos estar conectadas, pois ela havia pensado na mesma possibilidade de pesquisa, mas me deixou livre para criar hipóteses e fazer escolhas. A partir da escolha do tema de investigação, tomei a decisão de defender minha identidade pessoal e docente, com a definição de estratégias próprias: a primeira delas contemplaria o posicionamento com palavras e ações, tendo iniciado a falar do assunto em família, na igreja e no trabalho – os conflitos, antes internos, ganharam vida de fato.

Comovi-me com os diálogos realizados meu esposo, pois ele se sentia incomodado com a temática e temia a interferência em nossa fé. Aquelas palavras me cortavam por dentro, pois me perguntava se não estava errada. Paralelamente, questionava se as pessoas não se escondiam no Cristianismo para praticarem injustiças sem, contudo, se sentirem culpadas. Como estava solitária naquele contexto, minhas convicções venceram e pude ajudar meu marido, em longo prazo, a compreender que negaria minha fé se deixasse de lutar contra injustiças. No decorrer da pesquisa, entre um diálogo e outro, ele conseguiu entender a intensidade e a complexidade da situação e me apoiou naquela conjuntura.

No campo profissional, organizei um projeto em três turmas de primeiro ano onde atuava como professora de aulas especializadas, com base no livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks⁹, para valorizar características específicas de pessoas afrodescendentes por meio de leitura da obra, rodas de conversa sobre o texto, reflexões associadas a questões do dia a dia, diálogos com as famílias das crianças, trabalhos artísticos com a colagem de cabelos e um desfile com crianças, mães e funcionárias negras. Embora tenha sido aprovado pela gestão pedagógica, houve estranhamento por parte de duas regentes das turmas, as quais entendiam uma valorização das crianças negras em detrimento das brancas, o que poderia desfazer a união existente entre os/as estudantes. Tais palavras me causaram indignação, por haver uma resistência em mudar o currículo e desconsiderar aspectos contrários aos convencionados como normais.

As argumentações sugeriam que a efetivação do projeto se configurava na retirada de algo pertencente aos(as) estudantes brancos/as, como o direito a privilégios e à superioridade, transferido aos(as) meninos/as negros/as (Kilomba, 2019). Por ser branca, senti-me ofendida, com um aperto no estômago que me levou a imaginar o sentimento das mulheres negras que vivenciam cotidianamente situações iguais ou piores do que aquela e que, embora pareçam simples, indica uma forma de perenizar injustiças, desigualdades e discriminações e negar os

⁹ “Gloria Jean Watkins ‘bell hooks’ (1952-2021) foi uma pensadora, professora, escritora e ativista norte-americana negra de grande relevância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Possui licenciatura em Letras, pela Universidade de Stanford, mestrado, pela Universidade de Wisconsin-Madison. É doutora pela Universidade da Califórnia, pesquisando sobre a escritora Toni Morrison. Autora de livros, como: ‘Anseio: raça, gênero e políticas culturais’ (2019), ‘Teoria Feminista – Da Margem ao Centro’ (2020), ‘Olhares Negros: raça e representação’ (2019), entre outros”. Fonte: eBiografia. Disponível em: <http://www.ebiografia.com/>. Acesso em: 20 out. 2024. Informamos ainda que utilizamos, neste trabalho, a grafia do nome da autora com letras iniciais minúsculas (mesmo que essa opção seja contrária às convenções da Gramática Normativa) devido ao emprego linguístico da própria autora, como esclarecido por Furquim (2019, p. 12): “Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa”.

direitos de pessoas que não se encaixam em estereótipos criados por uma sociedade com costumes coloniais arraigados. Ao negar o racismo, continuaria com as mesmas ideias, pois, como assevera Kilomba (2019, p. 36):

[...] uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?

Kilomba (2019) descreve um processo individual para conseguir se desvencilhar do racismo intrínseco, formado por negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. Ressalta-se que não se trata de um percurso moral, mas de responsabilização, no sentido de cada indivíduo se comprometer e garantir a criação de “novas configurações de poder e conhecimento” (*ibidem*, p. 36), ou seja, para além das intenções até as ações.

Ao contrário de outros momentos, resisti e desenvolvi o projeto com o apoio de outros/as professores/as e da gestão escolar. No dia do desfile, as mães produziram suas filhas com penteados que valorizavam os traços originais das crianças negras. Alguns estudantes negros também participaram da iniciativa, com tranças enormes, cabelos crespos esvoaçados, laços, roupas coloridas e carinho envolvido. Em seguida, foi a vez das mulheres adultas/servidoras da escola (auxiliares de serviços gerais, docentes e profissionais de apoio). Nas devolutivas referentes ao projeto, as mães e funcionárias negras elogiaram o projeto porque se sentiram representadas.

Naquele período, as crianças não falavam em outro assunto, pois, enquanto algumas comentavam sobre si, as que assistiram à apresentação elogiavam aquelas que desfilaram. Uma das colegas de trabalho, autodeclarada negra, pontuou a diferença em meu posicionamento ao introduzir o desfile, apresentar objetivos e respaldar o projeto com referenciais teóricos, pois havia vontade de fazer, mas não conseguia se posicionar de fato. Desde então, passei a me posicionar cautelosamente com as palavras em momentos oportunos, ao considerar as opiniões diferentes das minhas e que promovem crescimento. Consequentemente, alcancei o respaldo das pessoas no meu entorno e oportunidades para desenvolver ações coletivas, cujo processo ocorre de modo gradativo, sem pressa, por obedecer meu perfil para não assustar as pessoas e não me “perder” em meio a esse movimento.

A vida é cíclica: ora estamos de um lado da roda, ora de outro. Nesse desenrolamento avançamos e, em dado momento, revisitamos nossas experiências e memórias para analisar e,

se preciso, refazer o percurso de diferentes formas e conforme a necessidade do nosso desenvolvimento. Nesse breve relato, não permaneci borboleta após me transformar, pois, em alguns momentos, precisei passar pela fase simbolizada pela lagarta, em que não havia atingido a consciência apropriada e aceitava os acontecimentos de maneira passiva; em outros, perpasssei o casulo que, embora difícil, me preparou para a etapa subsequente.

Sendo assim, a ausência de qualquer uma das primeiras fases – lagarta e casulo – certamente comprometeria minha metamorfose, assim como ocorre com todas as pessoas. Percebi falhas internas e externas com a necessidade de reconhecer minhas limitações, pensar em estratégias para revertê-las e suportar a dor do processo prosseguir na sequência. Meu desenvolvimento acadêmico é um exemplo da significação em aceitar as diferentes etapas da vida e saber ressignificá-las.

Durante a construção do Estado da Questão (EQ) no mestrado e enquanto me preparava para a qualificação, me deparei com o artigo “Entre Carolinas e Dandaras: reconhecendo histórias e formando para a cidadania” (Romão; Silva, 2019), no qual uma estudante do Ensino Médio fica consternada por perceber que, na fase final da Educação Básica, ainda não conhecia Carolina Maria de Jesus, renomada escritora com uma história de vida parecida com a dela e de outras alunas da escola. Um sentimento de vergonha invadiu meu ser, pois era inconcebível que eu, professora do 1º ao 5º ano, graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial, há anos preocupada em trabalhar a questão étnico-racial juntamente a diferentes turmas, tenha tido contato com outros nomes que marcaram a história do Brasil e da educação, somente após iniciar o curso de mestrado. Se meu tema fosse outro, talvez perdesse a oportunidade de acesso a esse gratificante acervo, mas, não me deixei vencer pelo constrangimento: procurei compensar o tempo com novas pesquisas e as compartilhei efetivamente com minhas parceiras de trabalho e em outros espaços de convivência.

Espero que meus relatos a respeito do processo de transformação, o qual nomeio como “metamorfose da borboleta”, possibilite a compreensão das etapas seguintes da pesquisa, as quais demandaram importantes escolhas que visavam auxiliar a investigação. A seguir, detalharemos o modo como foi construído o objeto de estudo.

1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: JUSTIFICATIVA

A dissertação vinculou-se ao campo de conhecimento sobre DPD, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do PPGED/Faced/UFU. Por seu turno, o *corpus* da investigação

focalizou a constituição da identidade de professoras que se autodeclaram negras e atuam na Educação Básica, em escolas da RME de Uberlândia (MG).

A escrita fez-se uma importante forma de diálogo, por instigar outros/as pesquisadores/as a pensarem acerca das situações investigadas de forma analítica, crítica e propositiva sob outros pontos de vista. Inúmeros fatores que justificaram a relevância da temática, como a necessidade de romper o silêncio imposto por nossa sociedade branca e eurocentrada, desde o início da colonização, a homens e mulheres diferentes do estereótipo convencionado como normal, como indígenas e negros/as e, desse modo, possibilitar às pessoas brancas conhecerem, refletirem e lutarem contra o racismo.

Nesse ínterim, a pertinência da investigação coadunou o desvelamento e a denúncia do sexismo e das diferentes facetas do racismo – estrutural, institucional, cultural. Outra questão relevante referia-se a ampliar as discussões quanto à alteração do currículo na Educação Básica, com vistas a contemplar a história e os saberes de povos negros e indígenas nos planos diários, ação destacada por Joyce de Sena Lima¹⁰ e Aparecida Sueli Carneiro Jacoel¹¹ (2019, p. 52) como “enegrecimento” do currículo; logo, pode-se garantir que os povos à margem da sociedade se sintam representados, pertencentes e partícipes da mudança, em que a leitura desse e de outros estudos sobre a temática visam buscar novas informações e alternativas metodológicas para respaldar as práticas educacionais, mediar as relações, o aprendizado e, concomitantemente, contribuir com a construção da identidade de inúmeros/as estudantes.

Ao propormos esta pesquisa, tencionávamos refletir criticamente a respeito da construção histórica do racismo estrutural, cujas raízes são profundas na sociedade e cultura brasileira. No que se refere ao racismo, Kilomba (2019) elenca três tipos: estrutural (enraizado na sociedade branca e eurocentrada); institucional (com regras nas quais se encaixam apenas os padrões de homens brancos); e cotidiano (praticado diariamente, de forma natural, por meio de

¹⁰ “Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela UniCesumar. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Padre Dourado (FPD). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisa Africanidades no Ensino na perspectiva do Agir Comunicativo; Territórios Afromarcados; Geografias e Identidade Negra; Metodologias Afroreferenciadas; Educação para as Relações Étnico-raciais. Atualmente é professora da rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1973612076979445>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹¹ “Renomada escritora, ativista no movimento social negro brasileiro antirracismo, filósofa, Doutora em Filosofia pela USP. Produtora do estudo “Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência”, o qual revela e denuncia a hegemonia masculina e branca nas diferentes esferas de poder. Criadora do Instituto da Mulher Negra Doutora em Filosofia – GELEDÉS – pela USP e fundadora do GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Publicou importantes trabalhos, como: ‘A mulher negra brasileira na década da mulher’, ‘A construção do outro como não-ser como fundamento do ser’, entre outros (tese de doutorado)”. Fonte: Afrofile. Disponível em: <https://www.afrofile.com.br/herois/sueli-carneiro>. Acesso em: 20 out. 2024.

vocabulários, apelidos, piadas e frases de efeito para se referir às pessoas negras no diminutivo, aumentativo ou as associar a animais ou coisas desagradáveis).

De acordo com Philomena Johanna Maria Essed¹² (1990), a sociedade brasileira conserva resquícios, arraigados em sua cultura, de um passado colonial que a conduz na crença cega da superioridade racial de brancos em detrimento aos negros por meio de falas, expressões (faciais e corporais) e ações. A dinâmica das relações se organiza para considerar apenas o homem branco como humano e, para esse tipo de organização social, toda pessoa diferente desse perfil se torna automaticamente inferior e, até mesmo, invisível:

Nas dinâmicas do racismo, nós nos tornamos sujeitos incompletos. Sujeitos incompletos não são iguais a sujeitos completos; os últimos “mantêm o poder [...] para pôr em prática sua própria ideia de superioridade e a sensação de serem mais merecedores de certos direitos e privilégios” (Essed, 1990, p. 10).

Como parte dessas concepções, há o ideário de que devem ser designados às pessoas negras os mais baixos níveis hierárquicos e a condição de servir aos brancos por meio de funções subalternizadas. Kilomba (2019, p. 80-81) relata que a pessoa branca projeta no negro aquilo que julga ruim, desagradável e, ainda assim, nega o racismo que contribui para justificar e legitimar a exclusão de “outras/os raciais de certos direitos”. A negação dos direitos às pessoas negras possibilita aos brancos continuarem com ações arbitrárias, sem se sentirem desconfortáveis ou com a reputação comprometida; afinal, a única preocupação se refere à imagem a ser transmitida sem, contudo, refletir sobre as consequências de tais atos e da necessidade de mudança, a começar de dentro para fora.

Ao acompanhar tendências de países latino-americanos, Flávia Biroli (2018, p. 22) percebeu alterações no acesso de mulheres brasileiras em diferentes áreas ao final do século XX, pois, na “pirâmide de renda e no acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização”, os homens brancos se encontravam superiores às mulheres, com pequeno percentual de diferença. No entanto, essa posição sofria alterações sobre as pessoas negras, e o gênero feminino branco estava em posição acima de homens negros, enquanto mulheres e crianças negras se encontravam na parte mais baixa da pirâmide.

¹² “Professora de Estudos Críticos de Raça, Gênero e Liderança na Universidade de Antioquia in Yellow Springs, Ohio, Estados Unidos da América. Ganhou notoriedade pela autoria do livro *Everyday Racism* e pelo lançamento público de sua dissertação *Understanding Everyday Racism*. A percepção do racismo cotidiano desencadeou uma forte reação no debate público holandês. Foi apreciado por ativistas e organizações não governamentais”. Fonte: The Black Archives. Disponível em: <https://collection.theblackarchives.nl/items/show/3422>. Acesso em: 20 out. 2024.

De igual modo, os trabalhos menos valorizados eram destinados às pessoas negras, pois:

Quando se observa a distribuição, na população, do trabalho precarizado, as mulheres negras estão na posição de maior desvantagem. Elas são 39% das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), pelas mulheres brancas (27%) e, por fim, pelos homens brancos (20,6%) (Biroli, 2018, p. 22).

Kilomba (2019) critica a falta de empatia entre o feminismo e a luta contra o racismo, dado que as mulheres negras costumam se envolver na luta pela igualdade de gênero. Em contrapartida, o Movimento Feminista não reconhece o racismo como pauta do debate; logo, as mulheres negras simbolizariam apenas números, o que expressaria sua objetificação. Nesse sentido, o interesse principal da pesquisa é (re)conhecer como ocorre a construção da identidade docente de mulheres negras que passam também pelo processo de desenvolvimento da identidade étnico-racial em uma sociedade com acentuados elementos racistas e sexistas.

Aliás, a identidade de cada pessoa é construída mediante a vivência de padrões e valores sociais (Biroli, 2018) e, ainda que sejam estabelecidos externamente ao indivíduo, interferem na identificação no (e com o) mundo. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) acrescentam, *in verbis*:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Por conseguinte, compreender o processo de “se tornar” professor/a é condição essencial para apreendermos os elementos primordiais da constituição identitária que orientam a opção pela docência. Freire (1996) defende uma formação para promover a autonomia docente e discente, mediante a construção de saberes necessários à prática educativa que contribua com a emancipação e a transformação pessoal e social.

O autor destaca também a relevância da conscientização a respeito de quem somos e o nosso lugar e papel no (e com o) mundo, visto que a atuação docente influenciará diretamente a favor dos que oprimem ou daqueles oprimidos: “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30).

Por conseguinte, precisamos entender os aspectos formadores da docência em sua singularidade e complexidade; afinal: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma

como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). A partir desse conceito, a constituição profissional docente se alicerça na identidade individual e social, sobretudo de professoras negras, por ser complexa e não acontecer apenas no campo das aprendizagens escolares. Evidentemente, as políticas, a economia, a história, a cultura e o senso comum influenciam a constituição de conceitos sobre nós mesmos.

A definição do termo “identidade” é uma ação relativa, pois depende do meio onde são estabelecidas as relações entre os diferentes indivíduos e da realidade na qual se inserem de fato. Para se tornar docente, é preciso apreender a identidade baseada nas histórias de vida e construções sociais, culturais e profissionais. Segundo Marcelo (2010, p. 18):

[...] a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo seu exercício profissional [...] um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão.

Em complemento, Arroyo (2000, p. 30) afirma que “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” – se o contexto interfere e é mutável, as identidades também não são permanentes. Concordamos com os autores porque, se há alteração no contexto, a noção de identidade pessoal ou profissional também é influenciada. A respeito da identidade negra, Nilma Lino Gomes¹³ (2005a, p. 5) pondera que:

Assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo permeado de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente esse processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

Na construção identitária, a pessoa negra é imbuída de outras responsabilidades, como criar meios de vencer o racismo e o preconceito, resistir à tendência de negar sua cor, história e costumes, além de se sentir pertencente a um grupo. Tal constituição está associada à política

¹³ “Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Univ. Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social – FAE/UFMG. Atua como professora voluntária da FAE/UFMG desde o ano de 2019. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013). Dentre as premiações recebidas destacam-se: o Prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG (2020); o Prêmio Carolina Bori, Ciência Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como vencedora da área das humanidades (2022), entre outros. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014)”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/74444449891704854>. Acesso em: 20 out. 2024.

e à cultura e, nesse sentido, precisamos analisar que, além das vivências fora do contexto acadêmico, a formação inicial atende às necessidades do grupo e do meio social, o que inclui questões relacionadas ao racismo, pois, nas palavras de Barros Lima (2005, p. 51), “a identidade profissional se constitui no exercício da docência articulada aos saberes docentes, às questões imbricadas à socialização e à sua formação identitária”.

Assim, a formação inicial e contínua deve garantir o acesso, a participação e o sentimento de pertencimento por parte de todas as pessoas, principalmente aquelas que não notam a representatividade na instituição. Igualmente, o aprendizado precisa ser desafiador e instigante, para uma busca incessante pela valorização da identidade negra e, na rotina docente, a efetivação de ações voltadas ao envolvimento e sentimento de pertencimento em outras mulheres negras. A esse respeito, Campos e Almeida (2019, p. 29) esclarecem que:

A formação, nesse sentido, deve ser pensada de modo integral e contínuo e que não esteja restrita em si mesma, mas que é constituída de múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a práxis. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a práxis é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento.

Com base nas considerações iniciais, a motivação para fazer este trabalho surgiu das inquietações decorrentes de nossa atuação profissional na qual, muitas vezes, nos encontramos como tarefeiras das atividades docentes e dos protocolos das escolas. O cansaço do cotidiano escolar nos impõe, em geral, a reprodução de tarefas, o que ocasiona o esquecimento dos reais sentidos de nossa escolha profissional e, conseqüentemente, o afastamento da importância do “lugar” ocupado na educação, de onde viemos e da nossa trajetória para chegar até a sala de aula. Aqui, o “lugar” é conceituado por Cunha (2010, p. 184-185) da seguinte forma:

[...] o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. [...] O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares (Cunha, 2010, p. 184-185).

Por isso, almejamos investigar o lugar de pertencimento na interlocução com as professoras negras, ao relatarem sobre suas escolhas e vivências no contexto escolar. Além dele e ao ouvirmos sobre as suas histórias e os elementos que as compõem, foi possível compreender o lugar de tais pessoas no espaço escolar. A identidade (pessoal e profissional) não pode ser

entendida enquanto construção isolada, e sim na relação do eu com o outro, no entrelaçamento da subjetividade e história de vida de cada pessoa com o modo de interação e apropriação do saber, trabalho, construção e transformação de si e do meio. Como moramos no Brasil, país com enraizamento europeu constituído sob o viés da sociedade patriarcal e machista, embasada na crença equivocada de superioridade branca em relação aos negros, a construção da identidade pessoal e profissional docente de mulheres negras se constitui uma afronta para esse público e está fora dos padrões convencionados como normais.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

A definição do problema (objeto) é um momento relevante em uma pesquisa científica, pois consiste na definição criteriosa do que deve ser investigado de fato. Charlot (2006, p. 10) entende que: “Quando sabemos aquilo que queremos conhecer, temos a base de um projeto de pesquisa. Pelo menos um ponto de partida, pois, na realidade, são necessários cerca de seis meses de trabalho sobre uma dada problemática para se definir uma questão de pesquisa”. Por seu turno, Triviños (2001, p. 93) argumenta sobre a importância de o/a pesquisador/a investigar algo relacionado à sua realidade e, se possível, na mesma área de estudo ou com participação em grupos de pesquisa relacionados à temática, com base em dois aspectos que, segundo ele, devem ser o foco da pesquisa sob o ponto de vista instrumental: “1º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º) O assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional”.

Sobre a construção do problema de pesquisa, Gil (2002, p. 26) elenca algumas regras: “a) o problema deve ser formulado como pergunta; b) o problema deve ser claro e preciso; c) o problema deve ser empírico; d) o problema deve ser suscetível de solução; e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável”. Após entendermos a problemática e os critérios para a tornar elegível, em conformidade com o tema, começamos a nos inquietar com a “máscara do silenciamento” descrita por Kilomba (2019) e a necessária resistência construída pela mulher cotidianamente desde o nascimento, a qual se configura como uma das principais características. Essa máscara é descrita como:

[...] um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-

açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/ os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p. 33).

Nessa conjuntura, Kilomba (2019) sublinha o simbolismo da boca que designa a expressão verbal. Na prática de racismo, esse órgão se torna o foco da opressão, ou seja, o principal modo de controlar, censurar e silenciar homens e mulheres negros/as. Outro fator mencionado pela autora é a posse de algo que moralmente seria do homem branco:

Fantasia-se que o sujeito negro quer possuir algo que pertence ao senhor branco: os frutos, a cana-de-açúcar e os grãos de cacau. Ela ou ele querem comê-los, devorá-los, desapropriando assim o senhor de seus bens. Embora a plantação e seus frutos, de fato, pertençam “moralmente” à/ao colonizada/o, o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo-o numa narrativa que lê tal fato como roubo. “Estamos levando o que é Delas/es” torna-se “Elas/es estão tomando o que é Nosso” (Kilomba, 2019, p. 34).

Na negação, o “senhor de escravos/as” nega ter um plano de colonização, ao mesmo tempo em que obriga as pessoas negras a serem colonizadas, momento “no qual o sujeito afirma algo sobre a/o ‘Outra/o’ que se recusa a reconhecer em si próprio que caracteriza o mecanismo de defesa do ego” (Kilomba, 2019, p. 34).

Se, nos primórdios do colonialismo, a prática desumana de escravização de pessoas negras e do racismo eram declaradas, atualmente, ainda com situações vexatórias escancaradas, as ações de discriminação tendem a ser encobertas e as máscaras passam a ser representadas, principalmente, por ameaças e perseguições veladas. De fato, há a persistência do racismo, bem como a ideia equivocada de que, ao negá-lo, por disseminar uma falsa harmonia racial, o colonizador se redime de suas ações diante da sociedade, com validação destas para serem perpetuadas (Gomes, 2005a). Ademais:

[...] a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (Gomes, 2005a, p. 56).

Por um lado, negar o racismo e propagar a ideia de harmonia entre brancos e negros configura-se como um claro artifício para inviabilizar a luta dos coletivos negros. Por outro

lado, na atualidade, há avanços obtidos por meio do Movimento Negro brasileiro, como a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), a luta pelo resgate da história dos povos negros, a validação de suas contribuições à história do país, entre outros.

Diante do papel relevante das mulheres negras nas lutas, resistências e conquistas em uma sociedade com resquícios coloniais, que insiste em conservar o ideário de superioridade branca e de que, nesse contexto, a mulher negra seja discriminada duplamente – pelo gênero e devido à raça –, apresentamos o seguinte problema: como ocorre o processo de constituição das identidades de professoras autodeclaradas negras na Educação Básica?

Essa questão instigou outras perguntas: como é a vivência das professoras negras no ambiente escolar com seus pares, a gestão, os/as estudantes e seus familiares? Qual a influência da formação (inicial e contínua) para a constituição da identidade profissional docente das mulheres negras que atuam na Educação Básica das escolas da RME de Uberlândia (MG)? Quais mudanças podem ser implementadas pela escola em suas ações, no sentido de contribuir com a constituição da identidade profissional docente de mulheres negras?

As questões ora apresentadas nos instigaram e mobilizaram a proposição de objetivos para alcançarmos a inteligência do objeto em estudo. Dessa forma, o objetivo geral consistiu em investigar o processo de constituição da identidade de professoras autodeclaradas negras atuantes na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG).

Como objetivos específicos, pretendíamos:

- i: Identificar a influência das relações estabelecidas por mulheres negras, desde a infância, para a constituição de sua identidade profissional docente;
- ii: Conhecer as relações interpessoais estabelecidas entre as mulheres negras e a comunidade escolar (pares, gestão, estudantes e seus familiares) para:
 - Compreender a influência da formação inicial e contínua na constituição da identidade profissional docente das mulheres negras;
 - Identificar ações que possibilitarão à escola promover a formação contínua de professoras do ensino fundamental, visando a valorização da identidade profissional docente de mulheres negras.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi estruturada da seguinte maneira: a primeira seção consiste na introdução, iniciada com um trecho do texto de Morin (1996) e na qual, com a primeira pessoa

do singular, traçamos uma analogia entre a metamorfose da borboleta e os contextos vivenciados pela pesquisadora desde a fase inicial de sua vida até o mestrado e as motivações para a escolha do tema. Em seguida, utilizamos a primeira pessoa do plural para apresentarmos brevemente a temática, a estruturação do objeto de estudo, a problematização e os objetivos da investigação. Na segunda seção, detalhamos a relação entre o objeto de estudo e as produções acadêmico-científicas, cujas leituras foram organizadas com base na técnica EQ, no sentido de dialogar e analisar os posicionamentos dos/as estudiosos/as e seus entrelaçamentos. As conjecturas de tais autores/as subsidiaram a organização do processo investigativo, a busca por categorias e conceitos e a interlocução com o objeto de estudo.

A terceira seção fundamentou a construção da metodologia da pesquisa, com a descrição da natureza da investigação exploratória, da abordagem qualitativa, dos instrumentos de construção de dados, da entrevista e apropriação de significados das narrativas mediante a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011). Na quarta seção, sintetizamos as narrativas orais e escritas expressas e autorizadas por nossas interlocutoras – professoras autodeclaradas negras, efetivas na RME de Uberlândia (MG), as quais detalhavam suas vivências desde a infância, a relação com seus familiares e deles com as questões étnico-raciais –, seguidas dos aprendizados, desafios e da percepção de possível pertencimento nos Ensinos Fundamental e Médio, ao perpassar a formação acadêmica, as motivações da escolha e a influência desses convívios na constituição da identidade docente negra. A partir da prática docente, as participantes manifestaram as preferências pedagógico-metodológicas e o modo de atuação no tocante às questões étnico-raciais, à participação no Movimento Negro, às contribuições na organização dessa rotina de trabalho e no envolvimento nos coletivos negros, à luta contra o racismo e o sexismo e ao autorreconhecimento como negra/parda. Para respeitarmos e valorizarmos suas histórias e contextos de vida, refletimos em relação às narrativas para a interlocução com o objeto de estudo.

Na quinta seção, há aspectos teóricos em duas subseções: entendimento sobre a construção da identidade docente negra; e DPD. Na sexta seção, foram tecidas as considerações finais, em que destacamos nossas percepções em relação aos resultados da pesquisa e salientamos a capacidade de resistência e a potencialidade da história das mulheres negras. Em seguida, constam as referências e os apêndices: carta-convite, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), roteiro de entrevista e narrativas das participantes da investigação, que se encontram na íntegra para os/as leitores/as participarem das percepções e emoções experienciadas durante o processo de entrevistas.

2 ESTADO DA QUESTÃO: RELAÇÃO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO E AS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS

Nesta seção, apresentamos a análise de produções acadêmicas (artigos, TCCs etc.) desenvolvidas por outros/as pesquisadores/as para adensar a compreensão do objeto de estudo, a partir de diversificados pontos de vista, no tocante às relações étnico-raciais, em um percurso de construção identitária e na constituição da identidade das professoras autodeclaradas negras. As ponderações foram retiradas de plataformas como Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Mediante a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre o DPD de professoras negras, construímos o EQ, técnica proposta por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). Por ser permeado pela subjetividade dos/as pesquisadores/as, o EQ aborda não apenas a lógica, como também “a intuição, a reflexão e até mesmo a imaginação como fontes de inspiração” (*ibidem*, p. 7).

Independentemente da origem – Capes, Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Eletrônica Científica *On-line* – SciELO), repositório da UFU, entre outros –, a análise das diferentes referências demanda empenho e “olhar” atento, para compreendermos o modo de concepção e analisarmos/registramos as informações pertinentes ao objeto de pesquisa:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Por meio do EQ, o(a) pesquisador/a consegue definir e expressar sua posição e a do objeto de estudo, bem como “a concepção da ciência e sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 9). O embasamento teórico é um instrumento essencial nesse processo, devido à responsabilidade necessária ao analisarmos textos compostos por informações científicas e permeados por subjetividade.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) elucidam dois domínios, citados por Bell (1985) como imprescindíveis à elaboração do EQ: conceptual, atinente à capacidade do estudante de “organizar, com coerência, ideias, perspectivas ou teorias relevantes para

interpretar e explorar seu tema de estudo e acrescentar a este a análise crítica [...]”; e da literatura, sobre a habilidade de trazer referências e contextualizá-las no texto.

É pertinente ressaltar que as informações obtidas (investigação a respeito de publicações relacionadas ao tema da pesquisa em determinado limite de tempo e de fronteiras) precisam agregar à temática investigada e serem interpretadas para evitar o acúmulo de citações diretas, o que dificulta a discriminação entre os dados fornecidos pelos referenciais bibliográficos e outros em que o/a pesquisador/a foi protagonista.

A procura pelos estudos realizados sobre a temática ocorreu com base nos textos que apresentavam, em alguma parte de sua tessitura, referência direta à questão da identidade docente de professoras negras, independentemente do ente federativo. Por conseguinte, lemos o resumo de cada texto para identificar aqueles realmente relacionados à nossa temática e, desses, as produções com interlocução aos nossos referenciais teóricos e filosóficos: Paulo Freire, Grada Kilomba, Flávia Biroli, Vera Candau, bell hooks, Vanessa Campos, Stuart Hall, Gayatri Chakravorty Spivak, entre outros.

Os objetivos desta investigação direcionaram a análise de pesquisas realizadas no Brasil de 2018 a 2022, em que selecionamos os trabalhos das bases de dados Google Acadêmico, Capes e BDTD. Subsequentemente, estruturamos as informações em quadros, de acordo com os descritores utilizados no rastreo: “professora(s) negra(s)”, “identidade negra” e “professora negra da rede pública”. Ainda flexibilizamos a busca, no intuito de considerar termos variantes, como “resistência negra”, “decolonialidade”, “epistemicídio” e “racismo institucional”; porém, notamos certo desvio em relação ao objeto de pesquisa. Para apurarmos a consulta, selecionamos a área da educação.

2.1 PROCESSO DE BUSCA PELO GOOGLE ACADÊMICO

Na busca realizada via Google Acadêmico, deparamo-nos com alguns desafios. Ao digitarmos as palavras-chave “identidade docente negra”, “professora negra/preta”, “mulher negra/preta”, “professora negra da Educação Básica”, “questões étnico-raciais”, “racismo institucional”, “resistência negra” e “epistemicídio”, sem especificarmos sua posição no texto e com a delimitação do período de 2018 a 2022, foram disponibilizados 15.700 resultados vistos como inviáveis, dado o tempo da pesquisa. Ao afunilarmos o filtro, restringimos a localização dos descritores para o título e os limitamos como “professora(s) negra(s)”, “identidade negra” e “professora negra da rede pública”, a quantidade diminuiu para 41 publicações. Após a

análise, optamos por utilizar apenas 17 textos, tendo em vista a maior aproximação com o objeto investigado.

Ao final das leituras, apenas 10 artigos atenderam aos objetivos dessa investigação. No Quadro 1, organizamos as informações sobre os trabalhos encontrados no Google Acadêmico, relativos ao período de 2018 a 2022:

Quadro 1. Produções disponibilizadas no Google Acadêmico

Ano	Tema	Autores/as	Plataforma	Referenciais	Palavras-chave
2018	Professora, mulher negra e a lei da diversidade	JESUS, Lori Hack de	Revista Periferia	Rosemberg (1987), Oliveira (1999), Cavalleiro (2000, 2001), Jaccoud e Beghin (2002), Silva Junior (2002), Fazzi (2004) e Carvalho (2005)	Mulher negra; educação; diversidades; Lei n. 10.639/2003; africanidades
2019	Saberes e pertencimentos espelhados: quando uma professora negra fala sobre feminismo negro	SANTOS, Débora Sirno; DIAS, Luciana de Oliveira	Revista Humanidades e Inovações	Gonzalez (1983, 2018), Davis (2016), Crenshaw (2004), Piedade (2018), Ribeiro (2017), Santos Souza (1983), Carneiro (2005), bell hooks (1994, 1995) e Evaristo (2007)	Feminismo negro; identidade; reconhecimento
2019	Narrativas Autobiográficas da professora negra Maria Helena Vargas da Silveira: formação e prática docente no livro “É Fogo!”	ZUBARAN, Maria Angélica; SIMÕES, Rodrigo Lemos; TONIAL, Cristina Gamino Gomes	Revista de Educação, Ciência e Cultura da Universidade La Salle	Silveira (1987), Viñao (2000), Josso (2006), Hall (2016), Louro (2007, 2014), Evaristo (2005), Costa, Silveira (2002), Kaercher (2002) e Ribeiro (2017)	Narrativas autobiográficas; professora negra; representações; formação; docência
2020	A criança que escuta na professora que ginga: a mobilização de saberes de uma educadora negra da periferia de porto alegre no seu “tornar-se professora”	BOTELHO, Ronaldo Martins	Revista Brasileira de Educação em Geografia	Candau (2012), Ferrarotti (1988), Nunes (2011), Passegi e Silva (2010), Rego e Costella (2019), Rego, Kozel e Azevedo (2020) e Tardif (2002)	Autobiografia; saberes; práticas
2020	Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça	SILVA, Ana Maria Anunciação; SOUZA, Antônio José	Caderno Moçambira – I Congresso Internacional Online de Educação	Hall (2014), Le Goff (2014), Malvezi (2007), Rios (2011), Santos (1994, 2002), Silva (2020), Souza (2016, 2018, 2020), Bhabha (1998), Bicudo (1994) e Caldart (2012)	Pensamento de Paulo Freire; educação profissional; educação
2021	Elza Vianna: a primeira	SOUZA, Márcia Aparecida de;	Associação Nacional de	Bento (2002a, 2002b, 2002c), Carneiro	Trajetória profissional;

Ano	Tema	Autores/as	Plataforma	Referenciais	Palavras-chave
	professora negra do município de Natividade, RJ	CUNHA JUNIOR, Henrique	História (ANPUH) – XIX Encontro de História	(2006), Cunha Junior (2007), Gonçalves (2006), Louro (2001), Yade (2015) e Souza (2019)	memórias; professora
2021	Cores e dores do trabalho docente: os sentidos atribuídos a escola para Rosária dos Reis Francisco dos Santos: uma professora negra que atua no meio rural, no município de Goiás	SANTOS, Jordanna Victoria Pinheiro dos; ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de	Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste (SEREX-12) – Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Silva (2018)	Educação do Campo; professoras negras
2022	A perspectiva contemporânea de nomadismo na trajetória de uma professora negra	BISPO, Imara Queiroz; SILVA, Célia Regina da	Revista Apotheke	Cunha (1986), Silva Sá (2019), Almeida Rocha (2019), Santos (2007), Liberato (2002), Munanga (2005, 2012) e Rodrigues (2019)	Nomadismo; feminismo negro; relações étnico-raciais
2022	Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora: docência negra e lésbica na Educação Básica	NASCIMENTO, Tainah Mota do; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da	Revista Práxis Educativa	Lorde (1997), Vieira (2015), Berth (2018), Sader (1988), Assata (2019), Moreira (2019), Araujo (2016), Clarke (1980) e Rich (1993)	Trajetória; docência negra; lesbianidade
2022	Relações étnico-raciais e de gênero: identidade da mulher negra e professora da educação básica no nordeste do Pará	SANTOS, Raquel Amorim dos; SIMÕES, Adriana Souza; PEREIRA, Thyele Siqueira	Revista Cenas Educacionais	Davis (2016), Silva (2013), Gomes (2005b, 2010), Gomes, Verrangia e Silva (2010), Guimarães (2012), Louro (1997), Santos (2014), Hall (2005) e Saffioti (1976)	Relações raciais; gênero; identidade; professora

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nos artigos do Google Acadêmico – período: 2018 a 2022.

Iniciamos as leituras pelo artigo “Saberes e pertencimentos espelhados: quando uma professora negra fala sobre feminismo negro”, de Débora Sirno Santos¹⁴ e Luciana de Oliveira Dias¹⁵ (2019), que, embora apresente relatos do desenvolvimento de uma disciplina do

¹⁴ “Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Graduada em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007). CRA 12.578. Atualmente é revisora e elaboradora de provas pelo Instituto Verbena da UFG, membro da Comissão de Heteroidentificação”. Fonte: Plataforma Lattes. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2773377486004642>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁵ “Antropóloga, com estudos pós-doutorais em Direitos Humanos e Interculturalidades pela Universidade de Brasília – UnB (Supervisão de Rita Laura Segato). Estudiosa do pensamento feminista negro e bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq. Possui Doutorado e Mestrado em Ciências Sociais pela UnB e

Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG), e não exatamente do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, o texto é compatível com parte do objeto de estudo. As aulas eram ministradas por uma docente autodeclarada negra e as discussões abarcavam a importância do sujeito que fala e do seu lugar de fala para a construção das identidades em espaços de (re)produção do conhecimento. O estudo visa entender os lugares ocupados por docentes negras/os na pós-graduação, em que se sobressai a representatividade para a constituição e o fortalecimento das identidades negras, o que também corresponde aos nossos objetivos de pesquisa, porém, na rede pública.

Santos e Dias (2019) discorrem sobre a falta de visibilidade e reconhecimento de mulheres negras em posições de liderança. Classificam o racismo e o sexismo como estruturas de opressão e articulação ideológica em nossa sociedade capitalista, que os utiliza como ferramentas para estabelecer posições de trabalho:

Uma vez que o racismo, de forma similar ao sexismo, transforma-se em uma parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo, a reprodução da divisão racial (ou sexual) do trabalho, pode ser explicada sem apelar para elementos subjetivos como o preconceito (Davis, 2016 *apud* Santos; Dias, 2019, p. 14).

As autoras fundamentam as assertivas em Lélia Gonzalez¹⁶ (1983, 2018; Angela Davis¹⁷, 2016; Kimberlé Crenshaw¹⁸, 2004; Vilma Piedade¹⁹, 2018; Djamila Ribeiro²⁰, 2017;

Graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Realizou Estágio Doutoral em Educação Intercultural na Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Associada à ABA (Associação Brasileira de Antropologia), foi diretora da ABA no biênio 2021-2022”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9317426815646934>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁶ “Nascida em 1935, Lélia Gonzalez foi uma importante mulher negra, intelectual e ativista brasileira, que embora tenha se inspirado nos Movimentos Negros dos Estados Unidos, apropriou-se de muito conhecimento da América Latina. Ganhou destaque nacional por ser a primeira mulher negra a desenvolver pesquisas científicas relacionados ao gênero e à raça, em território brasileiro. Faleceu em 1994, deixando um importante legado para os coletivos negros, como os livros: ‘Festas populares no Brasil’ (1987); ‘Lugar de negro’, com Carlos Hasenbalg (1982), entre outros”. Fonte: eBiografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lelia_gonzalez/. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁷ “Nascida em 1944, em Birmingham, no Alabama (EUA), Ângela Davis é uma das mais importantes intelectuais do campo crítico. Militante, ativista e professora negra norte-americana, luta em favor da emancipação dos povos negros e resistência contra o racismo estrutural, o capitalismo e o patriarcado. É autora de obras, como: ‘Mulheres, Cultura e Política’ (2017); ‘Mulheres, Cultura e Classe’ (2016), ‘A democracia da abolição’ (2019), ‘Estarão as Prisões Obsoletas?’ (2016)”. Fonte: Portal Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/angela-davis.htm>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁸ “Acadêmica, advogada, ativista de direitos humanos, Kimberlé Crenshaw é uma das teóricas jurídicas feministas negras mais influentes dos EUA. Estabeleceu o conceito de ‘interseccionalidade’, o qual teria modificado significativamente ‘o feminismo da quarta onda’. Segundo o portal iSAW, após três décadas de sua criação, o conceito ‘interseccionalidade’ é usado atualmente, por ativistas em justiça e configurações legais”. Fonte: iSAW. <https://isaw.org/pt/kimberle-crenshaw-the-woman-who-revolutionized-feminism/>. Acesso em: 20 out. 2024.

¹⁹ “Graduada em Letras e pós-graduada em Ciência da Literatura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora, escritora e autora do livro-conceito “Dororidade”, publicado em novembro de 2017 pela Editora NÓS. Antirracista, mulher preta, feminista, é relatora da Revisão da Conferência de Durban e palestrante”. Fonte: Kope. Disponível em: <https://kope.org/professores/vilma-piedade/>. Acesso em: 20 out. 2024.

²⁰ “Professora, escritora, ativista em favor de mulheres e negros/as. Graduada em Filosofia, pela Universidade Federal de São Paulo; mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo. Atua na área de

Neusa Santos Souza, 1983; Aparecida Sueli Carneiro, 2005; bell hooks, 1994, 1995; Conceição Evaristo, 2007 *apud* Santos; Dias, 2019). Destacam a persistência do racismo estrutural que, segundo elas, propicia o silenciamento e a invisibilidade de pessoas negras; concomitantemente, pode fortalecer o epistemicídio, como se a cultura e a raça negra fossem inferiores aos costumes de homens e mulheres brancos/as. Nessa perspectiva, às mulheres negras são reservados baixos níveis hierárquicos e trabalhos marginalizados, pois gravitam entre a solidão e a “dororidade”, termo criado por Piedade (2018) para se referir a uma dor profunda, comungada entre elas, que perpassa a existência e move o coletivo na busca pela igualdade de oportunidades em relação às mulheres brancas, por libertação e mudanças em diferentes sentidos. A intensidade de tal sentimento é também percebida na fala de bell hooks (1995, p. 477 *apud* Santos; Dias, 2019, p. 20): “Todos os anos, vejo muitas jovens estudosas brilhantes darem as costas ao trabalho intelectual por se sentirem tão diminuídas nas instituições, por acharem que suas vozes não são valorizadas na sociedade maior”.

Sob a perspectiva de bell hooks (2019 *apud* Santos; Dias, 2019), meninas negras não se sentem representadas, tampouco pertencentes a instituições de ensino compostas pela maioria de estudantes e docentes brancos/as, com materiais didáticos construídos a partir da perspectiva de uma sociedade branca, eurocentrada e excludente. Uma das soluções apontadas por Carneiro (2005 *apud* Santos; Dias, 2019, p. 20) seria o colegiado negro, que consistia em uma disciplina optativa, como forma de resistência e de se “aquilombar e transbordar conceitos e análises críticas”. O termo é usado como forma de introduzir autores/as negros/as no currículo escolar e, por conseguinte, nos planos de aula diários; contextualizar a realidade de inúmeras famílias negras; conhecer e pesquisar sobre a contribuição de homens e mulheres negras para a história do Brasil; entre outros.

Embora reconheçam a proporção dos impasses e das dores causadas pelo racismo, as autoras insistem na representação de intelectuais negros/as na academia como forma de resistência (Carneiro, 2005 *apud* Santos; Dias, 2019). Tal proposição é pertinente, tendo em vista que, ao desenvolverem ações com os cursos de graduação e da pós-graduação, terão a oportunidade não apenas de serem referenciais de estímulo para outras pessoas negras, mas também de auxiliarem futuros/as professores/as no planejamento de estratégias para efetivarem o enegrecimento do currículo.

No texto “Narrativas autobiográficas da professora negra Maria Helena Vargas da Silveira: formação e prática docente no livro ‘É Fogo!’”, Zubaran, Simões e Cristina Gamino Gomes Tonial²¹ (2019) investigam o atravessamento das representações de gênero e raça nas narrativas autobiográficas dessa docente negra e como elas podem contribuir na construção de sua identidade/formação e influenciar a prática diária como profissional da educação.

Embasados em Maria Helena Vargas da Silveira²² (1987; Viñao, 2000; Josso, 2006; Hall, 2016; Louro, 2007, 2014; Conceição Evaristo²³, 2005; Costa, 2006; Gladis Elise Kaercher²⁴, 2002; Ribeiro, 2017 *apud* Zubaran; Simões; Tonial, 2019), entre outros, os autores verificam como as questões de gênero e raça transitam as narrativas autobiográficas da docente negra. Pretendem ainda visibilizar narrativas autobiográficas de professoras negras,

²¹ “Licenciada em Ciências Sociais, mestre em Educação e Doutoranda em Letras na linha de Teoria Crítica e Comparatismo. Pesquisa sobre a literatura de Maria Helena Vargas da Silveira. É professora tutora nos Cursos de Graduação da ULBRA/RS, com atuação nas disciplinas: Sociedade e Contemporaneidade, Direitos Humanos e Cidadania e Cultura Digital. É Pró-Reitora Acadêmica da ULBRA/RS – Coordenação de Processos – Projetos de Extensão e Curricularização da Extensão. Participou do projeto de extensão comunitária EaD – Cinema Negro – Uma abordagem sobre nossas raízes e do Grupo de Pesquisa Políticas da Diferença. É pesquisadora sobre escrita de Mulheres Negras – Literatura. É membro do NEABI da Ulbra na coordenação conjunta para o desenvolvimento de atividades, ações e projetos com comunidades Quilombolas das cidades de Canoas e Porto Alegre”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1098468868003724>. Acesso em: 10 out. 2024.

²² “Nascida em 1970, em Pelotas, município do Rio Grande do Sul, Maria Helena, mulher negra, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Concluiu o atual Ensino Médio em 1960, pelo Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, cursando o Normal de formação para a docência (Magistério). Graduou-se em Pedagogia, pela Universidade Católica de Pelotas. Atuou na rede municipal, em localidades ao redor de Pelotas. Publicou 11 livros entre os anos 1980 e 2000, tendo como principais inspirações: família, terra natal e pertencimento étnico. Entre as obras estão: ‘É Fogo’ (1987); ‘Meu Nome Pessoa – Três Momentos de Poesia’ (1989); ‘Negrada’ (1994); ‘As filhas das lavadeiras’ (2002), entre outras”. Fonte: Literafro. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/323-maria-helena-vargas-m-helena-vargas-da-silveira>. Acesso em: 10 out. 2024.

²³ “Graduada em Letras, com ênfase em Literatura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Doutora em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense. Iniciou a vida como escritora em 1990, ao fazer 7 publicações pela série Cadernos Negros, do grupo Quilombo hoje, foi vencedora do Prêmio Jabuti, com a obra “Olhos d’água” (2015). Cinco das 7 obras foram traduzidas para outros idiomas: inglês, francês, espanhol, árabe e eslovaco. Ganhou o Prêmio do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra; Prêmio Nicolás Guillén de Literatura pela *Caribbean Philosophical Association*; Prêmio Mestra das Periferias pelo Instituto Maria e João Aleixo, homenageada com a Ocupação Conceição Evaristo pelo Itaú Cultural. Escritora homenageada em diversas Feiras Literárias, e também é a mãe de Ainá, sua especial menina. Em 2019, teve 3 de seus 7 livros, aprovados no PNLD Nacional e também foi a escritora homenageada da Olimpíada de Língua Portuguesa pelo Itaú Social”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9653059262448203>. Acesso em: 10 out. 2024.

²⁴ “Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). É Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pesquisando a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), formação de professores para a ERER, antirracismo, metodologias antirracistas, infância, Literatura e diferença. Idealizadora (junto com Tanara Furtado) do Giz de Cera cores de pele Pintkor UNIAFRO (2014). Coordena o UNIAFRO/UFRGS, Membro do Grupo de Trabalho 26ª do Tribunal de Contas do Estado/RS”. Fonte: Escavador. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/6823004/gladis-elise-pereira-da-silva-kaercher#google_vignette. Acesso em: 10 out. 2024.

historicamente silenciadas na História da Educação, além de contribuir com a compreensão sobre o desenvolvimento da identidade docente para além do viés assistencialista.

Em autobiografia, Silveira (1987) relata sobre a infância pobre, quando morava em um barraco e havia dificuldades nos estudos, pois circulava de escola em escola; então, uma tia, que era professora, lhe ajudou financeiramente para concluir os estudos. Suas narrativas (entre 1960 e 1980), no tocante à formação escolar e ao início da prática docente, denunciavam não apenas o racismo estrutural, o preconceito e a discriminação racial, mas também o método de ensino com o uso de cartilhas, sobretudo com o ingresso no Curso Normal.

Silveira (1987 *apud* Zubaran; Simões; Tonial, 2019, p. 192) explica que a maioria das mulheres negras escolhia o parto normal, devido à opção de “começar a trabalhar de imediato e apenas meio período; assim teriam tempo para cuidar da casa”. Segundo Kaercher (2002 *apud* Zubaran; Simões; Tonial, 2019, p. 192), “a professoralidade é apontada como a ‘redentora’ da etnia: tornar-se professor é o modo de redimir os efeitos da raça/etnia”. Ainda durante a formação, Maria se deparou com a disciplina de didática, a qual era destinada a pessoas abastadas, o que tornou o processo desafiador, contudo jamais impossível. O texto corrobora o artigo de Santos e Dias (2019) no tocante à discriminação declarada entre as décadas de 1950 e 1960 a mulheres negras que precisavam provar a capacidade para o trabalho – naquela época, inclusive, lhes eram impostas funções e condições de subalternas pela sociedade.

Em ambos os textos, há episódios marcantes do racismo estrutural praticado abertamente e sem resquícios de constrangimento, como na narrativa de Silveira (1987), referente ao Curso Normal, no qual ela se destacava como aluna. No governo de Leonel Brizolla, no Rio Grande do Sul, a instituição onde ela estudava poderia selecionar as dez estudantes com a média mais alta da turma, incluindo curso e estágio, para assumirem um contrato como professoras na rede pública. Embora tivesse obtido a maior nota entre as formandas da turma, seu nome não constava na lista de contratadas. Ao contrário do que a maioria de nós, brancos/as, faríamos, ela se silenciou, pois o negro, naquela época, mais precisamente em 1959, “não podia falar”.

Então, assumiu o trabalho como docente em uma escola no Morro da Cruz, no bairro Partenon, local sem as condições básicas de sobrevivência, onde fixou residência. Sentiu-se em casa, por estar entre pessoas cuja maioria era negra, mas sofria discriminação dos demais professores, por morar no mesmo bairro que os estudantes, pois, segundo eles, os educadores deveriam chegar à escola de carro, o que denota um sentimento de superioridade. Além desses casos, houve situações de calúnia, difamação e perseguição para respaldar sua retirada do

convívio com os brancos, visto que, para esse grupo, o “lugar de mulher negra é na cozinha, na limpeza, em condição de subalterna” (Silveira, 1987, *aspas nossas*).

As análises autobiográficas possibilitaram a Zubaran, Simões e Tonial (2019) a percepção dos prejuízos causados pela influência anterior e atual das representações estereotipadas de gênero e raça à vida escolar, bem como das mulheres negras à docência. Entretanto, consideram que as narrativas autobiográficas de mulheres negras podem ser interpretadas como alternativa de resistência e perspectiva de elevação.

Lori Hack de Jesus (2018) relata, no artigo “Professora, mulher negra e a lei da diversidade”, fatos observados durante o desenvolvimento da pesquisa realizada em uma escola de Ensino Fundamental da região do Vale do Arinos. Em parceria com projetos de extensão relacionados à africanidade, uma professora negra se tornou protagonista na efetivação da Lei n. 10.639 que insere, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil 1996, 2003).

Por meio de referenciais teóricos como Rosemberg (1987; Oliveira, 1999; Eliane Cavalleiro²⁵, 2000, 2001; Jaccoud; Beghin, 2002; Silva Junior, 2002; Fazzi, 2004; Carvalho, 2005 *apud* Jesus, 2018) relata memórias da docente negra, protagonista na instituição em questão, narradas e dialogadas com pesquisadoras. Detalha ainda a introdução de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade do Estado de Mato Grosso (PIBID/UNEMAT).

Henriques (2001 *apud* Jesus, 2018) critica a democracia racial e a conceitua como um mito, com destaque à ineficácia das políticas públicas universalistas, no tocante à promoção da igualdade entre indígenas, negros/as e brancos/as, o que fortalece os privilégios brancos. Destacam-se, ainda, divergências entre os indicadores e a realidade de pessoas negras e indígenas:

²⁵ “Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação – USP (1998) e Doutora também pela Faculdade de Educação – USP (2003). Foi consultora UNESCO – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade em la Escuela. Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui diversas publicações, entre elas os livros: ‘Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil?’ Contexto, 2000; ‘Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola’, Selo Negro/Summus, 2001; e ‘Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras’, Editora UnB, 2009 (no prelo). Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tutora do grupo PET-Educação, do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da UnB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN”. Fonte: Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/767521/eliane-dos-santos-cavalleiro>. Acesso em: 20 out. 2024.

[...] os indicadores sociais mostram melhorias na qualidade de vida de todos os brasileiros, negros e brancos, entretanto, a diferença nos indicadores sociais entre os grupos raciais não tem diminuído, o que prova que a democracia racial em nossa sociedade permanece como um mito (Jesus, 2018, p. 69).

Nesse sentido, Soares (2000 *apud* Jesus, 2018, p. 73) indica alguns resultados que comprovam a incompatibilidade salarial entre pessoas brancas, independentemente do gênero, em relação a mulheres negras:

Soares (2000), em sua pesquisa através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), conclui que os rendimentos das mulheres negras chegam a ser 60% inferiores ao rendimento de homens brancos. E essas “diferenças” não são meras diferenças, elas se transformam em “desigualdades”, desigualdades raciais que impõem ao grupo negro piores condições de vida, pelo simples fato de terem a pele mais escura.

Jesus (2018) aborda ainda o relato de situações às quais a mulher negra é sujeitada e, comparação às brancas: desigualdade salarial e de condições de trabalho. Segundo Carvalho (2005 *apud* Jesus, 2018), independentemente da profissão, a capacidade das mulheres negras é sempre testada com o intuito de inferiorizá-las, por haver o estereótipo de que suas qualificações se limitam a serviços domésticos. Tais afirmações se assemelham aos achados de Santos e Dias (2019) e Zubaran, Simões e Tonial (2019), no tocante ao racismo e sexismo por parte da sociedade capitalista branca. A autora pontua que, na instituição onde foi realizada a pesquisa, foram evidenciados episódios em que professores/as simplificavam e até negligenciavam situações de racismo. Embora a responsabilidade na efetivação de leis sobre as questões étnico-raciais seja direcionada a pessoas negras e indígenas, a obrigatoriedade é imposta a todo o corpo docente, o que implica no preparo de cada profissional para trabalhar essas e outras questões, bem como respaldar as práticas educacionais em aportes teóricos. Embora pareça inconcebível a ideia de delegar a apenas uma pessoa o trabalho que deveria ser realizado por todo o corpo docente, mediante amplo e contínuo diálogo com as partes envolvidas (escola, família, representantes políticos, parceiros); a análise crítica e propositiva da realidade; e o despreparo de professores/descaso da gestão escolar e da secretaria de educação no que tange a questões étnico-raciais, não há como negar a pertinência do protagonismo expresso pela professora negra destacada pela autora. Jesus (2018) defende que quando mulheres negras, a exemplo dessa professora, tomam para si a responsabilidade de descolonizar em práxis catalizadora, aumentam a velocidade da reação de enfrentamento ao racismo, por se constituírem como agentes de processos interventivos que não atuam apenas em seu favor, mas da coletividade de negros/as deste país.

O texto “Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça”, de Ana Maria Anunciação da Silva²⁶ e Souza (2020), consiste em uma autobiografia da referida professora e pesquisadora agrícola e visa investigar como a escola do/no campo/roça e a comunidade podem construir um currículo com o entrelaçamento de saberes, fazeres, história e identidades de seus povos.

Embasados em Freire (2002, 2003; Hall, 2014; Le Goff, 2014; Malvezi, 2007; Rios, 2011; Santos, 1994, 2002; Silva, 2020; Souza, 2016, 2018, 2020; Bhabha, 1998; Bicudo, 1994; Caldart, 2012 *apud* Silva; Souza, 2020), os autores narram pontos importantes de sua memória como mulher negra e da roça.

Revela as adversidades vivenciadas nos aspectos identitários acerca da cor negra, da classe social e da prática pedagógica na Educação do/no Campo/roça; acentua que contextos simples e variados do cotidiano rural coadunam a identidade individual e coletiva; reforça que suas identidades estão entrelaçadas a memórias ancestrais, à vida na caatinga/roça e às próprias travessias por diferentes lugares; descreve trabalhos manuais realizados no campo que, segundo ela, corroboraram a percepção de que as raízes ascendentes têm correlação com as lutas sociais e seu ser/fazer docente, cujas características são próprias e há uma antropologia ecológica específica; e traduz esse processo de construção da identidade como a junção entre o concebido, percebido e vivido (Silva; Souza, 2020). Sua prática docente no Colégio Santo Antônio, localizado na região rural da cidade de Ichu – que faz parte do Território do Sisal, estado da Bahia –, é atravessada pela reflexão do período em que foi aluna em uma escola de classe multisseriada, em espaço físico inapropriado, com currículo que desconsiderava seus contextos e era marcada pelo descaso do Poder Público. Salienta que, enquanto estudante, ansiava pelo aprendizado, mas o objetivo maior era ver o acolhimento de suas culturas e identidades com dignidade na instituição de ensino.

²⁶ “Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Família na Sociedade Contemporânea- PPGFSC na Universidade Católica do Salvador – UCSAL, Mestra pelo Programa- Mestrado Profissional em Educação e Diversidade- MPED Campus XIV. Pedagoga, Professora da Educação Básica no Campo no Município de Ichu/BA. Especialista em Educação do Campo (IF Baiano Campus Serrinha/BA). Atualmente é Revisora de Periódico da Revista Macambira (ISSN 2594-4754 / Qualis/Capes: B1 / 2017-2020), integrante do quadro de avaliadores de trabalhos submetidos à Revista Ouricuri (ISSN-2317-0131/ Qualis único B1 2017-2020. Colaboradora do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes), IF Baiano, integra: o Grupo de Formação, Experiência e Linguagens (FEL), Grupo de Pesquisa – Formação,) e Grupo de Pesquisa: Educação do Campo, Trabalho, Contra – Hegemonia E Emancipação Humana, (GEPEC), pela UNEB Campus XIV e Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA-Abelmanto) pelo Instituto Federal Baiano, Campus Serrinha e integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros do Brasil (ABPN). Atua em Movimento Social, com experiência nas áreas de Educação Popular, Narrativas, Memórias e Histórias de Vida de Mulheres Negras, Educação do Campo e Agroecologia. Pesquisa: Roça. Existencialidades Negras, Ancestralidades, (Auto)Biografia, Família, Ruralidades, Formação Docente, Conhecimentos Tradicionais. É palestrante e formadora nas temáticas de Gênero e Raça”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9911059134968311>. Acesso em: 20 out. 2024.

De fato, os textos descritos anteriormente estão entrelaçados no tocante ao racismo, à defesa da identidade negra e ao uso dos estudos e da educação como ferramenta de resistência; porém, as narrativas de Zubaran, Simões e Tonial (2019) e Silva e Souza (2020) parecem análogas quanto à valorização de sua cultura e ao modo de viver intrínsecos e da luta para outras pessoas terem acesso a essas memórias e as perpetuem de fato. Para os primeiros, a mulher negra, por se sentir mais feliz ao mediar o aprendizado de pessoas negras, pobres e discriminadas, comuns a sua realidade, ainda que para atingir seus objetivos, precisa se submeter às piores condições de vida, à rejeição dos colegas de trabalho e do sistema; e, para os segundos, tal sujeito move ações para garantir o acesso dos estudantes a uma cultura em extinção e enfrentar o descaso e a resistência de parceiros de trabalho e da própria gestão escolar.

No artigo “A perspectiva contemporânea de nomadismo na trajetória de uma professora negra”, de Imara Queiroz Bispo²⁷ e Célia Regina da Silva²⁸ (2022), a primeira faz sua autobiografia. Por meio da abordagem qualitativa e com base em Cardoso e Rebello (2012; Abrahão, 2003; Liberato, 2002; Sá, 2019; Muanga, 2005; Rodrigues; Jesus Pinheiro, 2019 *apud* Bispo; Silva, 2022), é detalhada a experiência de nomadismo/errante sob a perspectiva étnico-racial e educacional. Nesse movimento, o sujeito atende a necessidades impostas pela sociedade descrita como “patriarcal, racista, sexista, etnocêntrica que proporciona à diversidade (o outro), processos excludentes sobre aspectos sociais, raciais, gênero, identitários, religiosos etc.” (Bispo; Silva, 2022, p. 45). No Brasil, citam-se o movimento de doutrinação dos povos indígenas e a escravização de povos africanos.

A respeito do nomadismo, Liberato (2002 *apud* Bispo; Silva, 2022, p. 45) esclarece que “o nômade seria o não-ser, o oco, o vazio, [...] a ausência de substancialidade existencial, que se tornaria evidente na pós-modernidade”. Enquanto isso, o sujeito errante transita de um lugar ou contexto para outro, cujas determinações estabelecidas são e há a necessidade de ser modificado para ser aceito: “A população Indígena e Afro-brasileira no seu processo histórico,

²⁷ “Doutoranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Mestra em Ensino e Relações Étnicas Raciais – UFSB; Especialista em Mídias na Educação – UESB; especialista em Artes Visuais – FAVENI; Licenciada em Letras Vernáculas – UESC; Licenciada em Artes Visuais com Ênfase em Digitais -UFRPE, com conhecimento teórico e prático na área da fotografia, licenciada em Pedagogia – UNISA. Professora efetiva de Artes no Município de Cairu Bahia; Coordenadora Pedagógica dos anos finais no Município de Itacaré Bahia”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8114349519066694>. Acesso em: 10 out. 2024.

²⁸ “Doutora em Comunicação Social, pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; Mestre em Ciências Sociais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPCIS/UERJ; Bacharel em Comunicação Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – ECO/ UFRJ. Realiza pesquisa e desenvolve trabalhos dentro das temáticas: mulheres negras; TIC e gênero; comunicação comunitária; identidades culturais juvenis, entre outras”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7461053789365248>. Acesso em: 10 out. 2024.

transita por caminhos de desconstruções identitárias por imposições do colonizador” (Bispo; Silva, 2022, p. 48). Ambos se viram obrigados a se transformarem a partir da renúncia da própria identidade para sobreviver à prepotência de seu opressor e continuar com a luta e a resistência.

De acordo com as autoras, negros e indígenas não são as únicas vítimas do nomadismo e da errância. Geralmente, o ser humano, com “diversidades múltiplas de valores, pluralismo de ideias e papéis”, é direcionado a tais situações; porém, “quando se trata de padrões de cultura etnocêntrica, imposta a uma sociedade que preserva o patriarcado, esses movimentos [...] profundos e muitas vezes traumáticos aos povos subalternos [...]” (Bispo; Silva, 2022, p. 46), ao passo que, para a elite branca privilegiada, esse processo se desenvolve gradualmente e de forma branda. De modo paradoxal, têm insurgido a organização e a possibilidade de diálogo com coletivos negros, que lutam pelo fortalecimento da população negra.

Pondera-se que o nomadismo fez parte de tempos remotos e se estende à contemporaneidade. Ademais, há o resgate de memórias de sua trajetória, os quais expressam o racismo impregnado na sociedade, o que corrobora a ideia de que, ao nascer, a menina negra encontra uma sociedade pronta, com as convenções instituídas por pessoas brancas, capitalistas e patriarcais que incorporam práticas racistas e excludentes:

Éramos chacotas dos próprios colegas de trabalho, pelo fato do uniforme de trabalho remeter ao tempo da escravidão: conjunto de calça e blusa branca confeccionados com saco de açúcar. O acessório do uniforme era composto por uma fita de textura cubista com as cores vinho e branco que tinha que transpassar na cintura e na cabeça em formato de turbante [...] trabalhei em uma pousada que tinha duas recepcionistas, uma era eu, a outra era uma sulista branca de Santa Catarina. A carteira de trabalho das duas era assinada como recepcionista, porém os moldes de trabalho eram diferentes uma da outra. As minhas obrigações diárias ultrapassavam as funções de recepcionista, enquanto a outra limitava-se somente ao setor da recepção. Trabalhei por quase um ano sem compreender por que exigiam mais de mim e menos da sulista. A gota d’água foi quando descobri que o meu salário era bem menor do que da recepcionista, sulista branca (Bispo; Silva, 2022, p. 48).

Situações exemplificadas por Bispo e Silva (2022) incorporam o texto de Jesus (2018), no tocante à discriminação no campo profissional e à desqualificação quanto ao trabalho da mulher negra, como se ela fosse inferior à branca e precisasse trabalhar mais para suprir a diferença ou provar sua capacidade. Por conseguinte, notamos a importância da problematização do conceito de nomadismo também na atualidade, para os sujeitos se perceberem em seus movimentos e descolamentos com alterações importantes na sociedade para se libertarem de fato.

No texto de Márcia Aparecida de Souza²⁹ e Cunha Junior (2021), “Elza Vianna: a primeira professora negra do município de Natividade, RJ”, os autores narram a história de vida e a trajetória profissional de Elza Vianna, primeira professora negra daquela cidade, em uma época em que o racismo predominava e funções voltadas à educação eram destinadas exclusivamente às mulheres brancas. Por meio de uma pesquisa de natureza exploratória e com abordagem qualitativa, os pesquisadores a entrevistaram durante visitas à residência da educadora com auxílio da filha dela, além de realizarem o levantamento documental e fotográfico. Por fim, os autores consideraram a história de vida de Elza, as instituições escolares onde ela estudou e aquelas em que foi docente (conflitos e enfrentamentos) como importantes dados para a realização do estudo.

Alicerçados em Maria Aparecida Bento³⁰ (2002a, 2002b, 2002c; Sueli Carneiro³¹, 2006; Cunha Junior, 2007; Gonçalves, 2006; Louro, 2001; Juliana de Souza Mavoungou Yade³², 2015; Souza, 2019 *apud* Souza; Cunha Junior, 2021), os autores apontam o século XX como o marco do período de transição entre os trabalhos escravizados e livres, caracterizados pelo

²⁹ “Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn da Universidade Federal Fluminense; Pesquisadora/ integrante do NEPECGIM – Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre Espaço e Currículo de Geografia e Imagem e Multiculturalismo; Graduada em Letras, pela Universidade do Estado de Minas Gerais e em Pedagogia, pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES; faz parte da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os/ABPN; Profa. da Rede Estadual de Educação/RJ”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8067363406032688>. Acesso em: 10 out. 2024.

³⁰ “Graduada em Psicologia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977); mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Atua principalmente com as temáticas: Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. Atuando principalmente em: Ações afirmativas, Identidade étnica, Discriminação no trabalho, Preconceito. É Diretora Executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5692405177660116>. Acesso em: 10 out. 2024.

³¹ “Graduada em Filosofia, pela Universidade de São Paulo, onde teve conhecido o significado e aplicabilidade de teorias feministas e da negritude no Brasil. Tornou-se mestre após tentativas sem sucesso, em decorrência da falta de orientadores para o tema: ‘Leitura crítica da filosofia africana contemporânea’. Concomitantemente se envolveu com os coletivos negros e tornou-se militante. Doutora em Filosofia da Educação, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo; ativista do Movimento Negro e feminista no Brasil. Sua tese ‘Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser’ virou um livro. Por acreditar na associação entre política e as questões raciais. Por isso lutava pela mobilização de mulheres e homens negros no campo político. Fundadora do Instituto da Mulher Negra, organização que luta contra o racismo e o sexismo”. Fonte: Guia do Estudante. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-e-e-o-que-pensa-sueli-carneiro-filosofa-e-ativista-brasileira/>. Acesso em: 10 out. 2024.

³² “Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação – investigou a influência das narrativas, memórias e histórias da população negra da cidade de Carapicuíba-SP no processo de formação da identidade e como as ausências dessas narratividades atuam como um aparato de negação das identidades afro-brasileiras. Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Atuou por oito anos como professora da Educação Básica nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; Participou do Grupo de Estudos voltados aos coletivos negros”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3829741548571291>. Acesso em: 20 out. 2024.

racismo estrutural, a ideais eugênicos³³ e europeus da República com a desqualificação do trabalho de pessoas negras. Salientam a falta de preparo ou negligência no tocante aos recursos teóricos, no sentido de desenvolver categorias específicas, pois os livros não contemplam a verdadeira história do período colonial, o que se justifica pelo fato de a classe branca eurodescendente dominar a ciência nesse período e ter desconsiderado informações que remontavam à realidade negra da ocasião. Evidenciam ainda que, em um sistema econômico-capitalista, o trabalho livre realizado por pessoas negras nem sempre era remunerado.

Relações sociais eram fundamentadas no racismo, ou seja, as estruturas eram antinegras. Com a imigração, os negros enfrentaram novas questões, pois eram vistos como desqualificados para o trabalho e havia a ideia de que apenas o trabalho branco era bem-feito, enquanto o trabalho negro, embora intenso, se tornava invisível:

Inclusive, a história local do interior agrário brasileiro nas regiões norte fluminense, sul mineiro e Espírito Santo associa as plantações de café, as exportações brasileiras e o progresso às imigrações europeia e à república. Neste ambiente histórico é que as populações negras se adaptaram às condições de vida do regime do pós-abolição, no qual a educação era privilégio das populações brancas e os currículos moldados para essa população, neste universo a educação para a população negra representava uma rendição à segunda abolição conseguida por muito poucos (Souza; Cunha Junior, 2021, p. 120).

No tocante à mulher, Souza e Cunha Junior (2021, p. 120) ressaltam a estereotipização dupla, pela cor da pele e por ser mulher: “E sua aceitação em diversos campos de trabalho, inclusive no espaço escolar, deu-se pela resistência e não pelo entendimento de sua capacidade enquanto profissional”.

Tal situação não foi diferente com a professora Elza Vianna, pois fazia parte de uma família simples, composta pelo pai, a mãe e muitos filhos. Após seu nascimento, a figura materna começou a apresentar quadros de problemas emocionais, psiquiátricos e psicológicos que a levaram a perambular pelas ruas até não obterem notícias de seu paradeiro. Então, os filhos foram dados em adoção, visto que o pai precisava trabalhar, e Vianna foi adotada por uma senhora que trabalhava na casa de um casal de fazendeiros que se tornaram seus padrinhos. Aliás, eles haviam adotado outras duas crianças, além de seus filhos biológicos, e, por isso, não puderam acolher a autora como filha (Souza; Cunha Junior, 2021).

³³ “Eugenia é uma teoria que tentou legitimar, no século XX, uma suposta inferioridade de uma ‘raça’ em relação à outra. Como no caso do racismo estrutural, em que se crê na ideia de que homens e mulheres negras são menos importantes ou mesmo, insignificantes”. Fonte: Invivo – Museu da Vida da Fiocruz. Disponível em: <https://www.invivo.fiocruz.br/historia/o-que-e-eugenia/> Acesso em: 10 nov. 2024.

O fazendeiro conseguiu bolsas de estudos que possibilitaram à Dona Elza concluir o Ensino Médio normal. Após essa etapa, ela recebeu um convite do diretor do colégio para trabalhar na secretaria da instituição, tendo aceitou de maneira imediata. Posteriormente, casou-se e se mudou para Natividade, no Rio de Janeiro. Por um lado, teve dificuldades para conseguir um espaço de trabalho como professora, visto que esse tipo de cargo era definido por indicação do prefeito; por outro, a partir da influência de seu marido naquele contexto social, conseguiu contratos temporários (Souza; Cunha Junior, 2021).

Após alguns anos, Dona Elza foi aprovada em concurso público e começou a atuar no Colégio Elite de Natividade, mas, com restrições, a exemplo do não atendimento a turmas com estudantes de classes mais elevadas; por isso, trabalhou com crianças menos favorecidas e negras que viviam em morros e engenhos. Embora fosse uma mulher apresentável de acordo com os padrões exigidos pela sociedade local, com vestimentas e “bom comportamento”, havia resistência, por parte da direção da escola e das famílias dos/as estudantes, em aceitá-la como docente. Desse modo, ela não conquistaria a oportunidade de desenvolver outras funções, pois não acreditavam em sua capacidade e entendiam que, por ser negra, ela precisaria trabalhar somente com estudantes negros/as, e outras funções, como acompanhamento da merenda escolar, dariam visibilidade a ela; porém, o prefeito não queria que as pessoas soubessem da existência de Elza, uma vez que isso poderia repercutir de maneira desfavorável e, à época, a cor branca era convencionada como validação de humanidade, “disseminada como um ideal estético na sociedade brasileira, em detrimento da negritude” (Carneiro, 2006 *apud* Souza; Cunha Junior, 2021, p. 125). Paradoxalmente, assim como ocorria na escola, na igreja Vianna não podia exercer função de destaque; todavia, conseguiu realizar funções menos valorizadas. Embora tivesse condições financeiras favoráveis, Dona Elza sofria os mesmos tipos de discriminação e racismo de outras mulheres à margem da pobreza – afinal, o que interessava era “a cor da pele”, e o gênero também “definia o lugar do sujeito” na sociedade eurocentrada.

Por meio de pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e por meio da entrevista como instrumento metodológico, no texto “Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora: docência negra e lésbica na Educação Básica”, Tainah Mota do Nascimento³⁴ e

³⁴ “Bacharel em Direito, pela Faculdade CNEC Santo Ângelo; Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora associada à Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os, no Projeto de Pesquisa Faculdade de Educação e Movimento Negro Educador: relações construídas antes e depois do marco legal das ações afirmativas na graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Grupo de Pesquisas Educação das Relações étnico-Raciais e ações educativas das pessoas negras no Sul: impactos no ensino, pesquisa e extensão e no Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Cidadania – UNISINOS. Realizou Doutorado Sanduíche no Departamento de Educação (DED) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

Silva (2022) visam entender a trajetória pessoal e profissional de Assata³⁵, uma professora negra, lésbica, de 33 anos (na ocasião da pesquisa), que atuava na Educação Infantil da rede pública de ensino, na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em um contexto de defrontação no que concerne a preconceitos, discriminação, violências e, concomitantemente, combate ao autoritarismo impositor do silenciamento e gerador da invisibilidade. Os autores levantam a questão da (in)visibilidade vivenciada no âmbito educacional e problematizam “os cotidianos escolares historicamente marcados por produções monoidentitárias (Silva, 2015), no que concerne ao gênero, à raça e à sexualidade, silenciando diversas experiências” (Nascimento; Silva, 2022, p. 2).

Fundamentado em Lorde (1997; Luara Vieira³⁶, 2015; Joice Berth³⁷, 2018; Sader, 1988; Moreira, 2019; Araujo, 2016; Rich, 1993 *apud* Nascimento; Silva, 2022), o texto se estabelece na tentativa de rompimento com o processo de subjugação e, até mesmo, a destruição de conhecimentos relacionados a pessoas negras. Embora seja negra e lésbica, Assata afirma que não se lembra de quadros de racismo ou discriminação durante a infância e juventude, o que, segundo ela, se justifica pela situação financeira e posição consolidada na localidade. Porém, logo rememora que, quando era criança, enrolaram uma toalha em sua cabeça para parecer que seu cabelo era liso, pois, naquela época, o cabelo crespo era considerado ruim.

Tal estereótipo denuncia o racismo característico da localidade que, segundo Vieira (2015 *apud* Nascimento; Silva, 2022, p. 5), “tenta a todo custo dissipar qualquer manifestação de negritude contida na mesma”. Recorda ainda de episódios em que as professoras, em períodos de campanha contra piolhos, verificavam as cabeças dos/as estudantes e, como Assata estava sempre com os cabelos limpos e cheirosos, elas teciam elogios tendenciosos, como se esperassem o contrário, por ela ser negra. Os autores discutem o feminismo negro e destacam que, segundo a ideologia do patriarcado, somente mulheres brancas são sinônimo de beleza,

Federal de Sergipe, no período de janeiro de 2024 a agosto de 2024”. Fonte: Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/490287925/tainah-mota-do-nascimento> Acesso em: 10 nov. 2024.

³⁵ Pseudônimo escolhido em referência à Assata Shakur, escritora, poetisa e militante negra.

³⁶ “Graduada em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Maringá; possui especialização em Pós-Graduação em Cultura Afro-brasileira, pela Faculdade de Tecnologia e em História, Arte e Cultura, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Mestra pela Universidade Estadual de Maringá. É professora de Sociologia pelo Estado do Paraná; faz parte do Coletivo de Juventude Negra Yalodê-Badá (em Maringá) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM). Realiza pesquisas nas áreas de gênero e questões raciais”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7537003675039793>. Acesso em: 20 out. 2024.

³⁷ “É arquiteta e urbanista, assessora política, curadora, psicanalista e escritora. Autora da obra ‘O que é empoderamento’ (Jandaíra, 2019), Coleção Feminismos Plurais. Foi curadora das exposições Casa Carioca, do Museu de Arte do Rio, em 2020, e Margens de 22, do Sesc Carmo, em 2022. Presta serviço à revista Elle Brasil e ao Portal Terra, criando conteúdos e alimentando suas redes sociais e suas plataformas com temáticas voltadas à conscientização no tocante ao social, às desigualdades e à saúde mental. Fonte: Festa Literária Internacional de Parati. Disponível em: <https://www.flip.org.br/autores/joyce-berth/>. Acesso em: 20 out. 2024.

limpeza e delicadeza; às mulheres negras, ao contrário, são reservados adjetivos como feia, suja, grosseira e de “cabelos ruins”.

A família de Assata possui a militância negra como tradição, embora não fosse declarada e, para não fugir à regra, a menina negra também se destacava entre os demais, a princípio por meio do Grêmio Estudantil e, posteriormente, com o Movimento Negro, o qual tomava muito seu tempo. Por isso, ela demorou a iniciar a vida acadêmica, ainda que tenha sido aprovada em quatro processos seletivos na área da educação, tendo optado por cursar a graduação a distância (Nascimento; Silva, 2022).

Segundo Sader (1988 *apud* Nascimento; Silva, 2022, p. 4), “o Movimento Negro pode ser compreendido como uma coletividade em que se elaboram identidades, promulgam práticas mediante as quais são constituídos e preservados interesses”, com a expressão de vontades e a (re)construção de processos subjetivos. Devido ao engajamento político, o Movimento Negro é capaz de mediar e articular ideais, ressignificar concepções e proposições, como a equivocada ideia de superioridade branca, cuja ação se evidencia na postura e no empoderamento de Assata como mulher negra assentada na posição social de sua família.

Assata vivenciou episódios de racismo desde que iniciou a docência, aos 30 anos de idade, em uma escola localizada em região tradicional ao Sul do país, com cultura alemã, onde foi efetivada em 2017. Tal instituição era composta por 100 estudantes; contudo, havia apenas duas crianças, duas professoras (incluindo ela) e uma faxineira negra. O constrangimento começou com sua chegada, dado que a gestora, branca, dos olhos azuis, não contava com uma professora negra (Nascimento; Silva, 2022).

Porém, a situação mais impactante estava por vir: para referenciar o dia 20 novembro, alusivo à Consciência Negra, contraditoriamente, a instituição promoveu um passeio tradicional ao museu de colonização, mas isso intrigou a depoente, que se posicionou, sem ser compreendida pela direção, que a abordou em tom pejorativo para os colegas e ainda fez uma brincadeira racista no momento de tirar fotos com o corpo docente: “*Assata vem aqui, antes que eu te coloque no tronco!*” (Nascimento; Silva, 2022, p. 8).

Então, a docente comentou com os colegas de trabalho, mas o assunto chegou à gestão, que a convidou para registrar uma ata e transferir para ela um possível infortúnio referente ao passeio. Ela se posicionou e exigiu o registro de ata em relação ao comentário racista na ocasião das fotos, mas, em uma atitude característica de brancos, com ideologias coloniais, a gestora solicitou à faxineira negra para testemunhar contra a docente e dizer que não houve racismo

durante aquele evento. Os ânimos se exaltaram, porém, a coordenadora apaziguou a situação, a gestão se desculpou e o assunto foi “encerrado” (Nascimento; Silva, 2022).

A partir do episódio do passeio, Assata começou a ser perseguida e passou dividir a sala com uma estagiária evangélica que, segundo ela, a impedia de fazer seu trabalho, por professar uma fé diferente da sua e, por isso, a aprendiz foi desligada. Após o desligamento, a estagiária entrou em contato com os familiares dos/as estudantes para proferir difamações a seu respeito e a recriar pela religião de matriz africana, em que a rotulava como “a professora dos orixás”. Diante disso, alguns pais denunciaram a docente na secretaria de educação, que começou a ser assistida por representantes daquele órgão, trocou de turma e foi substituída por uma docente evangélica (Nascimento; Silva, 2022).

Tal ação, somada ao distanciamento e à frieza dos colegas, suscitou problemas emocionais como depressão e ansiedade; com isso, ela fez tratamento psicológico e passou a usar medicamentos para tratar a saúde mental. A ação dos colegas é mencionada por Moreira (2019 *apud* Nascimento; Silva, 2022, p. 9) como “racismo aversivo”, o qual se caracteriza como “o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas costumam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social”.

Assata passou ainda pelo preconceito no que tange à sua orientação sexual, tendo permanecido por dois exaustivos anos na primeira escola. Contudo, não desistiu da educação, por acreditar que os assédios e racismos não eram responsabilidade dos/as estudantes, mas do contexto em que viviam. Em 2019, se encontrou em uma nova instituição de ensino, com discentes menos favorecidos que conviviam com o crime no cotidiano; logo, viu futuros transformados por meio da mudança interna: crianças que inicialmente sonhavam em ser traficantes mudaram as perspectivas e almejavam profissões dignas e honestas – a docente se sentiu útil e percebeu que poderia ajudar os alunos em pequenas esferas, como em salas de aula. Os autores reconhecem a atitude da professora negra, com base em hooks (2017 *apud* Nascimento; Silva, 2022), no tocante à pedagogia engajada sem se limitar à transmissão de conhecimentos, mas ao desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O texto de Almeida e Santos (2021), intitulado “Cores e dores do trabalho docente: os sentidos atribuídos a escola para Rosária dos Reis Francisco dos Santos: uma professora negra que atua no meio rural, no município de Goiás”, parte de uma pesquisa que, na ocasião, estava em andamento. Em decorrência do objetivo de “investigar os sentidos atribuídos à escolarização e ao trabalho docente, pelos professores que atuantes no meio rural no Município de Goiás” (*ibidem*, p. 410) não abarcar especificamente o nosso objeto de estudo e a limitação de

informações como o tipo de pesquisa entendido por nós como exploratória, por meio de entrevistas, referencial teórico fundamentado em Enguita (1989; Bourdieu, 1998 *apud* Almeida; Santos, 2021), ainda incompleto, entre outros, o trabalho não faria parte desse EQ, exceto por determinadas situações.

Alguns discursos dos autores corroboram o trabalho de Santos e Dias (2019) e as ponderações de Piedade (2018) no tocante ao racismo estrutural, quando criticam o pensamento de que pessoas negras seriam inferiores, incapazes e destinadas a funções de subalternas ou com menor nível hierárquico (cozinheiras, faxineiras etc.); e ao epistemicídio, o qual desconsidera as contribuições da comunidade negra para a história do nosso país. O projeto começou a ser efetivado em 2018 e se articula ao ensino e à extensão universitária por intermédio do Núcleo de Direitos Humanos, Educação e Movimentos Sociais (NUDHEM), instalado no *Campus* Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e com o envolvimento de docentes e discentes pesquisadores. No decorrer do estudo, foi possível conhecer Rosário dos Reis Francisco dos Santos, professora negra atuante desde 2002 na Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, localizada na zona rural. É a única educadora residente no Distrito da Barra, pois os/as demais vivem em Goiás (GO), mas elas se orgulha por ser uma mulher camponesa e negra (Almeida; Santos, 2021).

Segundo os autores, Rosário foi escolarizada em uma Escola de Campo multisseriada, tendo recorrido a um supletivo para concluir, com déficit de idade, a oitava série e, consequentemente, o Segundo Grau (atual Ensino Fundamental). No ano seguinte, começou a trabalhar no Assentamento Rural de Reforma Agrária Mata do Baú com a alfabetização de jovens e adultos, tendo enfrentado o desafio de ensinar à noite, sem energia elétrica. O engajamento da professora, aliado à vontade de aprender intrínseca nos estudantes, contribuiu para o grupo se mobilizar e levantar fundos para abastecer cotidianamente, com gás, o pequeno lampião que ficava no centro da sala (Almeida; Santos, 2021).

Posteriormente, a professora iniciou o trabalho com a Educação Infantil, em que atendia crianças do assentamento. Embora as aulas ocorressem durante o dia e não houvesse problemas com a iluminação, a docente e os alunos enfrentavam outras adversidades, como escola sem parede de alvenaria, coberta por palhas e lona preta, “chão batido” e bancos feitos pelos familiares das crianças. Os/as estudantes traziam água de casa e faziam as necessidades fisiológicas no mato – novamente, a professora negra resistiu às adversidades e encontrou meios de continuar com o trabalho da melhor forma para as partes (Almeida; Santos, 2021).

Em 2001, foi oferecido o curso de Magistério, com duração de dois anos, exclusivamente a professores/as sem formação e atuantes no município, em que Rosário conseguiu se profissionalizar de fato. Oferecido em formato semipresencial, o material de apoio se destinava ao período letivo, as aulas presenciais ocorriam durante as férias e a formação era apoiada por docentes de outras cidades. Na mesma época, houve a construção da Escola-Polo do Município de Goiás (GO), quando ela se sentiu inspirada com a mudança de cenário e deu continuidade aos estudos – inclusive foi aprovada, em 2003, no vestibular para o curso de Geografia da UFG (Almeida; Santos, 2021).

Nas descrições analisadas, é possível perceber que Rosário não era ativa em movimentos destinados à defesa da mulher negra ou mesmo a questões étnico-raciais, e, ainda que se orgulhe da condição de camponesa e afrodescendente, não associava sua resistência à identidade negra. Diante disso, a docente narra algumas situações de discriminação, como no momento em que se apresentou como professora, visto que as pessoas questionavam se exercia tal função e era habilitada para atuar em sala de aula – a desconfiança sobre sua capacidade se confirmava pelos olhares e os risos camuflados (Almeida; Santos, 2021).

Houve ainda o relato de uma situação de racismo, ocorrida em 2018, no primeiro turno, durante a eleição para governadores e presidente. Rosário ficou responsável pela instituição e, naquele momento, um policial a desrespeitou. Ao saber que aquela mulher negra havia sido incumbida de acompanhar o processo eleitoral da localidade, ele se assustou e chegou a comentar com outras pessoas sobre o fato de ter imaginado que ela fosse a faxineira, o que vem ao encontro dos relatos de outros autores, como Santos e Dias (2019), Jesus (2018), Almeida e Santos (2021), quanto ao ideário branco e eurocentrado de que pessoas negras são diferentes e, portanto, incapazes e inferiores aos brancos – segundo essa ótica, devem exercer funções de subalternos, com baixo nível hierárquico, social e financeiro.

As narrativas de Rosário (Almeida; Santos, 2021) rememoram a postura de Assata descrita por Nascimento e Silva (2022), ao não desistir da educação, mesmo após ter vivenciado situações intensas, graves e dolorosas de racismo de todos os modos (estrutural, institucional, aversivo, velado, declarado). Também nos remetem também à professora negra, Elza Vianna, no texto de Márcia Souza e Junior (2021), que persistiu na profissão docente com resistência em meio à rejeição, discriminação e racismo. Ambas as docentes resistiram ao ideário de superioridade branca, que impede o diálogo em igualdade com outras camadas da sociedade convencionadas como “normais”. Freire (1967, p. 70) nos alerta quanto à dificuldade ou impossibilidade de diálogo entre dominantes e dominados:

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. [...] A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio.

Isso demonstra a importância dos coletivos que auxiliam no estabelecimento de estratégias para resistir às opressões e validar a história, conhecimentos, trabalhos e proposições de homens e mulheres negras. O ato de resistir aos contratempos e abarcar a docência nos remete à pedagogia engajada que, segundo hooks (2013 *apud* Nascimento; Silva, 2022, p. 36), consiste em “fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”.

No texto “Relações étnico-raciais e de gênero: identidade da mulher negra e professora da educação básica no nordeste do Pará”, Santos, Adriana Souza Simões³⁸ e Pereira (2022) investigam a construção da identidade de docentes negras na Educação Básica no município de Tracuateua, Pará, tendo em vista as relações étnico-raciais e de gênero. Utiliza-se de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e a aplicação de questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. A investigação foi realizada com nove professoras negras, enquanto os dados coletados foram observados a partir da análise do discurso ideológico (Bakhtin, 2014 *apud* Santos; Simões; Pereira, 2022), com ênfase nos discursos expressivos.

As autoras fundamentam o texto em Davis (2016; Silva, 2013; Louro, 1997; Guimarães, 1995; Gomes, 1995, 2003; Rosalira Santos Oliveira³⁹, 2011; Bento 2014; Fonseca, 2001 *apud* Santos; Simões; Pereira, 2022). Ademais, criam um histórico do processo educacional desde o período em que era composto por homens brancos, com destaque para o Movimento Feminista, centrado em questões de discriminação, seguido da aquisição de direitos por parte das mulheres brancas e a feminização (branca) do magistério, a constituição do Movimento Negro no Brasil, as lutas e resistências até os dias atuais. As pesquisadoras abordam outras situações importantes levantadas durante as entrevistas, como discriminação racial e preconceito relacionado ao

³⁸ “Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade da Amazônia; Especialista em Letramento e Formação de Professores pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora universitária e Professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura no Ensino Médio; Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiro e em Educação para as relações étnico-raciais e teoria feminista. Integrante do projeto de extensão Letramento Racial como forma de combate ao racismo (ICJ/FAD/UFPA)”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0517352756835623>. Acesso em: 20 out. 2024.

³⁹ “Graduada em Serviço Social, pela Universidade Federal de Pernambuco; Especialista em Serviço Social, pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Antropologia, pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutora em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Possui Pós-doutorado, pela Escuela Nacional de Antropología e Historia do México. Foi professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco e pela Universidade Federal da Paraíba. É pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco e atua principalmente nas temáticas: novos movimentos religiosos e religiões afro-brasileiras, ecologia”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0134611258446920>. Acesso em: 20 out. 2024.

cabelo crespo e à cor da pele, bem como revelam a influência da autoconsideração dessas características para a constituição da identidade negra, pois “Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário” (Gomes, 2003 *apud* Santos; Simões; Pereira, 2022, p. 26). Complementarmente:

[...] a autoclassificação racial faz parte do processo de construção da identidade, que é permeado por relações históricas e sociais, nas quais o sujeito está em constante processo de transformação, a construção identitária é essencialmente histórica e não biológica (Hall, 2005; Gomes, 1995 *apud* Santos; Simões; Pereira, 2022, p. 16).

Diante dos artigos analisados até o momento, o trabalho de Santos, Simões e Pereira (2022) se sobressai não apenas pela excelência na elaboração, mas por incorporar e validar narrativas trazidas em textos descritos anteriormente, como o período em que mulheres negras não podiam atuar na área de educação e, quando conseguiram conquistar seu espaço, eram discriminadas e inferiorizadas em relação às pessoas brancas. Isso nos remete a situações como as descritas por Zubaran, Simões e Tonial (2019), ao manifestarem um período histórico em que a maioria das mulheres negras escolhia o magistério, por ter acesso rápido ao trabalho e a possibilidade de conciliar com as obrigações do lar; por estes autores e Santos e Dias (2019), ao denunciarem a discriminação e a perda de direitos (assumir um contrato, ministrar aulas para determinadas turmas ou desempenhar outras funções), por ser serem negras; por Jesus (2018), ao preconizar a desigualdade salarial entre mulheres brancas e negras que realizam a mesma função e, muitas vezes, com a mulher negra em maior carga horária laboral.

No artigo “A criança que escuta na professora que ginga: a mobilização de saberes de uma educadora negra da periferia de Porto Alegre no seu ‘tornar-se professora’”, Botelho (2020) apresenta a autobiografia concebida como uma “tipologia das mediações sociais”, construída a partir de “saberes distintos” (Nóvoa; Finger, 1988; Tardif, 2002 *apud* Botelho, 2020). O texto visa explicitar a influência de valores e memórias de uma certa formação étnico-racial no processo de “tornar-se professora”, como parte de uma atividade de avaliação da disciplina “Itinerários e Alternativas: autobiografias e formação docente”. A expressão dessas memórias e as relações delas com a construção da identidade profissional estão expressas em diversos momentos da entrevista de um curso de pós-graduação.

A partir de referenciais teóricos como Candau, 2012; Freire, 1979; Ferrarotti, 1988; Nunes, 2011; Rego; Costella, 2019; Rego; Kozel; Azevedo, 2020; Tardif, 2002 *apud* Botelho, 2020, exibe-se a história de “Tâmara Silveira” (codinome): mulher, negra, idosa, professora, ativista nas questões étnico-raciais e candomblecista. O autor aborda narrativas da vida da

educadora entrevistada no decorrer do texto, para justificar a ideia de que as relações e vivências do passado podem ser ressignificadas no futuro, ainda que de modos diferentes dos programados: “relações entre um passado supostamente distante e uma personalidade constituída costuram elos que o tempo não apaga; pelo contrário, fortalece – ainda que no silêncio da imanência de cada indivíduo” (Botelho, 2020, p. 567).

O autor frisa a infância simples da depoente, que levava uma vida humilde, apresentava dificuldade na leitura e sofria as consequências das limitações: apanhava do primo que a ajudava, passava as férias estudando e perdia a oportunidade de brincar com outras crianças da família. Ao perceber a extensão dos desafios, uma professora bibliotecária a convidou para conhecer o espaço de trabalho, em que mostrou diversas obras e lhe apresentou a ludicidade do ato de ler. A cada leitura, a menina se desafiava e encontrava novos modos de desbravar os textos; conseqüentemente, começou a levar livros para casa e desenvolveu o gosto pela leitura (Botelho, 2020). Na vida adulta, Tâmara consegue perceber associações entre os escritos e suas vivências na infância para as ressignificar de fato:

[...] nas primeiras lembranças da professora sobre sua infância, na medida em que percorre seu passado na memória, há relações que destaca entre suas influências familiares com a sua contemporaneidade, redescobertas, que a nutrem de novos significados a sua história de vida, valorizando e atualizando-lhes [*sic*] no presente (Botelho, 2020, p. 568).

Segundo o autor, a tia de Tâmara trabalhava como doméstica e a levava para o local de trabalho, em que deixava a sobrinha na biblioteca da casa enquanto desenvolvia suas tarefas. A menina conciliava atividades como tirar a poeira dos livros, ler as enciclopédias e sonhar em ser médica. Embora não tivesse aversão aos químicos, apegava-se à pediatria, homeopatia e acupuntura (alusão à infância), e a ancestralidade influenciava sobremaneira sua aspiração, por haver na família uma pessoa que exercia a missão de benzedeira e parteira – tal fato nos leva a considerar que a alusão à medicina era movida não pelo ofício de ser médica, mas pelo desejo de servir peculiar à família e à fé professada. Sua avó, porém, acreditava que, por ser negra, a neta não teria condições de exercer a profissão, em virtude do contexto vivenciado. Passados alguns anos, a patroa de sua tia influenciou a família, que orientou a entrevistada a prestar processo seletivo para o Magistério – a garota optou por obedecer, foi aprovada e ingressou como normalista (Botelho, 2020).

Antagonicamente, ao auxiliar na faxina (condição de inferioridade), teve a oportunidade de conhecer os livros da biblioteca, os quais a inspirou a ser médica. Porém, esse mesmo lugar, por meio da patroa de sua tia, a induziu a ser professora. Embora carregada de muita sabedoria,

sua avó sentia o peso do racismo e, junto à mãe de Tâmara, cedeu às limitações impostas por uma sociedade branca, acreditando que a neta teria mais êxito ao exercer a docência. O que é compreensível quando pensamos no contexto histórico, marcado pelo racismo e por lutas. Em alguns momentos, mudar o percurso é sinônimo de resistência. Na contradição de diferentes momentos dentre os quais marcaram a vida da professora negra, acreditamos que, em ocasiões de profunda introspecção e recobrando memórias de relações estabelecidas na infância, como na vivência com o primo, a patroa, a tia e principalmente, a avó, Tâmara conseguiu identificar os fatores que a motivavam internamente a ser médica: se dispor de atenção com outras pessoas, cuidar de seu bem-estar e ter a possibilidade de curá-las. Inspirações essas são intrínsecas de quem é sensível às diferenças (Botelho, 2020). Então, percebeu que tais habilidades poderiam ser usadas também no exercício do Magistério:

A precoce identificação com um ofício que tem por natureza a atenção, o cuidar e a cura também pode ser identificado como um desejo inconsciente de preparar e manter os seres humanos saudáveis para a vida, um traço de alteridade, forjado em uma formação baseada na sensibilização com a diferença – nesse caso, a partir de experiências pessoais específicas de sua realidade como negra, pobre e moradora de periferia (Botelho, 2020, p. 570).

Qualidades como as expressas por Botelho (2020, p. 570), relacionadas à professora negra, são habilidades peculiares ao exercício da docência, como “a estabilidade emocional, o domínio do conteúdo, a atualização pertinente aos anseios do respectivo grupo e, sobretudo, o acionamento contínuo e oportuno de uma alteridade imanente sobre as condições individuais dos integrantes da turma”.

O autor descreve algumas memórias da passagem de Tâmara pela profissão docente para reforçar a importância das vivências da infância e dos aprendizados advindos das relações estabelecidas no decorrer da vida (familiares, religiosas, culturais, escolares, entre outras), com destaque às habilidades adquiridas no “tratamento com as adversidades” (Botelho, 2020, p. 571), essenciais à docência, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A professora detalha a história de um dos discentes que não percebia a importância da educação e afirmava que não precisaria estudar, pois pretendia se tornar “bandido”; então, ela utilizou-se de situações corriqueiras do cotidiano para o menino perceber outras opções, mas dependeria dos estudos para se preparar e exercer a função desejada. Ela sabia que o crime não seria uma escolha apropriada; porém, não queria negar o direito de sonhar, como aconteceu em sua vida. Exatamente a vivência do passado a munuiu com sensibilidade para saber o momento adequado e empregar diferentes estratégias apreendidas de

forma espontânea ao longo da vida. Com isso, o educando constatou que não seria criminoso e que, para as escolhas, seriam necessárias dedicação e estudo.

No tocante à pertinência de crenças e ideias e do ensino contextualizado com a realidade no ensino de Geografia:

Digamos que, ao trabalhar o relevo, conteúdo para muitos, aparentemente desprovido de significado ideológico, o professor poderá mobilizar imagens, números e informações variadas para um processo relacional e reflexivo. Ao ligar esse conteúdo natural ao social, o aluno poderá pesquisar informações e refletir sobre as condições em que muitos trabalhos de mineração são realizados, estabelecendo um relacional entre a exploração humana e a exploração mineral. A refletir sobre esses processos, poderá acontecer uma expansão dos significados construídos pelo aluno na leitura do espaço (Rego; Costella, 2019 *apud* Botelho, 2020, p. 575).

Tais ponderações coadunam Freire (1967, p. 60), *ipsis litteris*:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

As memórias da professora negra Tâmara (Botelho, 2020), as experiências vivenciadas, a potencialização do aprendizado obtido a partir disso, as relações familiares e a escolha pela profissão, no sentido de analisar a realidade, revisitar suas lembranças e ressignificar o aprendizado com novas alternativas que atendam às reais necessidades dos estudantes, estão entrelaçadas a outras histórias descritas nesta dissertação por diferentes pesquisadores em variados espaços territoriais e contextos históricos, sociais, educacionais, pessoais e culturais.

2.1.1 Procedimento de busca via Capes

Ao contrário do que ocorreu em relação ao Google Acadêmico, ao proceder com a busca por meio da Capes, não houve resultados na procura por “identidade docente negra”, “docente negra da Educação Básica” ou “identidade negra”. Por isso, optamos por ampliar as averiguações, ao incluirmos os descritores “questões étnico-raciais”, “racismo institucional”; “resistência negra”, “formação identitária”, cuja seleção abarcou “qualquer lugar do texto” de 2018 a 2022; logo, foram disponibilizados somente sete textos, dos quais três abarcavam nosso objeto de pesquisa – dois artigos de 2019 e um TCC de 2021.

Embora tenhamos selecionado um período específico, houve incidência de trabalhos escritos em anos anteriores aos selecionados. Esses foram utilizados como forma de ampliar os conhecimentos e o vocabulário, assim como alicerçar a escrita desse relatório.

Quadro 2. Produções disponibilizadas na Capes

Ano	Tema	Autores/as	Plataforma	Referenciais	Palavras-chave
2019	Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas	LIMA, Joyce de Sena; CARNEIRO, Rosalvo Nobre	Revista Contexto & Educação	Quijano (2005), Walsh (2009), Habermas (2005, 2012a, 2012b), Fazenda (2011), Freire (2015), Munanga (2005), Machado, Farias e Petit (2010) e Pimenta, Sarmiento e Azevedo (2007)	Colonialismo do saber; mundo da vida; Lei n. 10.639/2003; ensino das relações étnico-raciais
2021	Representações sociais de professoras sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em Bragança-PA	REIS, Maiara da Silva	Faculdade de Educação – <i>Campus</i> Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA)	Moscovici (1978), Bakhtin (2011), Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2005a), Santos (2009), Cavalleiro (2006), Corrêa (2019), Munanga (2001), Piaget (1994), Ariés (1981), Kramer (1996) e Oliveira (1993)	Representações sociais; relações étnico-raciais; Educação Infantil
2019	Entre Carolinas e Dandaras: reconhecendo histórias e formando para a cidadania	ROMÃO, Carla de Oliveira; SILVA, Daiana da (2019)	Revista Odeere	Gomes (2012 a;b), Oliveira e Candau (2010), Ribeiro (2017), Bairros (1995), Andrade (2018), Xavier (2017), Silva (2017), Gadotti (2018) e Evaristo (2017)	Educação; feminismo; feminismo negro; práticas pedagógicas

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base no catálogo de Teses e Dissertações da Capes – período: 2018 a 2022.

No artigo “Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas”, Lima e Carneiro (2019) se fundamentaram em concepções voltadas ao paradigma contra-hegemônico de descolonização do saber e em autores como Quijano (2005; Walsh, 2009 *apud* Lima; Carneiro, 2019), no sentido de reconhecimento e entendimento do “outro”; e Habermas (2012a, 2012b *apud* Lima; Carneiro, 2019), para entender a racionalidade comunicativa. Há uma reflexão a respeito do ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica, dos desafios epistemológicos e práticos estabelecidos na Lei n. 10.639, com o intento de analisar a necessidade de professores/as apreenderem o reconhecimento étnico para desconstruir saberes eurocentrados e, consequentemente,

ressignificar saberes educacionais inclusivos (Brasil, 2003). Problematicam-se as implicações do discurso colonizador no processo de execução da referida lei e, pelo fato de o ensino no Brasil ser eurocentrado, colonial e concomitantemente colonizado, Lima e Carneiro (2019) alertam para a necessidade de alterações no campo educacional, principalmente no tocante a perspectivas do aprendizado voltado a relações étnico-raciais e ao cumprimento da legislação.

Tal estudo se inicia com uma crítica ao texto da referida lei quanto à abrangência das disciplinas: “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Licenciatura e História Brasileira” (Lima; Carneiro, 2019, p. 43). Os autores reconhecem a proporção do avanço quanto à lei que completava 15 anos em 2018, como consequência das ações do Movimento Negro, mas destacam a contradição existente na redação, pois os conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, e não direcionados a algumas áreas como a Geografia, voltada à geopolítica que visa ao controle territorial ou à negação da soberania popular (Brasil, 2003). Reiteram ainda a falta de formação adequada ao professorado.

Lima e Carneiro (2019) observam os perigos da colonialidade que, embora não seja antiga, é mais profunda que o colonialismo, por ser uma forma moderna de dominação em período pós-colonial enraizada no racismo estrutural. Ela “subalterna saberes, formas de trabalho e falas que atingem as raízes mais profundas de um povo e que sobrevivem apesar da descolonização das colônias” (Quijano, 2005 *apud* Lima; Carneiro, 2019, p. 44).

Adicionalmente, a colonialidade é uma forma de dominação das instituições sociais, cujos fundamentos são os próprios dogmas e as ações se determinam por “meios não linguísticos, como o dinheiro e o poder no modo capitalista de produção”; logo, (de)colonialidade são expressões teórico-metodológicas próximas à ideia de (de/s)colonização e descolonização de Habermas (2012a, 2012b *apud* Lima; Carneiro, 2019, p. 45).

Nesses termos, Lima e Carneiro (2019) elucidam a necessidade de pensar em uma nova construção epistemológica para valorizar o saber dos povos tradicionais e reconhecer o saber espiritual das comunidades indígenas. Salientam ainda o ato de enegrecer os planos de aula na Educação Básica de Ensino com o reconhecimento de si (em conjuntura individual) para, somente depois, alcançar o outro e:

[...] evidenciar, nos conteúdos abordados em sala, o que de fato remete à história do continente africano, levando em consideração sua cultura, a diversidade entre os povos dos vários países desse lugar, a religiosidade, a dança, a música, o estilo, a partilha e a relação com outros povos; enfim, é relacionar fatos sem deixar lacunas (Lima; Carneiro, 2019, p. 51-52).

Designar o ensino do conteúdo relações étnico-raciais à área de exatas constitui, segundo Lima e Carneiro (2019, p. 54), um desrespeito às epistemologias africanas, devido à falta de pertinência dos subsídios das relações étnico-raciais às ciências exatas – afinal, não se trata de uma abordagem temática dos africanos, mas de “vivenciar estas relações cotidianamente no ambiente escolar e de valorizar os contextos dos alunos e alunas e sua relação com as africanidades, resgatando a história que nos pertence enquanto afrodescendentes”. Isso demanda uma análise crítica do trabalho docente quanto ao ensino imposto nos cursos de formação, pois a universidade também invalida elementos atribuídos ao/à negro/a.

A monografia “Representações sociais de professoras sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em Bragança-PA”, de Reis (2021) analisou as representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Por meio da abordagem qualitativa, a autora empregou o questionário e a observação do trabalho de quatro professoras (três pardas e uma autodeclarada negra) ativas em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Bragança, Pará, como instrumentos de coleta de dados.

Nesse caso, a investigação é embasada em referencial teórico-metodológico voltado à teoria das representações sociais e ao dialogismo discursivo (Moscovici, 1978; Bakhtin, 2011 *apud* Reis, 2021). No tocante às relações étnico-raciais e à Educação Infantil, citaram-se Silva (2007; Gomes, 2005b; Santos, 2009; Cavalleiro, 2006; Corrêa, 2019; Munanga, 2001 *apud* Reis, 2021). Quanto à discussão sobre relações raciais, adotaram-se Piaget (1994; Ariés, 1981; Kramer, 1999 *apud* Reis, 2021).

Pelos relatos das quatro professoras que responderam ao questionário, nota-se que os documentos norteadores – Projeto Político-Pedagógico (PPP), Planejamento Anual e Regimento Interno – não contemplam as questões étnico-raciais e, tampouco, existe no grupo escolar (gestão, analistas pedagógicos, professores e famílias) a preocupação com as relações étnicas no cotidiano escolar. Os trabalhos são desenvolvidos para cumprir uma exigência do calendário acadêmico e as ações se limitam a determinada época do ano devido ao Dia da Consciência Negra, celebrado em novembro (Reis, 2021).

No quesito da informação, Reis (2021) procura examinar os conhecimentos das quatro professoras sobre relações étnico-raciais, como a realidade apresentada para os sujeitos, suas atitudes, pensamentos, pontos de vista quanto a assuntos específicos, entre outros. A autora destaca as falas da Professora A que, ao desenvolver o conteúdo voltado à identidade das crianças, observação das características físicas, de si e dos/as outros/as colegas, descrevia cada estudante como diferente e especial para Deus. Porém, quando se tratava de meninos/as

negros/as, ela usava o termo “morenos/as”, como se preto/negro fosse algo ruim e constrangesse ou ferisse a integridade dos/as pequenos/as.

Conforme Gomes (2009, p. 19 *apud* Reis, 2021, p. 32), “desde a construção da ideologia racista, a cor branca com seus atributos, nunca deixou de ser considerada como referencial da beleza humana [...]”. O branqueamento⁴⁰ (estereótipo de superioridade de pessoas brancas em detrimento a homens e mulheres negras) foi criado pela elite branca (Bento; Carone, 2014 *apud* Reis, 2021), padrão com particularidade social estendido até a atualidade para validar palavras e ações discriminatórias.

No que diz respeito às demais professoras, elas também demonstraram conhecimento escasso acerca de relações étnico-raciais. Muitas não reconhecem o racismo no ambiente escolar e três delas desenvolvem a temática somente em novembro, devido à demanda do calendário acadêmico, mas não entendem a necessidade de conscientização e posicionamentos que precisam acontecer no dia a dia. A autora atribui a dificuldade das docentes à inadequação dos processos formativos (formação inicial e continuada); logo, ela recorre a Santos e Moura (2010 *apud* Reis, 2021, p. 34) para validar sua fala: “a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho de professores são históricas em nosso país”. Acrescenta-se que esse histórico indica os impasses nos campos social e cultural vivenciados na rotina do trabalho docente:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2005 *apud* Reis, 2021, p. 28).

A segunda dimensão de imagem visava identificar e compreender as representações sociais de professoras da Educação Infantil formadas nos meios sociais e contexto escolar, por meio das imagens refletidas em seus discursos (Moscovici, 1978). Apenas uma delas conseguiu perceber a diferença entre os sentidos e significados atribuídos à imagem da criança negra e outros dos colegas brancos no ambiente escolar, ao passo que outra docente associava a imagem de crianças negras à condição de pobreza e inferioridade. Segundo Guimarães (2002 *apud* Reis, 2021, p. 42), “o componente ‘cor da pele’ ainda é usado para categorizações raciais”.

⁴⁰ A ideologia do branqueamento se volta à construção de uma identidade nacional fundamentada numa herança branca determinada pelos europeus, a qual nega todo e qualquer pensamento ou ideologia que considere uma identidade alternativa, principalmente se for direcionada à herança negra originária da África (Munanga, 2004).

Na terceira dimensão das representações sociais, a autora pretendia analisar as atitudes de professoras sobre casos de discriminação no ambiente escolar, com base nas relações raciais. Quando questionadas sobre a incidência de racismo ou preconceito entre as crianças, afirmaram que os/as estudantes conviviam bem entre si; porém, diante da solicitação de situações em que constatou discriminação, as docentes trouxeram alguns relatos de xingamentos e apelidos que desfavoreciam as crianças negras. Uma delas minimizou a situação, por ser “coisa boba”, o que expressa a falta de consciência a respeito do tema, e outra docente discorreu sobre uma criança que tremia ao ver o pai de uma colega que era negro; logo, trabalhou a questão de forma lúdica com toda a turma (Reis, 2021).

Resultados da pesquisa nos mostram a incompatibilidade do sistema educacional com as demandas atuais, principalmente no tocante a questões étnico-raciais e ao sexismo, por exemplo. Para Santos (2009 *apud* Reis, 2021, p. 47), a escola e os professores necessitam de formação inicial e contínua “para lidar com marcadores identitários específicos (no caso em pauta, o negro) e terem condições de subverter as práticas racistas, [...] cristalizadas no universo escolar”. Suplementarmente:

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (Candau, 2005 *apud* Reis, 2021 p. 37).

As escolhas e o posicionamento da escola são primordiais na efetivação de ações para valorizar o desenvolvimento contínuo de relações étnico-raciais. Por isso, há a necessidade de se lutar por uma formação para fomentar as discussões e preparar o corpo docente e toda a escola, com a inclusão das famílias nos projetos cotidianos.

O artigo “Entre Carolinas e Dandaras: reconhecendo histórias e formando para a cidadania”, de Carla de Oliveira Romão⁴¹ e Daiana da Silva⁴² (2019), corrobora Reis (2021) no

⁴¹ “Graduada em Ciências Sociais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestra em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora na Educação Infantil, na rede municipal de educação de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro e professora de Sociologia, atuação como formadora, pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Estudo as temáticas relacionadas a mulheres, feminismos, juventudes, gênero, identidade, espaço escolar e diferença”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5454210930861707>. Acesso em: 10 out. 2024.

⁴² “Graduada em Ciências Sociais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tema: ‘Professoras Negras: Autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na Educação Infantil’; Possui cursos de extensão voltados às questões étnico-raciais; Professora da Educação Infantil; Integra o grupo de estudos e pesquisas: ‘Intelectuais

tocante às diretrizes curriculares educacionais fundamentadas no colonialismo, com a predominância de homens e mulheres brancas e concepções eurocentradas, os quais ainda permanecem mesmo após os avanços na caminhada de movimentos negros. Nesses termos, o texto apresenta a experiência de duas professoras negras atuantes na Educação Básica – uma na Educação Infantil e outra no Ensino Médio – da Baixada Fluminense, onde “disputam os significados hegemonicamente atribuídos as mulheres negras e brancas” (Romão; Silva, 2019, p. 258). O estudo objetiva narrar estratégias metodológicas e dialogar com intelectuais que nos ajudam a repensar e refinar a prática docente de forma crítica. As educadoras resgatam as próprias memórias enquanto mulheres negras e revisitam experiências escolares que direcionam seus pensamentos e o modo de produção.

Romão e Silva (2019) ponderam que, na autolibertação e transgressão relativas a um sistema acadêmico constituído por maioria branca e eurocentrada que, em muitos momentos, não dá voz ao negro, são utilizados, em citações (in)diretas, o nome, o sobrenome e a profissão de cada autora, ao invés do sobrenome, e citam a obra em nota de rodapé. As autoras perceberam, na busca pela descolonização dos currículos, a limitação existente em suas experiências escolares, em se tratando do acesso à informação e à história das contribuições da população negra na formação do nosso país:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012 *apud* Romão; Silva, 2019, p. 102).

As autoras apontam o papel do Movimento Negro que se fortaleceu na área de educação, mediante a luta pelo reconhecimento, a garantia de direitos e a valorização da história e da cultura de povos afrodescendentes e indígenas. Na tentativa de romper com a visão que desqualifica a atuação de povos dos ideais imaginários de supremacia branca, principalmente negros e indígenas, elas salientam a Lei n. 10.639, que alterou a Lei n. 9.394, a fim de ampliar os direitos e contemplar conteúdos referentes à história e cultura indígena no currículo escolar (Brasil, 1996, 2003; Romão; Silva, 2019).

Romão e Silva (2019) denunciam o pensamento abissal moderno marcado pela determinação de um saber universal composto pela cultura europeia. Somente ele é validado

como verdadeiro e, por isso, não permite a existência de outras explicações dos indígenas, por exemplo, o que os torna invisíveis. De acordo com Santos (2009 *apud* Romão; Silva, 2019, p. 259), sob o viés do pensamento abissal moderno, existe apenas uma linha que separa os “saberes legítimos” (comandados pela civilização colonizadora) dos conhecimentos populares e nativos (constituídos por povos invisíveis aos olhos da população dominante) e impossibilita um convívio entre os sujeitos com igualdade de direitos. Nesse sentido, as práticas ali realizadas no cotidiano escolar se direcionam à problematização do ambiente escolar.

Essas pesquisadoras revelam ainda a prerrogativa da interseccionalidade, elemento que colabora com o questionamento das estruturas de poder, tendo em vista os “entrelaçamentos entre as questões de raça/etnia, gênero, orientação sexual e classe” (Romão; Silva, 2019, p. 259), que possibilita ao sujeito se localizar quanto ao modo de organização no mundo.

A inclusão de outras intersecções torna visíveis as ausências forjadas pela colonialidade descrita por Ribeiro (2017, *apud* Romão; Silva, 2019, p. 259) como:

[...] um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [...].

Nesse cenário, a pesquisa busca entender como as professoras negras podem utilizar as informações em favor da educação, o que denota a importância das contribuições acadêmicas de tais mulheres em diferentes contextos, da ressignificação educacional e da abertura de caminhos para os saberes/fazeres intelectuais. Bairos (1995 *apud* Romão; Silva, 2019) sublinha a importância de sermos intolerantes em relação ao racismo associado aos movimentos negros e de mulheres negras, e o preparo para as aulas se torna essencial nesse processo, dado que as escolas são espaços para tal. Em crítica ao posicionamento da educação, é citada a obra “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987).

São relatadas atividades realizadas enquanto as autoras observavam a rotina na Educação Infantil, em que a abordagem teórico-metodológica “Pretagogia” é descrita por Petit (2016 *apud* Romão; Silva, 2019, p. 265) como a “a experiência de si e dos outros no mundo por meio de autorreconhecimento afrodescendente e dos valores das culturas africanas” para justificar a opção por abordar as narrativas das mulheres negras. O trabalho que visava à descolonização dos saberes originou, por parte de cada criança, o uso da criatividade e liberdade de escolha, no sentido de ilustrar e pintar as personagens com as quais mais se identificaram.

No Ensino Médio foi debatida a Revolução Francesa, com foco em Olympe de Gouges; e proposta a realização de pesquisas sobre a história de mulheres negras, a exemplo de Beatriz do Nascimento⁴³, Gonzalez, Carolina Maria de Jesus⁴⁴ e Luiza Mahin⁴⁵, e brancas, como Chiquinha Gonzaga, Olga Benário e Rosie Marie Muraro (Romão; Silva, 2019).

Esperava-se que os/as estudantes investigassem a bibliografia das célebres mulheres, montassem cartazes com fotografias e dados bibliográficos e apresentassem à turma o resultado do estudo. Ainda foi proposta aos grupos a problematização destas e outras questões: conheciam essas mulheres? Qual a contribuição de cada uma para a construção da cidadania brasileira? Ao apresentar o trabalho, uma das estudantes ficou consternada por perceber que não conhecia sua obra, embora Carolina Maria de Jesus fosse uma escritora célebre, com vivências que, em parte, se assemelham às suas e a de outros/as alunos/as que frequentam a escola pública. Mesmo no Ensino Médio e com a conclusão da Educação Básica, as instituições não a haviam “apresentado” em nenhum ano desde a Educação Infantil.

⁴³ “Graduada em História, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cumpriu estágio em pesquisa no Arquivo Nacional e posteriormente tornou-se professora na rede estadual do estado do Rio de Janeiro. Fundou, juntamente com pesquisadores/as negros/as, fundou o Grupo de Trabalho André Rebouças, na Universidade Federal Fluminense. cursou pós-graduação *Latu Senu* em História do Brasil também pela Universidade Federal Fluminense. Entre os anos finais da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi presença constante na retomada dos movimentos sociais negros organizados, mantendo vínculo inclusive com o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNUCDR, nome mais tarde reduzido para MNU), fundado em 1978. Iniciou o mestrado em Comunicação Social, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, antes de sua conclusão teve a vida ceifada com 5 tiros disparados pelo companheiro de sua amiga. Pesquisava as formações dos quilombos brasileiros. Os analisava tanto no campo científico, como locais de resistência de povos escravizados e sua descendência, como também por um viés pessoal e no tocante ao ativismo político voltado ao antirracismo. Autora de obras organizadas após sua morte, como: ‘Todas [as] distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento’ (2015); ‘Beatriz Nascimento – quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição. São Paulo: União dos Coletivos Pan-africanistas’ (2018); ‘Uma história feita por mãos negras’ (2021), além de inúmeros artigos científicos”. Fonte: Literafro. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>. Acesso em: 10 out. 2024.

⁴⁴ “Foi considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras brasileiras negras no país. Morava numa favela e era catadora de papel. Guardava revistas e outras papéis para ler e usar como fonte para alimentar seu costume de escrever. Teve um de seus poemas publicados pelo jornal Folha da Manhã e a partir de então começou a levar seus poemas para a redação desse jornal, os quais ganharam a admiração dos/as leitores/as. Ao ser visitada por um repórter que leu seu diário e se encantou, teve a oportunidade de publicar seus escritos em forma do livro ‘Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada’, o qual foi sucesso de vendas (*best-seller*). O retorno financeiro possibilitou a saída da favela e a melhoria na qualidade de vida. Foi homenageada pela Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. Escreveu ainda: ‘Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada’ (1961); ‘Pedacos da Fome’ (1963); ‘Provérbios’ (1965). Fonte: eBiografias. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 20 out. 2024.

⁴⁵ “Nasceu em Costa Mina, na África e foi trazida para o Brasil para ser escravizada. Tinha a resistência como característica intrínseca, Mahin se envolveu em inúmeros movimentos de revolta e insurreições movidas por negros e negras escravizados/as na Bahia. A quituteira usava seu tabuleiro para distribuir mensagens em árabe, visando se comunicar com movimentos, como: a Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Recusava os costumes da igreja católica. Sofreu perseguição e fugiu para o Rio de Janeiro, onde foi capturada”. Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/personalidades-negras-2013-luisa-mahin> Acesso em: 20 out. 2024.

Em atividades como as supramencionadas, notamos a profundidade, complexidade e importância da narrativa das autoras que possibilita não apenas ilustrar aos estudantes, de forma didática, os privilégios brancos reconhecidos nos livros didáticos, como também a ausência de referenciais negros no currículo e, principalmente, “restituir humanidades negadas” por meio do pertencimento destinado à minoria que sempre esteve à margem da sociedade e não conseguia se enxergar como cidadã. Ações como essas sugerem que sempre houve cidadania desenvolvida por “pessoas comuns, egressas de lugares humildes, que lutaram para transformar nosso país para melhor” (Giovana Xavier⁴⁶, 2017 *apud* Romão; Silva, 2019, p. 266).

As proposições e questões levantadas por Romão e Silva (2019) nos remetem a Santos e Dias (2019), quando questionam sobre a representatividade escassa de mulheres negras na docência universitária, denunciam o racismo e desenvolvem trabalhos com categorias conceituais propostas por pensadoras feministas negras como Tainah Mota do Nascimento, Angela Davis, Audre Lorde, Lélia Gonzalez, Kimberlé Crenshaw, Neuza Santos Souza, Grada Kilomba e bell hooks, com o intuito de visibilizar mulheres negras que contribuíram para conquistas significativas em questões étnico-raciais e influenciar o meio para, juntas, mobilizar ações que eliminem ou pelo menos reduzam a invisibilidade da mulher negra.

2.1.2 Procedimento para busca através da BDTD

O processo de busca pela BDTD ocorreu com os descritores “identidade negra”, “docente negra” e “professora negra”, com base no período de 2018 a 2022. Não foram disponibilizadas teses e obtivemos cinco dissertações: uma publicação de 2020 e outra de 2021 abordavam relações étnico-raciais, mas não atendiam aos objetivos da pesquisa e foram desconsideradas; logo, examinamos três dissertações, uma de 2019 e duas de 2021. No Quadro

⁴⁶ “Especialista em História da África e Cultura Afro-Brasileira, pela Universidade Cândido Mendes no Brasil; Mestra em História, pela Universidade Federal Fluminense; Doutora em História, pela Universidade Estadual de Campinas. É bailarina clássica, professora Universidade Federal do Rio de Janeiro, bailarina clássica; Professora Adjunta de Prática de Ensino de História e da disciplina Intelectuais Negras na Faculdade de Educação da UFRJ. Docente credenciada nos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHist/UFRJ). Coordenadora do Grupo Intelectuais Negras UFRJ e tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Diversidade UFRJ. Autora dos livros ‘Você pode substituir Mulheres Negras como objeto de estudo por mulheres negras contando as suas próprias histórias’, ‘Maria de Lourdes Vale Nascimento: uma intelectual negra do pós-abolição’ e ‘História Social da Beleza Negra’. Organizadora do catálogo ‘Intelectuais Negras Visíveis’ e das coletâneas ‘Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas’ e ‘A gente só sabe o final quando se encerra: novas formas de ensinar e aprender histórias do Brasil republicano’. Vencedora do Prêmio ‘Fundo Baobá Brasil para Equidade Racial e de Gênero’ em consequência de sua atuação na liderança do programa de Aceleração e Desenvolvimento de Lideranças Negras no Brasil”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9883445785268500>. Acesso em: 10 out. 2024.

3, organizamos as informações das dissertações de mestrado extraídas da BDTD no referido estágio temporal:

Quadro 3. Produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Tema	Autores/as	Programa/Instituição	Palavras-chave
2019	Profissionais negras na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência	CUNHA, Fabienne Neide da	Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Mulheres negras; profissionais da Educação Infantil; percurso de vida e formação; identidade negra
2021	A cor da pele dita o “tom”: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar	GUIMARÃES, Érika Rafaelle de Pontes	Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Gênero; racismo; sexismo; educação; sociologia
2021	Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade	SILVA, Maria Eduarda Ribeiro da Silva	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Docência negra; escrevivência; historicidade; desigualdade; mulher negra

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base em dados obtidos na BDTD.

De 2018 a 2020, não houve pesquisas voltadas especificamente ao tema relativo ao nosso objeto de estudo. Mas, em 2021, houve um envolvimento maior com a temática, pois, dentre as três dissertações descritas, duas foram concebidas por professoras brancas e apenas uma, por docente negra. Afinal, qual seria a justificativa para a ausência de publicações em alguns períodos e, dentre as três encontradas, apenas uma ter sido redigida por mulher negra? Seria a falta de oportunidades ou a dificuldade de acesso à pós-graduação? A resposta estaria na estrutura dos cursos, que não consideram a escrita de pessoas negras e definem padrões excludentes, que levam mulheres negras a não se sentirem pertencentes ou representadas ou seria outro motivo? A seguir, veremos que algumas autoras discorreram a respeito do assunto.

A dissertação de mestrado “Profissionais negras na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência”, de Fabienne Neide da Cunha (2019), analisa os percursos de vida e formação das profissionais negras atuantes na Educação Infantil da RME de Florianópolis, Santa Catarina, com: professoras regentes⁴⁷, professoras auxiliares⁴⁸ e auxiliares de sala⁴⁹, para entender o motivo pelo qual mulheres negras que desempenhavam a

⁴⁷ Realizam a função de docência, desenvolvem atividades de planejamento, registro e avaliação, participam de formações, promovem ações para garantir o cumprimento dos direitos das crianças e a ética profissional etc.

⁴⁸ São responsáveis pelas mesmas delegações dos professores regentes, quando estes estiverem ausentes.

⁴⁹ Auxiliam o professor regente diariamente, com ações desde o planejamento, registro e avaliação até o desenvolvimento de atividades em conformidade com o PPP.

trabalho de auxiliar de sala se mantinham no cargo, ainda que possuísem formação profissional superior ao exigido na função.

Por meio da metodologia campo-tema e com base na abordagem qualitativa e na entrevista semiestruturada como recurso metodológico, a autora utilizou estes e outros autores no referencial teórico: Bardin (2011; Bento, 1995, 2002a, 2002b, 2002c; Butler, 2016; Carneiro, 2003, 2004, 2011; Cardoso, 2010, 2014a, 2014b, 2017; Castells, 1999; Cerisara, 1996; Crenshaw, 2002; Davis, 2017; Gonzalez, 1984; Gomes, 1999, 2002b, 2005b, 2017; Hall, 2011; hooks, 2013; Nascimento, 1968, 1978; Munanga, 1996, 2006, 2012; Joana Célia dos Passos⁵⁰, 2012; Ribeiro, 2017, 2018; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁵¹, 2003, 2009; Scott, 1995; Lia Vainer Schucman, 2014; Lilia Moritz Schwarcz, 1996a, 1996b; Spink, 2003; Jurema Werneck⁵², 2003, 2010 *apud* Cunha, 2019).

Cunha (2019) narra que se deparou com alguns entraves em sua pesquisa, decorrentes da morosidade e do pouco interesse por parte da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis e da Gerência de Educação Continuada estabelecida no Centro de Educação

⁵⁰ “Tem mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. É vice-reitora da Universidade Federal de Santa Catarina e intelectual orgânica do Movimento Negro. Coordena as Cátedras: UNESCO Educação para Igualdade Racial e Antonieta de Barros: educação para igualdade racial e combate ao racismo (UFSC). É membro da *Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (RED ESIAL) e membro associada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Recebeu, em 2022, o Prêmio Mulheres Brasileiras Fazendo a Diferença pelo Consulado e Embaixada dos Estados Unidos. Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais e ações afirmativas, com foco na população negra”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6523332944786091>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁵¹ “Graduação em Português e Francês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; possui mestrado e doutorado em educação, pela UFRGS. É professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Foi reconhecida pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, por de sua contribuição à educação brasileira. É Professora Titular sênior em Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar. É pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Integra o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education, coordenado pela Dr^a Joyce E. King da Georgia State University/USA. Foi conselheira: do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) (2009-2016) e também na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015-2016)”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>. Acesso em: 10 out. 2024.

⁵² “Possui graduação em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (1986), mestrado em Engenharia de Produção pela Coordenação dos Programas de Pós-graduação de Engenharia/COPPE/UFRJ (2000) e doutorado em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). É Diretora-executiva da Anistia Internacional Brasil. Integra o *Board of Directors do Global Fund for Women*, os Conselhos Criola, do Fundo Brasil de Direitos Humanos, do Greenpeace Brasil e da Vital Strategies Brasil. É cofundadora de Criola, organização não governamental (1992). Representou o Movimento Negro no Conselho Nacional de Saúde (2007-2012) e foi coordenadora geral da 14a. Conferência Nacional de Saúde (2011). Pesquisadora visitante do IESC/UFRJ 2012-2013. Bolsista FAPERJ 2012-2013. Integrou o Grupo Assessor da Sociedade Civil da ONU Mulheres Brasil e o Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Ministério da Saúde. Atua principalmente nos temas: mulheres negras, cultura afro-brasileira, antirracismo, direitos humanos, saúde da população negra, iniquidades em saúde, políticas públicas para a equidade de gênero e raça”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7035304554882361>. Acesso em: 10 out. 2024.

Continuada, no sentido de fornecer informações, como o quantitativo de professoras negras na rede e a relação de escolas nas quais elas trabalhavam. Recorreu-se a diferentes opções (envio de *e-mail* e contato telefônico), até iniciar o curso “A Educação das Relações Étnico-Raciais: estudos de aprofundamento para as profissionais da Rede”, ofertado pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) para imergir as questões trabalhadas e conhecer docentes autodeclaradas negras, obter a confiança do grupo e convidá-las a participar da pesquisa. Assim, a pesquisadora conseguiu entrevistar duas mulheres negras que atendiam aos critérios estabelecidos para a seleção, como serem efetivas na RME de Florianópolis – as entrevistas ocorreram em lugares distintos escolhidos por cada participante.

Embora as respostas de ambas as mulheres negras correspondessem ao esperado pela pesquisadora, apenas uma das entrevistas foi transcrita e realizada a AC, tendo em vista a proximidade da participante com a estudiosa (desde a graduação) e a nova estruturação do roteiro, que havia se tornado objetivo. Para garantir a preservação da identidade das entrevistadas, elas receberam codinomes retirados da obra “Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” de Jarid Arraes ([s.d.] *apud* Cunha, 2019), composta por poemas em cordel de 15 mulheres negras e a breve biografia de cada poetisa.

Até 19 de outubro de 2018 (data da qualificação), a autora não havia recebido os dados solicitados quanto às mulheres negras na rede; logo, o processo se estendeu até o final de janeiro de 2019, quando foi formalizada nova solicitação e houve contato telefônico. Após mais de um mês de espera e sem retorno, ela se dirigiu ao local e foi encaminhada à Diretoria de Gestão Escolar, onde obteve os dados dos efetivos da Educação Básica, e ao Departamento de Planejamentos e Dados Educacionais, que concedeu o restante das informações retiradas do Censo Escolar – Sistema Educacenso 2018 (Brasil, 2019 *apud* Cunha, 2019), como sexo, cor e raça de servidores públicos municipais da educação. Com isso, ela procurou algumas redes para mediar o contato com as gestoras das escolas e as professoras que se encaixavam no perfil da pesquisa – embora não tenha indicado um quantitativo, foram entrevistadas 27 mulheres autodeclaradas negras.

Conforme Cunha (2019, p. 71), o escopo das funções de professora regente e auxiliar da Educação Infantil é o mesmo, o que não acontece com a profissão de auxiliar de sala, a qual demanda maior assistencialismo para servir, em detrimento da liderança. Assim, as profissionais respeitam a relações de poder de modos variados, “seja por deter a professora o conhecimento, a formação e a permissão para educar, seja por possuírem as auxiliares a

experiência e a prática de anos de trabalhos nas creches e pré-escolas” (Conceição, 2010 *apud* Cunha, 2019, p. 72).

Assim como nas atribuições, no tocante à formação, a exigência (licenciatura em Pedagogia com habilitação para docência em Educação Infantil) é a mesma para professora e professora auxiliar, por desenvolverem ambas as funções – inclusive, a segunda substitui a primeira, quando esta se encontra impossibilitada de realizar suas atribuições. Em contrapartida, para auxiliar de sala na Educação Infantil, exige-se a licenciatura em Pedagogia, com habilitação para docência nesse nível de ensino. Vale ressaltar que tal distinção se justifica na remuneração e carga horária.

Nesse viés, a maioria de profissionais é do gênero feminino e branca, com minoria de mulheres negras e um número irrisório de homens na Educação Infantil. Destaca-se uma quantidade expressiva de pessoas que não se declaram no mapeamento do Censo, o que pode ser justificado pela recusa em participar de uma democracia racial (Brasil, 2019 *apud* Cunha, 2019). Em ambos, os cargos de auxiliar de sala e de professora auxiliar não aparecem, pois não existem nos crivos da referida mensuração; por isso, é de suma importância, nos próximos Censos Escolares a serem realizados, que tais funções estejam presentes para análises detalhadas.

A autora disserta sobre os processos de racismo no Brasil e destaca, *in verbis*:

O preconceito racial, no Brasil, foi historicamente construído a partir da interação entre dois grupos: o colonizador europeu, que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e que, em decorrência, estigmatizou outros grupos, nesse caso, os não brancos, caracterizando-os como de qualidade inferior, crença que passou a ter a função de justificar a dominação sobre eles (Ferreira; Camargo, 2011 *apud* Cunha, 2019, p. 22).

Cunha (2019) argumenta sobre a importância das pesquisas no âmbito das questões étnico-raciais para ressignificar pensamentos, ações e ideários quanto ao contexto das pessoas negras em nosso país. Além disso, ela denuncia a inversão de nossa história, que desconsiderou a riqueza cultural e social de afrodescendentes e passou a compartilhar tais vivências de modo “escravocrata”, ou seja, por meio de racismo e desigualdades sociais, de gênero e raciais. Essas observações reforçam as ponderações de Carneiro (2005, p. 305) no tocante à luta pela “constituição e visibilização dos saberes” produzidos pelos povos negros a respeito das próprias histórias para refutar “os saberes da dominação” que, conforme destacado nesse texto, invalidam as contribuições. Novamente percebemos a escrita científica como forma de oposição e persistência na luta contra os desmandes coloniais.

Assim como Santos e Dias (2019), a autora vislumbra a docência como um ato de resistência, dado que os/as profissionais docentes estariam sujeitos às “amarras das desigualdades” (Cunha, 2019, p. 22). Em acréscimo, “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar [...]” (hooks, 2013 *apud* Cunha, 2019, p. 23). Nessa perspectiva, o ensino é um meio para grupos minoritários, convencioneados como subalternos, lutarem contra a opressão exercida pelo colonizador.

Nesse entremeio, a autora questiona a democracia racial que, embora almejada, não seria evidenciada efetivamente no cotidiano: “os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato” (Gomes, 2005b *apud* Cunha, 2019, p. 28). Ressalta-se que o racismo é praticado no Brasil de forma velada ou explícita e validado pela negativa da ação, ao deslocar as minorias à margem e as tornar invisíveis; por isso, o trabalho como professora é uma maneira de lutar contra essa e outras situações de injustiça.

Ao retomar o problema inicial ao final da pesquisa, Cunha (2019) entende as diferentes motivações que levaram as professoras negras, atuantes na Educação Infantil, a ingressarem na educação e, especificamente, nessa esfera de ensino: a maioria delas realizou um sonho advindo da infância; a minoria não pretendia ingressar na educação e foi movida por fatores externos (incentivo de familiares; atuação desde a juventude como auxiliar de sala e identificação com a alfabetização; não se enxergar em outra profissão); e algumas delas recorreram à esfera educacional como possibilidade de obter um emprego para, posteriormente, investir no que realmente almejado (formação em matemática, física ou química e jornalismo). Porém, encontraram significado para as próprias procuras na área e optaram por se manter na profissão.

À guisa de conclusão, Cunha (2019) elenca três fatores a serem considerados na posição das auxiliares de sala negras: alcançar a ascensão, em que muitas delas aguardavam a abertura de vagas e a aprovação em concurso público, tendo continuado com especializações e tentativas para conseguir uma vaga no mestrado; algumas delas sem satisfazem com a função e, por conseguinte, não se interessam por qualquer tipo de mudança; e a minoria está prestes a se aposentar e pretende viajar, descansar ou investir em algo relacionado à área educacional, mas sem relação com a sala de aula.

Enquanto isso, a dissertação de mestrado intitulada “A cor da pele dita o ‘tom’: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar”, de Érika Guimarães (2021), visa questionar o

papel da escola, e das aulas da Sociologia na Educação Básica como espaço de discussões e rupturas de paradigmas seculares em torno da temática de gênero.

Com abordagem qualitativa e quantitativa exploratória, a autora utilizou questionários estruturados virtuais, com perguntas objetivas e subjetivas, como método de coleta de dados, ao aplicá-los a estudantes do sexo feminino e professores de Sociologia da REE e da rede privada da Paraíba. Para a análise da identidade socialmente construída do feminino negro, Guimarães (2021) utilizou fontes bibliográficas (teses, dissertações, artigos e livros) e as legislações educacionais e étnico-raciais promulgadas nas últimas décadas. Para tanto, a pesquisa é embasada em teóricas como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins.

A escolha do tema de pesquisa foi motivada pelo reconhecimento identitário de Guimarães (2021) quando, em 2021, participou de curso de especialização em História e Cultura Afro-brasileira do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba (NEABI/UEPB) em 2011. Nesse caso, a proponente analisa a construção identitária de mulheres negras, a iniciar pela citação de uma releitura realizada por Ribeiro (2017) em relação à fala de Sojourner Truth, sob o título “E eu não sou mulher?”.

Diante disso, a ativista e feminista mencionada nesse contexto é considerada uma das “principais exponenciais abolicionistas e ativistas dos direitos das mulheres negras em Michigan” (Guimarães, 2021, p. 22). Eis o discurso:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora de ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros.

Mas em torno de que é toda essa falação?

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e 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 eu não sou mulher?

Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar!

E eu não sou mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E eu 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 eu não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar a minha medida?

Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas a dizer [grifos nossos] (Ribeiro, 2017 *apud* Guimarães, 2021, p. 22).

O discurso foi proferido para denunciar a invisibilidade social que assolava as mulheres negras na década de 1790. Conforme Guimarães (2021, p. 23), ativistas como: “Djamila Ribeiro, Angela Davis, bell hooks, Patrícia Collis” consideram ser mulher negra um sinônimo de lutas a serem vivenciadas duplamente: enquanto mulher e na condição de negra.

Guimarães (2021) prossegue com um breve levantamento da simbologia do patriarcado na Antiguidade Clássica, segundo o Cristianismo e na Modernidade. Ela obtém informações relevantes sobre o Movimento Feminista, a partir da década de 1970 até chegar na condição de mulher negra, ao fazer uma analogia entre as representações da figura feminina nos diferentes períodos e sublinha que, em todos eles, ela sofre com as amarras de tal modelo de poder.

Caracterizado por relações de poder definidas pela sexualidade por volta do século XX, o patriarcado se consolidou em Von Koss (2000 *apud* Guimarães, 2021, p. 24) nos ideários de “divindade suprema masculina”, isto é, no imaginário do homem acima da mulher; e do “mito da criação”, baseado no fato de que apenas o homem teria sido criado à imagem e à semelhança de Deus. Como Eva, representada pela figura feminina, foi criada a partir da costela de Adão, consequentemente a mulher estaria em segundo plano; e, no mito “Pecado Original”, o qual defende que apenas Eva desobedeceu a Deus e o homem foi ingenuamente influenciado, como se não tivesse autonomia ou personalidade própria.

A autora cita o pensamento de Simone de Beauvoir ([s.d.] *apud* Guimarães, 2021) no livro “O segundo sexo”, o qual considera que nenhum indivíduo nasce mulher, mas se configura como tal, em razão das relações estabelecidas com o meio. Faz ainda uma analogia com o feminino negro, quando, “pelo tom da pele da mulher, delimita-se a imagem sobre ela e o local social a que ela cabe, segundo o discurso patriarcal e racial” (Guimarães, 2021, p. 24).

No tocante à Antiguidade Clássica, a autora menciona o livro de Elisabeth Roudinesco (2003 *apud* Guimarães, 2021), com a concepção de superioridade masculina, detentor do sêmen e a inferioridade feminina que, por ser capaz de reproduzir vida, se torna um ser humano, ou seja, a mulher passa a “existir” única e exclusivamente devido à sua condição sexual, mas

depende do homem para isso. Apesar de ser subalterna em relação ao sexo oposto, é superior ao escravo, independentemente do gênero.

Nesse sentido, o Cristianismo medieval acreditava na premissa da moral divina que levaria à salvação, ao enxergar o corpo como fonte de pecado. Segundo Le Goff (1994 *apud* Guimarães, 2021, p. 30), no pensamento cristão medieval, a mulher que era “esposa de Cristo” ou “virgem de Deus” tinha apenas duas escolhas: isolar-se em comunidades distantes, sem a menor possibilidade de contato com o masculino, onde “dedicava seus desejos ao amor de Deus”; ou estabelecer relação em um casamento “monogâmico, indissolúvel e casto”. Em outras palavras, o feminino continuava inferiorizado, dependente da redenção masculina e de Deus, pois, no imaginário cristão, as mulheres simbolizavam a desobediência aos preceitos divinos.

Com o passar dos tempos, a Modernidade foi o período de consolidação da submissão feminina. Devido à junção entre cristianismo e conhecimento científico, o lugar da mulher se tornou secundário, “não somente por sua anatomia sexual, mas sobretudo por sua lógica emotiva e não racional” (Del Priore, 2001 *apud* Guimarães, 2021, p. 32). De um lado, havia a submissão (do homem e da mulher) a Deus (e da figura feminina a ambos); do outro, uma forma de controle e sujeição ao Estado. Nesse período histórico, é definido um modelo patriarcal da família nuclear:

[...] formada pela esposa (mulher frágil, biológica e psicologicamente; rainha do lar e responsável pelo bom nome da família), marido (provedores e protetores) e filhos (representação da propagação humana), delimitam na modernidade os papéis sociais de cada um desses entes familiares, destacando principalmente o imaginário feminino construído neste contexto histórico (Guimarães, 2021, p. 33).

Nesse contexto, o sexo era considerado aceitável e higiênico sob os preceitos literários, médicos, religiosos e jurídicos, somente quando praticado no seio familiar; por conseguinte, o casamento passou a ser um modo de controle social de desejos e prazeres, tidos como a propagação de males que precisavam ser definitivamente extintos. Aqui se sobressai o papel do Movimento Feminista, pois: “Entre as décadas de 1960 e 1970 eclode o fruto tão lentamente amadurecido: a chamada revolução sexual” (Del Priore, 2005 *apud* Guimarães, 2021, p. 34). Assim sendo, o Movimento Feminista se expandiu e alcançou as pessoas silenciadas, ao promover debates políticos e éticos no tocante ao social e ganhar o reconhecimento como “um movimento de libertação, que questiona os valores e a estrutura” (*idem*).

A propósito, a obra de Beauvoir ([s.d.] *apud* Guimarães, 2021) se notabilizou em meio ao Movimento Feminista, o qual abordava a hierarquização do sexo que não era determinado

biologicamente, por se tratar de uma construção social. O movimento cresceu significativamente e incentivou o diálogo a respeito do gênero, em que fez novas reivindicações políticas e de direito.

Embora o Movimento Feminista tenha sido efetivado nas ações, as mulheres continuaram sujeitas às amarras do patriarcado e, no caso das negras, houve outros condicionantes: “devido a suas implicações diretas sobre a construção identitária negativa sobre a população negra no nosso país, a ideia de raça e racismo estão interligadas” (Guimarães, 2021, p. 37). Desde a colonização e escravização de homens e mulheres negros/as trazidos/as da África e seus descendentes aqui nascidos, os povos brancos (colonizadores) determinaram a superioridade branca em relação aos negros como forma de legitimar a crueldade, a qual se estendeu por três séculos, como a principal fonte de mão de obra no Brasil entre 1550 e 1888. Em decorrência do determinismo, persiste ainda hoje, em alguns setores da sociedade, a equivocada ideia da supremacia branca.

Munanga (2010 *apud* Guimarães, 2021, p. 37) afirma que a hierarquização das raças, originada entre os séculos XVIII e XX com base no determinismo biológico, que consiste na superioridade de alguns povos em detrimento de outros, é inferiorizada segundo os traços físicos e a cor da pele, os quais definem perfis intelectuais, culturais, morais e estéticos que resultaram no racismo. Por essa analogia, ao nascer negra, automaticamente a pessoa se desenvolveu com menor capacidade, enquanto os brancos vêm ao mundo com transcendência às outras “raças”; portanto, são supremos e, conseqüentemente, “dignos de privilégios”.

Como forma de resistir às designações do colonialismo, foi criada a Lei n. 12.288 de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial que, segundo Guimarães (2021, p. 51-52), se origina das políticas de ações afirmativas propostas na época pelos movimentos sociais como o Movimento Negro, que “traz consigo, pela primeira vez de modo normativo e direto, conceitos, garantias e determinações específicas para um grupo social que é, por séculos, estigmatizada”. Além de esclarecer condições configuradas como racismo, no artigo 3º, proporciona à pessoa a autonomia de reconhecer a própria identidade racial, para se autoafirmar como pertencente a determinado grupo social, o que se configura na inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial – reconhecer-se e se autodeclarar negra é uma forma de rompimento com as regras da sociedade branca e sair da “zona cinzenta”.

De acordo com Carneiro (2011 *apud* Guimarães, 2021, p. 71), uma área determinada pelo processo de branqueamento renega pessoas negras e suas origens que entrarão na invisibilidade e no esquecimento – sob tal perspectiva, a autora classifica a miscigenação como

“carta de alforria do estigma da negritude”. Nesse caso, os traços físicos e o tom da pele mais clara descrevem não apenas o branco ou o pardo, como também a aceitação e visibilidade junto à sociedade branca.

Segundo Nascimento (2016 *apud* Guimarães, 2021, p. 73), a padronização referente ao ideário de branqueamento impactou não apenas a questão física, como também a alma da população brasileira, como verificado em falas das participantes da pesquisa, ao negarem que uma pessoa morena pudesse ser negra como se diminuísse ou oferecesse margem à não aceitação junto à maioria branca. Embora tenha havido conquistas significativas no tocante às questões raciais, o racismo ainda predomina em nossa sociedade; logo, concordamos que as leis podem obrigar a realização de determinados trabalhos e inibir os atos de discriminação. Contudo, se não houver conscientização por parte do corpo docente e de diferentes áreas da sociedade, as ações não serão efetivas, mas realizadas apenas para cumprir o estabelecido, e o racismo continuará de forma velada. Assim, faz-se necessário mobilizar os coletivos, o colegiado e transformar o currículo cotidianamente.

Enquanto isso, a dissertação de mestrado “Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade”, de Maria Eduarda Ribeiro da Silva⁵³ (2021), de cunho autobiográfico e natureza qualitativa, visa responder às inquietudes da autora, uma mulher negra, quanto aos percursos de vida e os relacionar a saberes científicos pela experiencição. Para isso, ela revisita as memórias do percurso de vida até a iniciação do estudo – infância, formação e ascensão social como docente e mulher negra, diálogo com os estudos de gênero, classe social e relações étnico-raciais, em conformidade com a subjetividade e documentos normativos como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 –, LDBEN (Brasil, 1988, 1990, 1996) e, por fim, a Resolução do Conselho Municipal da Educação (CME) n. 21, de 3 de maio de 2011 (Caxias do Sul, 2011) –, para relacionar educação e direitos sociais com os conceitos de etnia e desigualdade.

Nesse sentido, a autora afrodescendente procura entender a constituição da própria identidade na etnia, classe social e gênero, além de relacionar suas apreensões à historicidade que a permeia para denunciar e desmistificar o ideal histórico imaginário de marginalização e

⁵³ “Graduada em Pedagogia, pela Universidade de Caxias do Sul; Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar; Mestra em educação, pela Universidade de Caxias do Sul. Sua dissertação buscava pesquisar a constituição identitária de professoras/educadoras negras e a escrita como modo de combater a invisibilidade negra. Doutorando em educação, pela mesma universidade. Integrante do NEABI – Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena do IFRS – *Campus* Farroupilha. Escritora e palestrante. Suas publicações são voltadas principalmente às questões étnico-raciais”. Fonte: Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/378713232/maria-eduarda-ribeiro-da-silva>. Acesso em: 10 out. 2024.

exclusão de afro-brasileiros/as. Para isso, dialoga com teóricas negras, como Conceição Evaristo, Carla Brandalise, Grada Kilomba, Djamila Ribeiro e Neusa Santos Souza.

Silva (2021) retrata situações vivenciadas desde a infância, as quais denunciam episódios de racismo estrutural e de outras ordens. Enquanto estudante, no momento do asseio, as professoras disputavam entre si para não precisar arrumar seu cabelo, que era crespo: elas faziam penteados coloridos nos cabelos das outras crianças; entretanto, ao chegar nela, passavam as “costas” do pente para ludibriá-la. Em outra situação, nas conversas com os/as colegas, ela era a única a ser pontuada, ganhava apelidos maldosos e, inclusive, passou por constrangimento aos 11 anos de idade, enquanto encenava uma peça teatral, com aparência estereotipada e sexualizada. Com isso, a menina virou motivo de chacota na instituição de ensino.

Nesse sentido, a autora apresenta narrativas alarmantes sobre a mãe de sua bisavó, que era bugra. Segundo Silva (2009 *apud* Silva, 2021, p. 39), bugre é um “termo pejorativo”, de origem francesa, para se referir a pessoas indígenas consideradas “hereges” por não professarem a fé cristã, tendo visualizado uma foto de sua tataravó, negra da pele muito escura, dos cabelos lisos e brancos e semblante fechado. Os familiares diziam que ela era tão ruim que foi “caçada no mato”, mas, posteriormente, descobriram que ela havia sido “arrancada do seu seio familiar, por ter sido violada, estuprada, invadida, silenciada e aculturada” (Silva, 2021, p. 40). Embora sejam vítimas de violência, as mulheres são sempre responsabilizadas e expostas como se tivessem cometido um erro grave e com má fama, a qual atravessa gerações. Os estupros eram modos de silenciar povos nativos, como os indígenas e negros, que se sentiam humilhados mediante a opressão:

A violência sexual não afeta homens e mulheres indígenas da mesma forma. Quando uma mulher indígena sofre abuso, isso é um ataque à sua identidade como mulher e à sua identidade como indígena. As questões de opressão por colonização, raça ou gênero não podem ser vistas separadamente (Smith, 2014 *apud* Silva, 2021, p. 198).

De fato, o estupro deixa marcas que perpassam os limites do corpo físico como um modo de tirar a dignidade de povos nativos, comprometer sua identidade e história, as quais muitas vezes são romantizadas ou até distorcidas, a exemplo da bisavó de Silva (2021), que passou de oprimida a opressora na história da própria família que, inclusive, renegava a cor negra e se considerava morena. Enquanto adulta, em 2009, aos 19 anos de idade, a autora se formou no Curso Normal em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, mas havia passado pela sala de aula, em espaços periféricos, entre os 14 e 15 anos, antes de concluí-lo. Fez cursos para melhorar a

qualificação, pois entendia que, por ser negra, iria se submeter a maiores exigências, rigores e teria a capacidade testada com frequência, o que não aconteceria se ela fosse branca. Em síntese:

Nos dois períodos analisados, 1996 e 2006, e para todas as faixas de escolaridade os negros recebem menos do que os brancos. Com efeito, em 2006, enquanto brancos com 4 anos de estudo recebiam, em média R\$ 540,00 mensal e com 11 anos de estudo R\$ 953,00, os valores médios recebidos mensalmente pelos negros foram acentuadamente menores, cerca de R\$ 388,00 e R\$ 689,00 respectivamente. Os dados também revelam que a disparidade cresce proporcionalmente com o aumento dos anos de estudo (Prata, 2009 *apud* Silva, 2021, p. 12).

Embora analisasse criticamente a situação e não concordasse com ela, Silva (2021) entendia que estudar e se qualificar a levaria a vencer a racismo e se tornar representativa; logo, deu sequência aos estudos com a licenciatura em Pedagogia. Na escrita de sua monografia, procurou investigar questionamentos próprios no tocante a desigualdades étnico-raciais, de classe e gênero. Ponderou acerca do percurso de vida e percebeu desigualdade, discriminação e direitos negados, além da culpa internalizada, em consequência da rejeição sofrida em relação à sociedade, direcionada pela branquitude, tendo se descoberto como “um ser social, composto de história e cultura em um ser uno” (*ibidem*, p. 14).

Após a conclusão da licenciatura, procurou trabalho em escolas particulares de Caxias do Sul; contudo, devido ao racismo estrutural, estava desempregada. A autora narra ocasiões em que causava boa impressão ao conversar pelo telefone nas entrevistas de emprego; porém, ao comparecer ao local, quando viam que ela era negra, criavam argumentos para justificar a dispensa. Embora tenha se atualizado por meio de outros cursos e se disponibilizasse a desenvolver diferentes metodologias em conformidade com a formação, a cor da pele “anulava sua capacidade”.

Ao final de 2019, foi aberto edital pela UCS voltado ao processo seletivo para o mestrado em Educação. Como dispunha do “não” e havia sido demitida em 14 de outubro de 2019, apressou-se para a criação do pré-projeto de pesquisa e a organização dos documentos para a prova de títulos, dado que o prazo se encerraria em três dias (17 de outubro) e conseguiu se inscrever. A indignação era superior às inseguranças; logo, venceu o medo de não ser aceita, pois não havia tido representação de professoras negras em sua trajetória acadêmica e apresentava a mesma impressão sobre a universidade – a julgar por suas vivências, não acreditava haver professores/as, mestres, doutores negros/as naquela instituição (Silva, 2021).

Desde a aprovação no processo seletivo, a autora se dedicou ao desenvolvimento da escrita autobiográfica que, segundo ela, é inquiridora e voltada à reflexão para incentivar outras

pessoas negras a continuarem com os estudos e adentrarem na pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Com base nas diretivas da orientadora negra, escreveu sobre a importância de “olhar para a negritude em seu lugar que lhe foi roubado, estigmatizado e calado. E, como ponto de partida, como ela orientou-me pelas minhas vivências como mulher e educadora negra [...]” (Silva, 2021, p. 15). Para isso, rememorou as vivências do passado e reforçou as tessituras com referenciais teóricos importantes.

Silva (2021) elucida relatos de sua infância, nos quais inferimos o processo de autonegação, em decorrência do ideário de branquitude/branqueamento. Na infância, ela se percebia e se desenhava como uma menina de pele alva e sempre apresentava tranças loiras e douradas, como no romance “Alice no País das Maravilhas” (Carroll, 2007). A autora denuncia que estava em um país (sentido figurado) diferente, mas sem maravilhas e, “quando o objetivo da rejeição pela discriminação se faz através da definição dos corpos negros como corpos que ofendem, corpos que não são bem-vistos” (Silva, 2021, p. 17). Segundo ela, esse tipo de estrutura induz o negro à busca de um ideal distinto do seu e do qual não faz parte, com o escopo de conduzi-lo a renunciar à própria identidade:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (Bento, 2002a *apud* Silva, 2021, p. 17).

A respeito da branquitude guiada pela crença de supremacia branca colocada como padrão, a autora narra uma situação vivenciada em escola de elite onde havia trabalhado, em que a história da sereia Iara, de raiz afro-brasileira, era contada sob a perspectiva do branco e, por isso, a ilustração era colorida por uma criança na cor rosa-claro. Quando questionada a respeito, por se tratar de uma personagem indígena do folclore brasileiro, a menina disse que havia aprendido daquela forma. Em outra ocasião, presenciou uma estudante negra que coloria o autorretrato com a “cor de pele”, tendo notado “a raiz da não aceitação de si mesma, afinal não havia referências que denotavam a beleza negra, e o padrão falava alto através das mídias, de escritos literários até comerciais de televisão e programas de humor” (Silva, 2021, p. 18).

Embora tais situações fossem comuns em todo o Brasil, eram normalizadas com mais frequência em Caxias do Sul, pois, segundo Brandalise (2011 *apud* Silva, 2021, p. 19), a cidade se localiza em um estado com maior incidente de racismo no Brasil graças ao integralismo:

O processo de organização oficial da Ação Integralista na área de imigração italiana efetuou-se a partir da principal cidade da região – Caxias do Sul, propagando-se rapidamente pela zona rural. Essa área concentrou o maior número de adeptos no estado e foi a base do movimento político de oposição por excelência devido, entre outras coisas, à ausência de outro partido oposicionista com representatividade. A grande expansão do integralismo entre os pequenos produtores rurais dependeu não somente de uma atitude centrípeta maior em relação à cultura originária italiana, mas também da influência decisiva do clero católico, em particular da Congregação do Capuchinhos.

Em razão das marcas desse processo, ao iniciar a pesquisa, Silva (2021) foi orientada por algumas pessoas da região a procurar estados do Nordeste onde haveria maior quantidade de pessoas negras, em mais uma tentativa racista de transferir “o problema”. A abertura ao diálogo configuraria assumir tal prática; ao contrário, quando se negam a falar a respeito, negam o ato e podem continuar com os mesmos feitos:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (Bento, 2002b *apud* Silva, 2021, p. 20).

Ainda a esse respeito, Silva (2021) enumera relatos de pessoas brancas que informam não serem culpadas pelos erros dos antepassados, o que denota contradição, pois, embora se eximam disso, não dispensam a herança resultante de 400 anos de escravidão. Pontua-se ainda a dificuldade em encontrar referenciais de mulheres negras que não buscam representatividade, o que se justifica pelo racismo estrutural característico em universidades federais brasileiras.

A pesquisa ocorreu com base na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), via anais das reuniões nacionais, a partir do grupo de trabalho 21, o qual concebe os saberes no tocante ao tema “Educação e Relações Étnico-Raciais”, com os descritores “docência”, “mulher” e “negritude”, com a obtenção total de 15 eventos, da 24ª à 38ª edição. Desde o lançamento, em 2001, foram publicados 280 estudos (pôsteres e trabalhos completos), dos quais apenas cinco eram relacionados aos descritores utilizados na busca, ou

seja, 1,78% do total das publicações disponíveis no portal, com um em cada região (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), dois no Sudeste e nenhum no Sul. Tais números atestam as narrativas trazidas por Silva (2021) quanto à trajetória de vida e ao racismo vivenciado por ela na localidade onde vive. Para concluir o estudo, ela detalha a desumanização de negros/as, sobretudo nas instituições de ensino que utilizam o jargão “ser diferente é normal”. Então, questiona: quem seriam os diferentes: brancos, negros ou indígenas? Isso seria em relação a quê? Qual seria a referência? O branco seria normal, e os negros e indígenas, diferentes?

Portanto, entendemos que a identidade negra é constituída no decorrer da vida por meio de relações com pessoas em variados espaços, os quais nem sempre estão preparados para trabalhar com questões étnico-raciais. Por isso, há a necessidade da parceria entre as universidades e instituições de ensino voltadas à Educação Básica, no sentido de propiciar uma formação inicial e contínua para corroborar as diferentes situações presentes em seu contexto social, econômico, cultural, entre outros, de forma humanizadora.

2.1.3 Síntese reflexiva do EQ

É inegável que o racismo e o sexismo são fortes ferramentas que estruturam a opressão a pessoas que não se encaixam no estereótipo branco e eurocentrado, advindo do colonialismo, e as mulheres negras sofrem duplamente, pela cor da pele e por serem do gênero feminino. As pesquisas que subsidiaram o EQ reforçaram a compreensão da crueldade da ocorrência e da perpetuação, na atualidade, dos diferentes tipos de discriminação, ainda que sejam velados em alguns momentos.

Por meio da leitura e análise dos textos, foi possível ampliar o campo de visão e entender minuciosamente a construção da identidade da mulher e docente negra; a discriminação vivenciada duplamente, em consequência do gênero e da cor da pele; o modo cruel de introdução do colonialismo no Brasil e da perenização pelo ideário de branqueamento e o concomitante racismo instaurado cotidianamente; a pertinência e abrangência das ações do Movimento Negro no país; e a urgência da representação de mulheres negras nas instituições educacionais e da inclusão de questões étnico-raciais nos currículos escolares.

Os estudos propiciaram também o entendimento acerca da organização de uma pesquisa científica (na prática) e de uma dissertação de mestrado, com outras possibilidades metodológicas além das elaboradas por nós. Vale ressaltar que os suportes teóricos advindos do EQ e outros citados no trabalho nos auxiliaram na compreensão das narrativas que surgiram

no decorrer de entrevistas com as professoras autodeclaradas negras do Ensino Fundamental da RME de Uberlândia (MG).

Outro aspecto diz respeito ao reduzido número de publicações sobre a temática, identificado no período analisado; logo, esses obstáculos contribuíram para reforçar nosso anseio em confrontar as publicações com a realidade das interlocutoras. A partir da análise e reflexão crítica realizada no EQ, consideramos que estudos sobre a identidade docente de mulheres autodeclaradas negras são relevantes, pois levam à apreensão da influência de pensamentos, posicionamentos, escolhas e, principalmente, vivências dessas educadoras, desde a infância até a vida adulta, para a constituição da identidade profissional.

A seguir, apresentamos o modo de organização das estruturas metodológicas que coadunaram o desenvolvimento da dissertação. Com a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória como ferramenta de investigação estabelecemos, por meio de entrevistas narrativas, a interlocução do objeto de estudo com as compreensões resultantes das análises sensíveis e atenciosas.

3. METODOLOGIA

Pesquisas relacionadas à temática abordada incentivam o diálogo entre os coletivos brancos, no sentido de reconhecer e valorizar a verdadeira história das pessoas negras, sua ancestralidade e contribuições para o desenvolvimento de nosso país. Por isso, deve-se refletir para se autorreconhecerem como racistas e mover ações não apenas no sentido de se transformar e evitar privilégios brancos, mas também para se tornar antirracistas: “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 1967, p. 70).

Nesse sentido, a iniciativa de investigar o quantitativo de professoras reconhecidas e declaradas como negras na RME de Uberlândia (MG), bem como a constituição de sua identidade docente por meio do diálogo, se justificaram pela necessidade de entendermos o motivo de haver um número maior de docentes negras em determinadas instituições de ensino, em detrimento a outras, sem nenhum/a representante, com os respectivos fatores que cooperavam com tais realidades. Além disso, torna-se pertinente examinar os motivos que levam mulheres negras a não se reconhecerem e, tampouco, se autodeclarem como tal.

A representatividade de professoras negras na Educação Básica é imprescindível, pois nascem e crescem com o estigma do racismo e, por isso, são sensíveis a questões inalcançáveis pelas pessoas brancas. Por conseguinte, elas podem desenvolver ações voltadas às questões étnico-raciais e a suas peculiaridades e necessidades, nas quais docentes negras apresentam dificuldades em compreensão e lhes faltam persistência para resistir a impedimentos vindouros.

Por isso, realizamos uma pesquisa do tipo exploratória com abordagem qualitativa, cujos dados foram analisados por meio de entrevistas narrativas com seis professoras da RME de Uberlândia (MG), atuantes na Educação Básica. Tal método corroborou o conhecimento da realidade para evitar o direcionamento de hipóteses e ações tendenciosas e infundadas que poderiam influenciar as percepções e comprometer o resultado da pesquisa, como demonstram Piovesan e Temporini (1995, p. 321):

[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde (sic) ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre. Nessa concepção, esse estudo tem um sentido geral diverso do aplicado à maioria dos estudos: é realizado durante a fase de planejamento da pesquisa, como se uma subpesquisa fosse e se destina a obter informação do Universo de Respostas de modo a refletir verdadeiramente as características da realidade [...].

Na abordagem qualitativa, há concentração na subjetividade de cada pessoa constituída pelas experiências de vida, ao descartar a possibilidade de objetificação do ser humano – no caso de entrevistas, por exemplo, são considerados fatores como o significado concedido pelo/a entrevistado/a à sua vida, às coisas e ao mundo. Ao considerar pontos como este, a investigação se tornou dinâmica e alcançou aspectos que não estariam acessíveis em uma investigação na qual o pesquisador não apresentasse contato direto com as pessoas.

Outro fator que contribuiu para a escolha do referido tipo de abordagem foi o caráter descritivo da maioria dos dados, em que o “material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...]” (Lüdke; André, 1996, p. 12); logo, cada informação foi essencial ao processo de construção da pesquisa. A identidade pessoal ou mesmo profissional de um sujeito é formada de acordo com sua subjetividade e o modo de interação e apropriação dos aprendizados ao longo da vida por meio de diferentes experiências. Para adentrar nesse mundo que, por vezes, abarca feridas internas, foi preciso transmitir segurança e confiabilidade, o que justificou a iniciativa de recorrer à entrevista realizada junto ao/a entrevistado/a para ambas as partes olharem nos olhos, observarem as expressões faciais e corporais e, inclusive, intervirem em situações de dor emocional ou constrangimentos – com possíveis perdas de foco, consegue-se direcionar a conversa de forma sutil.

O movimento cíclico é intrínseco à entrevista, cuja devolutiva a cada reencontro para o diálogo possibilita a análise das falas para ambos os lados, a reorganização dos registros e das ideias sempre quando há necessidade, bem como a equiparação entre o que foi falado pela pessoa entrevistada e o entendimento do entrevistador. Outro fator preponderante reside em contrabalancear as relações de poder no trabalho científico: no caso de entrevistas, por exemplo, focaliza-se no significado concedido pelo/a entrevistado/a à sua vida, às coisas e ao mundo, para o estudo se tornar dinâmico e alcançar elementos que não estariam acessíveis em uma investigação na qual o pesquisador não realiza contato direto com as pessoas.

Embora houvesse a pretensão de se organizar a metodologia por meio de critérios específicos que visavam à conformidade com o objeto de pesquisa, a investigação primou pelo cumprimento rigoroso de normas científicas, por se atentar não apenas ao discurso, como também à “contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades” (Ghedin; Franco, 2011, p. 124).

Com vistas à garantia da ética no processo de investigação, orientamo-nos sob a perspectiva do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, no tocante ao sigilo das informações, à confidencialidade em relação à identificação das participantes, que utilizaram codinomes e o direito de intervir na transcrição da própria narrativa ou mesmo desistir de participar da investigação. Submetemos o projeto ao CEP, que nos orientou quanto à necessidade de adequações. Por isso, acatamos as recomendações para observarmos e explicitarmos o rigor na composição da amostra do grupo de docentes almejado para a interlocução da pesquisa, com o escopo de alcançarmos a inteligência do objeto de estudo. Nesse sentido, as proposições de Arilda Schimit Godoy (1995), John Creswell (2010) e Roberto Richardson (1999) respaldaram a definição da amostra.

Além desses autores, apresentamos outros trabalhos que delimitaram a amostra da pesquisa de modo similar à nossa opção e que, inclusive, obtiveram parecer favorável do CEP: Alves (2020), Sarah Juvencino de Oliveira Morais⁵⁴ (2020), Silva (2021a); Lorrane Stéfane Silva⁵⁵ (2021b); Silva (2019c), Figueira (2019), Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani⁵⁶ (2022), Andréa Ribeiro (2017) e Patrícia Resende de Souza⁵⁷ (2020).

Para a interlocução entre o processo de investigação e o objeto de estudo “Identidade de docentes negras atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)”, os dados foram construídos nas entrevistas narrativas realizadas com seis professoras

⁵⁴ “Doutora em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 2015. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar) pela Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia/MG. Atuou como Especialista em educação (Orientação Escolar) e Professora da Rede Pública Municipal de Uberlândia/MG. Pesquisadora do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (FACED/PPGED/UFU)”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1491511152601427>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁵⁵ “Doutorado em Educação em andamento, vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Educação pela mesma instituição, linha de pesquisa e pelo mesmo programa de pós-graduação (2021). Graduada em Pedagogia pela UFU (2018). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) e do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanas (CEPF). Professora Substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Morrinhos*”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0324197184130672>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁵⁶ “Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Especialista em Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos (2009). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/FACED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Atualmente é professora de pré ao 5º ano na Prefeitura Municipal de Uberlândia e EEB-Supervisora Escolar na Rede Estadual”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3022156160806228>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁵⁷ “Mestre em Educação. Especialista em Atendimento Educacional Especializado com Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (2004) e Habilitação em Administração Escolar. Experiência profissional como Professora do Ensino Superior na área de Educação com ênfase em Inclusão Escolar; Professora do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Supervisora Pedagógica; Vice-Diretora na Rede Municipal de Uberlândia”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8563563419235666>. Acesso em: 10 out. 2024.

autodeclaradas negras, ativas na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG), que aceitaram o convite para participar da pesquisa: uma docente da Educação Infantil; uma atuante na Educação Infantil como professora e, no Ensino Fundamental, como analista pedagógica; e quatro docentes no Ensino Fundamental.

Entendemos que as participantes da investigação, assim como outras mulheres negras da sociedade, possuíam representatividade significativa, ainda que necessitassem frequentemente lutar por esse espaço por meio de resistência e, por conseguinte, carregam marcas próprias de sua história. A entrevista narrativa veio ao encontro das vivências, dadas as particularidades intrínsecas como a escuta atenta e interessada, além do contato direto com o ambiente natural onde ocorreram situações que envolviam o objeto, pois “as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados no contexto onde *[sic]* aparecem” (Ludke; André, 1996, p. 12).

Pelo fato de a entrevista ser caracterizada pela busca por informações a respeito de determinado assunto por meio de narrativas da(s) das interlocutoras da pesquisa, o entrevistador, com pouco ou nenhum conhecimento a respeito das histórias descritas pelos/as participantes, se isenta de interesses particulares. “Cada participante, contudo, construirá hipóteses sobre o que o entrevistador quer ouvir, e o que ele provavelmente já sabe [...]” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 101). Nesse sentido, a entrevistadora precisou estar atenta às várias facetas, identificar o momento certo de abstenção e/ou posicionamento e:

[...] ser sensível ao fato de que ele obterá é, até certo ponto, uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo, que pode estar sendo discutido (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 101).

A postura do/a entrevistador/a, ao iniciar a entrevista, pode interferir na qualidade dos outros momentos da narrativa. O acolhimento é primordial, seguido de uma escuta ativa e interessada que auxiliará na obtenção de “pistas para captar a senha que é o portal de acesso ao informante” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 196). Cumpre afirmar que a forma de comunicação com as pessoas entrevistadas é também um fator preponderante na pesquisa.

Igualmente, precisa haver interação entre a narrativa e o questionamento. Segundo Sandra Jovchelovich e Bauer (2002, p. 103): “As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto as perguntas padronizadas

nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto [...]”. Por isso, a confiança e a sensibilidade são primordiais à entrevista narrativa.

Agendadas de maneira prévia, as entrevistas foram realizadas individualmente, em modos, lugares e horários diferentes, somente após a autorização formal (assinatura do TCLE) e expressa de modo verbal por participante. O mesmo cuidado foi adotado no que tange à gravação dos diálogos com o gravador Digital Recorder MP3/Storage. O TCLE estabelece normas que garantem sigilo, probidade, segurança e confiabilidade em relação aos procedimentos metodológicos implementados na pesquisa e, diante de sua pertinência, ele foi enviado pela pesquisadora às docentes participantes por e-mail, as quais devolveram o documento assinado *on-line*; e pessoalmente, em se tratando daquelas que participaram no formato presencial.

Para dialogarmos com as docentes, usamos um roteiro pré-estabelecido, disponível no Apêndice 1, sem a pretensão de limitar o encerramento da conversação com as respostas às perguntas; ao contrário, exercemos a função de instigar o diálogo, o protagonismo e a espontaneidade de cada docente, com meios para a interação em uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, o que possibilitou às informações fluírem “de maneira notável e autêntica” (Lüdke; André, 1986, p. 33-34). O ambiente e o clima favoreciam o sentimento de pertencimento, a confiabilidade e o respeito “pela cultura e pelos valores do entrevistado [...]” (*ibidem*, p. 35), em que praticamos a escuta ativa e interessada para haver o surgimento natural de informações que corroborassem o objeto de pesquisa.

Ao encerramento de cada entrevista, a pesquisadora agradeceu às professoras pela participação, entregou um cartão para expressar o sentimento de gratidão e reafirmou o compromisso estabelecido por meio do CEP e de nossas premissas: respeito e empatia.

3.1 CAMINHOS DO DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS

Para estabelecermos a interlocução com as professoras negras atuantes na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG) e investigarmos o desenvolvimento profissional delas, encaminhamos à Secretaria Municipal de Educação (SME) uma correspondência eletrônica para apresentarmos a pesquisa. Nesse documento solicitamos a anuência para realizar a investigação com docentes do gênero feminino, autodeclaradas negras de escolas da Educação Básica da referida rede.

Vale ressaltar que a anuência da SME foi condição/fator primordial para a submissão do projeto de pesquisa à avaliação da CEP/UFU, pois o início do processo estava condicionado à autorização da SME e ao parecer de aprovação do referido setor. Com tais documentos, seria possível prosseguir com a abordagem e o recrutamento das participantes da investigação.

Após a anuência da SME, solicitamos informações relativas ao número de professoras autodeclaradas negras e que atuam na Educação Básica. Posteriormente ao recebimento das informações, estabelecemos critérios para a composição inicial da amostra de participantes da pesquisa. A escolha da escola pública se justificou pelo fato de ser composta, em sua maioria, por classes populares; logo, a investigação de instituições desse porte apresenta um significado profundo de visibilização às classes menos favorecidas, por ser um espaço de debates e organização política. Segundo Freire (1991, p. 16): “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”.

Sobre a função social da escola pública, Ribeiro e Campos (2021, p. 987) citam que:

[...] é um espaço profícuo para relacionarmos com os componentes da cultura popular como a pluralidade e a relação horizontal entre os saberes. Enquanto conteúdo legítimo no currículo escolar, a cultura popular pode ser recuperada e apresentada na educação, uma vez que a instituição pública recebe majoritariamente sujeitos das classes populares. Depreendemos que as imagens, concepções, pensamentos e ideias, que se amalgamam no engendramento das representações sobre as crianças e dos/as alunos/as, implicam na forma como hoje reconhecemos e nos comportamos com os/as alunos/as, como os/as percebemos na instituição escolar, seus modos de aprender e de se relacionar com a comunidade escolar.

Para a escolha das participantes da pesquisa, definimos os seguintes critérios: a) mulheres autodeclaradas negras; b) docentes efetivas na RME de Uberlândia (MG); c) atuantes na Educação Básica; d) aceite em participar do estudo como colaboradoras e consentimento da participação no TCLE. De acordo com a SME, havia oito escolas com professoras efetivas atuantes na Educação Básica, autodeclaradas negras, na RME de Uberlândia (MG), conforme explicitado nos Quadros 2 e 3. Como a pesquisa dizia respeito unicamente à trajetória pessoal e profissional delas, entramos em contato diretamente com as docentes sem a intervenção da gestão das instituições onde trabalhavam. Nesse caso, enviamos uma carta com a apresentação do estudo, reafirmamos o compromisso ético e esclarecemos as dúvidas.

As professoras autodeclaradas negras que aceitaram colaborar com a pesquisa encaminharam às pesquisadoras, via correspondência eletrônica, o aceite de participação. Após esse retorno, fizemos novo contato com cada uma para decidir dia, horário e modo adequado

às suas rotinas para realizarmos a entrevista. Também enviamos o TCLE que foi lido, datado e assinado por elas e, posteriormente, remetido via e-mail (pelas participantes em modo virtual) e/ou entregue pessoalmente por aquelas que participaram no formato presencial.

Antes de iniciarmos as entrevistas, ressaltamos questões pertinentes do TCLE, como a possibilidade de cancelar a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum, caso haja necessidade; e a confidencialidade da investigação e a segurança no armazenamento das informações. Cumpre salientar que o roteiro de entrevista foi construído de modo a alcançar a intelecção do objeto de estudo e os objetivos preconizados neste trabalho.

3.1.1 Contexto e participantes da pesquisa

Ao pesquisarmos sobre a identidade profissional docente de mulheres negras, conseguimos desvendar “mundos” comuns, apesar de geralmente invisíveis. Nesse sentido, disponibilizamos espaços para mulheres brancas refletirem sobre a importância histórica das negras, suas contribuições na contemporaneidade e acerca da própria responsabilidade, no sentido de não apenas se reconhecer como racista e se abrir para mudanças a partir de questões internas, como também se engajar na luta contra as referidas práticas. Nessa perspectiva, houve a responsabilidade e a necessidade de um olhar sensível, humanitário e capaz de ler e identificar sentimentos, olhares e ações nem sempre expressos por meio de palavras.

Para essas mulheres serem ouvidas e representadas de acordo com suas necessidades, na seleção das professoras negras que iriam colaborar com a pesquisa, solicitamos à SME dados das escolas com o número de docentes autodeclaradas negras e atuantes na Educação Básica. Por seu turno, a SME informou que, de acordo com o Censo Escolar 2022, havia oito escolas na zona urbana da RME que ofereciam exclusivamente a Educação Básica, com 443 docentes efetivos/as – desse total, 403 eram mulheres e 40, homens (QEdu, 2023). No Quadro 4, organizamos as informações encaminhadas pelo referido órgão, no que diz respeito à autodeclaração de professoras quanto à raça/etnia/cor:

Quadro 4. Quantidade de docentes efetivas que atuavam na Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia (MG) – 2022

Escolas	Brancas	Pardas	Negras	Amarela	Não declarou	Total
1 a 8	244	100	35	4	20	403

Fonte: Coordenadoria de Inspeção Escolar da SME Uberlândia (MG), com base no Censo Escolar 2022 (QEdu, 2023).

A partir dessas informações, inicialmente optamos por dialogar com professoras da Educação Básica, porque a maioria das docentes, 91%, era composta por mulheres e, desse

total, 8,7% se autodeclararam negras. Com isso, na constituição da amostra, evitamos preferências por pessoas e direcionamentos tendenciosos para primar pela ética e rigor dos fatos, bem como alcançar a inteligência de nosso objeto de estudo.

A partir dessas informações, estabelecemos a amostra de participantes composta por professoras efetivas autodeclaradas negras, atuantes na Educação Básica, que aceitassem o convite e assinassem o TCLE (Quadro 5):

Quadro 5. Estimativa de participantes

Escola	Quantidade de Docentes Autodeclaradas Negras	Estimativa (30%)
1	7	3
2	4	3
3	7	3
4	5	3
5	1	-
6	5	3
7	-	-
8	6	3
Total	35	18

Fonte: Coordenadoria de Inspeção Escolar da SME Uberlândia (MG), com base no Censo Escolar 2022 (QEDu, 2023).

De acordo com os índices organizados no Quadro 5, notamos que a Escola 5 tinha apenas uma professora autodeclarada negra, e a 7, nenhuma; logo, ambas não foram contempladas na pesquisa. Assim, estimamos a possibilidade de não alcançarmos 100% do total estabelecido na amostra; contudo, embora considerássemos os índices estatísticos relevantes para alcançarmos a inteligência em nosso objeto de estudo, concebíamos que, para desenvolvermos uma pesquisa de abordagem qualitativa, não deveríamos estabelecer amostragens superiores a essas. Nessa perspectiva, a pesquisa precisa ser coerente com o referencial teórico-metodológico adotado, como preconiza Godoy (1995, p. 58):

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Reafirmamos ainda que, de acordo com as proposições de Richardson (1999, p. 102), a pesquisa qualitativa não é validada pelo tamanho da amostra, como na quantitativa, mas, sim, pela profundidade do estudo, pois:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Diante dessas premissas e no que diz respeito à abordagem qualitativa na pesquisa, para definirmos o número de docentes participantes, o cálculo amostral seria realizado conforme o modelo de amostragem estratificada proporcional proposto por Creswell (2010), que nos recomenda dividir o objeto de estudo em estratos diferentes. Por isso, adequamos o número de docentes a participarem da pesquisa sem limitação ao Ensino Fundamental I, e sim com ampliação para abarcar a Educação Básica. Após a aprovação do respectivo projeto por parte do CEP/UFU e o processo de qualificação, em fevereiro de 2024, iniciamos os contatos com as professoras participantes da pesquisa e, depois da assinatura do TCLE, iniciamos o agendamento das entrevistas. Ao final dos contatos conseguimos efetivar a pesquisa com apenas seis professoras, que atendiam aos critérios da pesquisa e cuja atuação contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

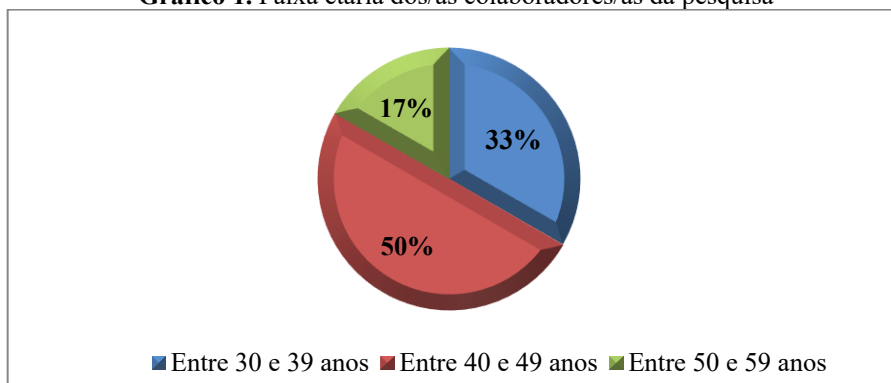
Quadro 6. Área e níveis de atuação

Participante	Área de Atuação	Nível de Ensino
Conceição Evaristo	Docência	Ensino Fundamental
Benedita da Silva	Docência	Ensino Fundamental
Tia Ciata	Docência	Ensino Fundamental
Nilma Gomes	Docência	Educação Infantil
Carolina Maria de Jesus	Docência/analista pedagógica	Educação Infantil/Ensino Fundamental
Anastácia	Docência	Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nas informações obtidas mediante as entrevistas com as professoras negras.

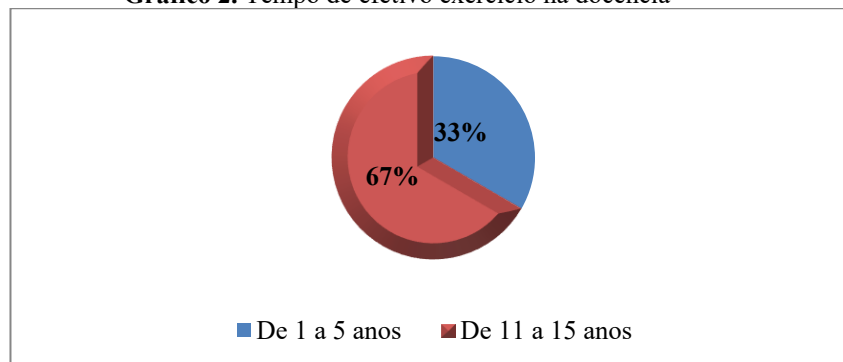
Para a interlocução entre a investigação e o objeto de estudo, os dados foram construídos conforme as entrevistas narrativas com as professoras que compuseram a amostra.

A faixa etária das professoras negras participantes da pesquisa consta no Gráfico 1:

Gráfico 1. Faixa etária dos/as colaboradores/as da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nas informações obtidas com as docentes participantes da pesquisa.

Conforme dados do Gráfico 1, a maioria (50%) das participantes da pesquisa tinha entre 40 e 49 anos de idade; 33%, entre 30 e 39 anos, e 17% (uma pessoa), entre 50 e 59 anos. Quanto ao tempo de efetivo exercício na docência o Gráfico 2 indica estas respostas:

Gráfico 2. Tempo de efetivo exercício na docência

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nas informações obtidas com as docentes participantes da pesquisa.

Mediante o exposto, 67% das professoras estavam em efetivo exercício há mais de 10 anos, enquanto 33% haviam sido efetivadas há menos de seis anos. Vale destacar que, entre as profissionais com maior tempo de serviço, uma delas é aposentada em outro cargo também como docente. Cumpre salientar que todas as participantes atuaram como professoras em regime contratual, antes de tomarem posse.

3.1.2 Entrevistas narrativas

A entrevista narrativa se caracteriza pela busca por informações a respeito de determinado assunto, por meio de narrativas da(s) pessoa(s) entrevistada(s). O/A entrevistador/a, com pouco ou nenhum conhecimento sobre as histórias descritas pelos

participantes, se isentará de interesses particulares: “Cada participante, contudo, construirá hipóteses sobre o que o entrevistador quer ouvir, e o que ele provavelmente já sabe [...]” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 101). Nesse sentido, o/a entrevistador/a necessita estar atento/a às várias facetas e identificar o momento apropriado para se abster e se posicionar:

O entrevistador deve, pois, ser sensível ao fato de que ele obterá é, até certo ponto, uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo, que pode estar sendo discutido (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 101).

Nesses termos, a postura do/a entrevistador/a, ao iniciar a entrevista, poderá interferir na qualidade dos outros momentos da narrativa. O acolhimento é primordial, seguido de uma escuta ativa e interessada que auxiliará na obtenção de “pistas para captar a senha que é o portal de acesso ao informante” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 196). A forma de comunicação com as pessoas entrevistadas é também um fator preponderante na pesquisa. Torna-se relevante a interação entre a narrativa e o questionamento. Segundo Jovchelovich e Bauer (2002, p. 103): “As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto as perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto [...]”.

Dadas as particularidades intrínsecas que atendem aos objetivos desta investigação, a entrevista se torna pertinente, cuja característica principal é o contato direto com o ambiente natural onde ocorrem as situações que envolvem o objeto de estudo, pois as circunstâncias “particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados no contexto em que *[sic]* aparecem” (Lüdke; André, 1996, p. 12). Tal procedimento se justifica pela necessidade de se aproximar do objeto investigado: “Formação e identidade profissional docente de mulheres negras que atuam na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG)”.

Tendo em vista as características e regras da entrevista narrativa, programamos a realização do procedimento em um encontro de 50 minutos. Porém, as participantes da pesquisa se sentiram à vontade para abordar suas vivências, o que levou à extensão das conversas por um tempo superior ao estimado. Diante de necessidade de acréscimo de tempo, solicitei às participantes a escolha por ampliar o tempo ou agendar um segundo momento, cada uma em dias e horários diferentes. Em comum acordo, optaram por continuar a conversa sem interrupções, com momentos de grandes emoções.

As entrevistas ocorreram segundo a preferência e a disponibilidade de cada participante da pesquisa: duas em modo virtual, por meio do Google Meet, e quatro de forma presencial, em seus lares. Em conversas presenciais, a pesquisadora levou guloseimas e suco, para evitar ônus às entrevistadas, com a respectiva condução em conformidade ao percurso investigativo, na observação de referenciais teóricos e em questões levantadas nos diálogos. As entrevistas foram gravadas (por meio do equipamento Digital Recorder) com o consentimento de cada participante, com a finalidade de auxiliar nas transcrições com a garantia de anonimato. Por sua vez, as gravações foram arquivadas em *pendrive* e assim permanecerão por cinco anos, em conformidade às normativas do CEP/UFU.

3.1.3 Processo de transcrição das entrevistas

A entrevista possibilita o registro (via áudio, fotos, vídeos e relatórios por escrito), com a respectiva (re)organização de ideias, roteiros e trajetos. Favorece, ainda, o estabelecimento de diálogo entre as partes, o que contribui para a organização específica do conhecimento e, conseqüentemente, repercussões no resultado: Segundo Holstein; Gubrium, 1995 (*apud* Szymanski, 2002), no tocante à pesquisa social, a produção do significado tem o mesmo grau de importância do significado. Ademais:

Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (Szymanski, 2002, p. 55).

Descrita por Heloisa Szymanski (2002), a transcrição da entrevista evidencia a importância da postura do/a entrevistador/a, que precisa zelar pela ética e a transparência, ao conceder o devido valor aos significados a serem percebidos na expressão das pessoas entrevistadas. Realizadas de modo literal, as transcrições não contemplaram a interferência da pesquisadora, para zelarmos pela segurança, confidencialidade e fidelidade das informações, bem como do texto, ou seja, “dominantemente do narrador, que surge como uma figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa” (Meihy, 1996, p. 185). Com isso, houve a textualização das respostas das professoras, conforme a seção 4, em forma de narrativas.

Os textos foram salvos no Google Drive e compartilhados individualmente com as respectivas participantes. Somente após a validação de todas as colaboradoras, as entrevistas

foram incluídas de modo fidedigno na seção 5 e prosseguimos com a análise dos dados registrados na referida parte da dissertação. Na fase de transcrição, a entrevista oral foi transfigurada em texto escrito fidedigno ao modo de fala das docentes, para tornar o texto compreensível, organizado e, principalmente, coerente ao desejo das professoras na transmissão de seus discursos. Retiramos as perguntas na textualização, e as respostas foram convertidas em narrativas, as quais subsidiaram a análise reflexiva para alcançarmos nossas pretensões em relação ao objeto de estudo, pois delas decorrem as histórias de vida “de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida” (Meihy; Holanda, 2015, p. 35). Todavia, a existência de uma temática tornou as narrativas objetivas.

Em seguida, os textos foram encaminhados às participantes para analisarem e procederem com alterações necessárias e, somente após a validação, as entrevistas foram incluídas na pesquisa. Compreendemos que, ao falarmos, muitas vezes usamos linguagem informal e que, por se tratar de um texto científico, seria pertinente o uso da norma culta, com a respectiva retirada dos vícios de linguagem. Para garantirmos a fluidez do texto sem, contudo, mudarmos o sentido da fala de cada participante, alteramos a sequência dos fatos conforme a necessidade.

3.1.4 Análise dos dados

A análise e a construção dos dados relacionados às entrevistas foram consolidadas de acordo com os princípios da AC indicados por Bardin (2011), cujo processo se configura como a recusa à ideia de transparência dos fatos, considerada ilusória, para “rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade” (*ibidem*, p. 28). Desconfiar das intenções e ultrapassar a concepção de evidência e subjetividade do saber, a qual se abstém da apuração aprofundada das narrativas, é o meio a ser utilizado pelo/a pesquisador/a para questionar as próprias conjecturas a respeito do que ouviu, transcreveu e leu, bem como se aproximar da verdade dos fatos. Assim sendo, a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Tais técnicas nos auxiliaram na organização do material produzido mediante as entrevistas que, nesse caso, foram analisadas com base nas mensagens transmitidas por meio da comunicação/linguagem para identificarmos significados em sua composição, de modo a entendermos o uso para respondermos ao objeto de estudo, embora não haja um modelo pronto a ser seguido. A análise e a organização das informações são diferentes para cada tipo de pesquisa com particularidades e anseios, ainda que haja semelhança nas regras sugeridas. “A análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 2011, p. 30-31).

Nesse sentido, utilizamos o modo de organização como premissa estabelecida em “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 95). A pré-análise é normalmente desenvolvida em três missões norteadoras: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (*idem*). Embora complementares, não há obrigatoriedade na sequência ao iniciar a observação, posto que a ordem de desenvolvimento dependerá dos objetivos a serem alcançados; logo, iniciamos com a transcrição e textualização das entrevistas realizadas com as seis professoras – cinco autodeclaradas pretas e uma parda – para as transformar em narrativas, seguidas da leitura flutuante que, conforme Bardin (2011), consiste no contato inicial com os textos, na construção de hipóteses e na estruturação, no sentido de atender aos objetivos e responder aos problemas da pesquisa. *A priori*, há o envolvimento com o texto, o que se altera *a posteriori*, mediante o contato com outras informações e concepções aparentes.

As transcrições foram conservadas em modo original até final da pesquisa para recorrermos a elas, caso houvesse necessidade. Na interpretação e no preparo dos materiais, bem como na criação de hipóteses, precisamos construir indicadores para nortear o estudo. Em seguida, partimos para a codificação, quando grifamos palavras e frases importantes e elencamos alguns códigos, sempre com o objetivo de identificarmos informações a serem analisadas e demarcarmos os aspectos consoantes à pesquisa para facilitar a busca posterior.

Em ato contínuo, pensamos no tratamento das informações codificadas; logo, analisamos o texto no tocante à classificação e objetividade e transformamos os dados em categorias para respondermos ao objeto de pesquisa, a saber: infância, juventude, autoaceitação, formação inicial, atuação profissional, atuação nas questões étnico-raciais e relação com o grupo. Conferimos valor às categorias e, em seguida, analisamos as informações com base nos

conceitos e, por fim, fizemos a equivalência e excluímos os dados que não atendiam aos nossos objetivos estabelecidos ao início da verificação.

Como introdução ao diálogo com as participantes da pesquisa, iniciamos a escolha dos codinomes ⁵⁸como forma de familiarização com o estudo, tendo proposto a cada uma a seleção de um nome com algum significado/motivação para si; logo, houve as seguintes sugestões: Evaristo havia participado de uma pesquisa sobre a obra “Escrivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo” (Duarte; Cortêz; Pereira, 2023), em que ficou encantada com o texto e, conseqüentemente, deu continuidade ao aprendizado na prática docente com a respectiva escolha do nome para a representar neste trabalho; Anastácia indicou o nome por trabalhar a história do Brasil em sua prática cotidiana e admirar a resistência de tal personalidade; Nilma Gomes indicou um dos principais nomes referenciados em sua pesquisa de mestrado; a escolha da Tia Ciata foi motivada pela fé e por ter o nome indicado como base; e as professoras Carolina Maria de Jesus e Benedita não conseguiam pensar em alguém.

Como estamos em um contínuo processo de busca por aprendizado com sujeição a erros e acertos, na tentativa de sermos proativas, apresentamos a biografia de algumas mulheres pretas que contribuíram para a história de nosso país e na luta contra o racismo. Carolina selecionou o nome por se identificar com a história de luta e resistência; Benedita entendeu a dinâmica e conseguiu pensar em uma pessoa, cujo nome não constava na lista de indicações, mas era admirada por ela – deputada que representa o povo negro.

Embora tenhamos interferido somente nos dois últimos casos e apenas uma das interlocutoras se orientou pelas biografias, conseguimos assumir nosso erro em mensurar o peso dessa intervenção, que pode ter influenciado no discurso e ressignificar nossa prática, no sentido de expor o equívoco para não haver repetição por outras pesquisadoras. No decorrer das entrevistas, objetividade e sensibilidade se complementavam e, em alguns momentos, era preciso parar a conversa para as participantes se recuperarem da emoção advinda das lembranças. O olhar distante e o silêncio eram compreendidos, por vezes, até mais do que as expressões orais, e tais emoções reapareceram durante a transcrição, codificação e análise das narrativas.

Devido à seriedade, intensidade e emoção das interlocuções, excedemos o tempo previsto para as entrevistas durante a conversação com cinco das seis professoras entrevistadas.

⁵⁸ A fim de preservarmos a identidade das professoras entrevistadas, optamos por utilizar pseudônimos em homenagem a mulheres negras historicamente importantes para a luta contra o racismo e o preconceito de gênero. Apesar de serem relatos de outras pessoas, valemo-nos da “licença científica/poética” para não empregar as normas da ABNT com recuo de 4 cm à esquerda e fonte 11, pois constituem partes maiores de texto que, esteticamente, impediriam a leitura pormenorizada sobre aspectos importantes das entrevistadas.

Nosso olhar sensível nos possibilitou perceber que aquelas mulheres fortes e batalhadoras estavam destituídas de ouvidos, corações e olhares afetuosos, sensíveis e interessados para as auxiliarem no rompimento da hegemonia do silêncio. Sentiam a necessidade de serem ouvidas e, provavelmente, tenha sido um dos únicos momentos em que encontraram um lugar de acolhimento de suas dores, livres de julgamentos para se sentirem seguras e à vontade para se “desnudarem” com a exposição de fragilidades que, na tentativa de se preservarem da crueldade da branquitude, jamais abordariam de fato. Embora fôssemos mulheres brancas, elas percebiam que nós éramos fortes aliadas em suas lutas.

Para facilitarmos a compreensão textual, sintetizamos na próxima seção as narrativas orais e escritas expressas pelas participantes da pesquisa, a saber: professoras autodeclaradas negras, efetivas na RME de Uberlândia (MG), compostas por detalhes das vivências desde a infância, da relação com os familiares e deles com as questões étnico-raciais, seguidos dos aprendizados, desafios e da percepção de possível pertencimento nos Ensino Fundamental e Médio, com passagem por formação acadêmica, motivações da escolha e influência dos convívios na constituição da identidade docente negra.

Com base na prática docente, as participantes manifestaram suas percepções a respeito das preferências pedagógico-metodológicas e o modo de atuação sobre tais questões, da participação no Movimento Negro, das contribuições na organização da rotina de trabalho e do envolvimento nos coletivos negros, da luta contra o racismo e o sexismo e do autorreconhecimento como negra/parda. Com o escopo de alcançarmos a intelexção com nosso objeto de estudo: a constituição da identidade de professoras negras da Educação Básica da RME de Uberlândia (MG), apresentaremos a análise dessas narrativas na sequência desta dissertação.

4 PROFESSORAS NEGRAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (MG) E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: SÍNTESE E ANÁLISE REFLEXIVA DAS NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS

A presente seção visa explicitar investigação realizada sobre o modo como ocorreu a constituição da identidade docente de seis professoras autodeclaradas negras, atuantes da Educação Básica na RME de Uberlândia (MG). Para isso, apresentamos uma síntese seguida da análise das narrativas explicitadas pelas participantes da pesquisa, a respeito de suas vivências, desafios e aprendizados desde a infância e nas diferentes etapas e áreas da vida e da influência das experiências com a constituição de suas identidades como profissionais docentes negras.

4.1.1 Professora Conceição Evaristo

Nasci em Goiânia (GO) e, desde cedo, me mudei algumas vezes, inclusive morando no interior de MG, até me estabelecer em Uberlândia aos quatro anos de idade. A questão racial nunca foi um tema central na minha educação formal, apesar de ter tido uma professora negra que abordava a escravidão, mas sem conectar com o nosso cotidiano.

Minha infância foi marcada por episódios de *bullying* relacionados à minha aparência física, especialmente meu cabelo crespo, o que me levou a alisá-lo desde cedo para me encaixar. Tive algumas amigas negras, mas a questão racial não era discutida abertamente. Minha trajetória profissional foi diversa, passando por *call center*, vendas e até mesmo um período em Brasília, Distrito Federal (DF), que considerei difícil. A experiência em um berçário, onde trabalhei como babá e depois como regente de turma, foi crucial para minha escolha pela Pedagogia.

A graduação foi um período de transformações, por incluir a transição capilar e o rompimento com um relacionamento abusivo. Essas mudanças me levaram a um período de isolamento, mas também a um processo de autodescoberta e construção da minha identidade como mulher parda. Hoje valorizo a cultura negra e busco incorporá-la em minha prática docente, ao reconhecer sua importância na construção da minha identidade. No ambiente acadêmico, sinto-me respeitada e valorizada, enquanto no ambiente escolar ainda percebo a falta de discussão sobre questões raciais.

Acredito que a pesquisa sobre a construção da identidade negra é fundamental e que a cultura de matriz africana desempenha um papel crucial na resistência e conscientização da população negra. Apesar de não ser militante, luto contra o racismo e o sexismo em meu trabalho, ao tratar meus estudantes com respeito e reconhecer as violências enfrentadas por eles. Minha trajetória foi marcada por desafios e transformações, mas também por aprendizados e conquistas – aqui, a busca por conhecimento e a valorização da minha ancestralidade foram fundamentais para eu me reconhecer como mulher parda e construir minha identidade com orgulho.

4.1.2 Professora Benedita da Silva

Nasci em Uberlândia (MG), em 1961, e fui criada por meus patrões, Ana e Antônio, que me incentivaram a estudar Pedagogia, mesmo que eu não tivesse certeza do que queria para o meu futuro. Sou grata a eles por essa oportunidade, pois me tornei professora e amo o que faço. Enfrentei desafios na minha escolarização devido à pobreza da minha família, mas superei as dificuldades e me formei. Na escola, convivi com colegas de diferentes origens sociais e raciais, mas nunca me senti excluída, apesar de perceber que a maioria dos estudantes era branca.

A escolha pela docência foi influenciada por minha patroa, por acreditar que a educação era o caminho para a minha independência. Com o tempo, me identifiquei com a profissão e me dediquei a ela. Ao longo da minha carreira, enfrentei alguns obstáculos, como a hostilidade de colegas quando assumi uma vaga por concurso, mas superei esses desafios e me sinto realizada em meu trabalho atual, especialmente por estar em uma escola de periferia, onde a maioria dos estudantes são negros e pardos.

Meu autorreconhecimento como mulher negra aconteceu na faculdade, quando abandonei os padrões de beleza impostos pela sociedade e passei a valorizar minha negritude. Essa transformação foi acompanhada por um processo de empoderamento e inspiração em outras mulheres negras. Acredito que a pesquisa sobre a construção da identidade negra é fundamental e que a cultura de matriz africana desempenha um papel crucial na resistência e conscientização da população negra.

Em sala de aula, busco abordar a história e a cultura negra, mostrando aos estudantes a importância da luta por igualdade e o valor da diversidade. Acredito que a educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo e construir um futuro mais justo para todos. Minha trajetória foi marcada por desafios, mas também por superação e conquistas. Hoje, me

orgulho da minha identidade negra e me sinto feliz por poder contribuir para a formação de jovens conscientes e empoderados.

4.1.3 Professora Anastácia

Nasci em Uberlândia (MG), em 1961, e fui criada por meus padrões, que me incentivaram a estudar Pedagogia para alcançar minha independência. Apesar de não ter inicialmente escolhido a profissão, me identifiquei com o trabalho e me tornei professora. Enfrentei desafios por ser negra e pobre, sobretudo na busca por emprego, mas a persistência e o apoio da minha mãe me levaram a passar em concursos públicos e a me estabelecer na área da educação.

Ao longo da minha vida, passei por um processo de autoaceitação e reconhecimento da minha identidade negra. Na infância, não me via como diferente, mas, na adolescência, percebi a exclusão e o preconceito. A representatividade negra na mídia era escassa, o que dificultava minha identificação. Hoje, celebro a diversidade e a representatividade negra que vejo nas novas gerações, mas ainda luto contra o racismo e o preconceito que se manifestam de forma sutil e persistente.

Acredito na importância da educação para combater o racismo e valorizar a cultura negra. Em sala de aula, busco abordar essas questões e inspirar meus estudantes a se orgulharem de suas raízes. Apesar dos desafios, me sinto respeitada no ambiente acadêmico e valorizada por meus estudantes e colegas. Também entendo que a pesquisa sobre a construção da identidade negra é fundamental para promover a igualdade e o respeito à diversidade. Desejo que mais pessoas tenham acesso a informações sobre a cultura e a história negra, para construirmos um futuro mais justo e igualitário a todos.

4.1.4 Carolina Maria de Jesus

Sou Carolina Maria de Jesus, uma mulher preta de 37 anos, professora e analista pedagógica em Uberlândia (MG). Filha de pais negros com formação superior, cresci em um ambiente que valorizava a educação e a cultura afro-brasileira. Apesar de não termos tradições familiares diretamente ligadas à matriz africana, sempre buscamos vivenciar e valorizar essa cultura, ao participarmos de eventos como a Congada e o Carnaval, e frequentarmos uma casa

religiosa de matriz africana. Essa busca por nossas raízes nos fortalece e nos ajuda a resistir ao preconceito e à discriminação.

Em minha infância, a falta de representatividade negra na mídia me fez questionar minha própria identidade e beleza. No entanto, com o tempo e o contato com a cultura afro-brasileira, aprendi a me amar e a me valorizar. A escolha pela Pedagogia foi influenciada pela minha mãe, que também é professora, e pela minha experiência com a evangelização infantil. Apesar de não me sentir totalmente representada pelo currículo da graduação, encontrei na educação infantil minha paixão e vocação.

Ao longo da minha carreira, enfrentei desafios por ser mulher e negra, como o preconceito de pais e colegas que me viam como inferior ou incapaz. No entanto, sempre me impus e lutei pelo meu espaço, ao buscar me capacitar e mostrar meu valor. Hoje, me sinto respeitada no meio acadêmico e valorizada por meus estudantes e colegas. No entanto, ainda enfrento situações de preconceito e racismo que me exigem constante resistência e luta por reconhecimento.

Acredito que a pesquisa sobre a construção da identidade negra é fundamental para combater o racismo e promover a igualdade. Em sala de aula, busco valorizar a diversidade e mostrar aos meus estudantes a importância da cultura afro-brasileira. Minha trajetória foi marcada por desafios e superações, mas também por aprendizados e conquistas. A busca por conhecimento, a valorização da minha ancestralidade e a resistência ao preconceito me tornaram a mulher forte e empoderada que sou hoje.

4.1.5 Professora Nilma Gomes

Sou uma mulher preta de 39 anos, professora e analista pedagógica na RME de Uberlândia (MG). Desde cedo, fui incentivada a estudar e me formei em Pedagogia, mesmo sem ter uma vocação clara inicialmente. Descobri minha paixão pela Educação Infantil, onde atuo até hoje, e também ocupo o cargo de analista pedagógica no Ensino Fundamental.

Apesar de minha família não ter tradições diretamente ligadas à matriz africana, sempre valorizamos a cultura negra e buscamos representatividade. Em minha infância, a falta de referências negras na mídia e a pressão para me encaixar em padrões de beleza me causaram conflitos, mas hoje me reconheço e me valorizo como mulher preta.

Enfrentei desafios ao longo da minha carreira, como o preconceito e a falta de reconhecimento, mas sempre me impus e lutei pelo meu espaço. Acredito na importância da

educação para combater o racismo e promover a igualdade, e busco levar essa perspectiva para minha prática pedagógica.

Valorizo a diversidade e a representatividade em sala de aula, ao incentivar meus estudantes a se reconhecerem e se orgulharem de suas raízes. Igualmente acredito que a pesquisa sobre a construção da identidade negra é fundamental para promover a igualdade e o respeito à diversidade. Minha trajetória foi marcada por desafios e superações, mas também por aprendizados e conquistas. A busca por conhecimento, a valorização da minha ancestralidade e a resistência ao preconceito me tornaram a mulher forte e empoderada que sou hoje.

4.1.6 Tia Ciata

Sou uma mulher preta de 49 anos, professora e analista pedagógica em Uberlândia (MG). Cresci em uma família negra que valorizava a educação, apesar das dificuldades financeiras. Meus irmãos e eu sempre fomos incentivados a estudar e buscar oportunidades no serviço público.

Minha trajetória escolar foi marcada por desafios, como a falta de representatividade negra e episódios de racismo velado. No entanto, o apoio da minha família e meu interesse pelos estudos me impulsionaram a seguir em frente. A escolha pela Pedagogia não foi planejada, mas me apaixonei pela profissão, especialmente pela Educação Infantil. Ao longo da minha carreira, enfrentei situações de preconceito e desvalorização; porém, sempre me impus e lutei pelo meu espaço.

Hoje, me sinto realizada na profissão e sou reconhecida por meus colegas e estudantes. No entanto, ainda luto contra o racismo e o sexismo manifestados de forma sutil e persistente, tanto na escola quanto na sociedade. Acredito na importância da representatividade e valorização da cultura negra na educação, em que busco levar essa perspectiva para minha prática pedagógica, ao incentivar os estudantes a se reconhecerem e se orgulharem de suas raízes.

A identidade como mulher preta foi construída ao longo da vida por meio de minhas vivências, estudos e contato com a cultura afro-brasileira. Hoje, me sinto forte e empoderada, e luto diariamente contra o racismo e o preconceito, para ter futuro mais justo e igualitário a todos.

4.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS EXPRESSAS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De modo sensível, atento e interessado, analisamos as narrativas das seis interlocutoras que confiaram a nós suas memórias afetivas com intensos sentimentos construídos em suas vivências, entre eles, os de: satisfação e orgulho, pelas conquistas, aprendizados e a força adquirida em meio às lutas.

Nesse ínterim, a exposição de sentimentos apresentava um sentido dubio: simbolizar o retorno a um passado que poderia desvelar sofrimentos e, em contrapartida, reviver o passado que lhes oportunizava reconhecer os aprendizados e o amadurecimento provindo da resistência para repensar caminhos:

O caráter livre, quase onírico da memória, é segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho [...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam a nossa consciência atual (Bosi, 1994, p. 55)

Revisitar as memórias oportuniza não apenas saber a constituição da identidade das participantes da pesquisa, como também remontar histórias, conhecer caminhos e aprender com as diferentes formas do percurso. Ademais, observar tal formação desde a infância, nos diferentes contextos de suas vidas e, concomitantemente, participarmos de emoções puras, profundas e subjetivas expressas, muitas vezes, por meio de olhos marejados, mãos trêmulas e boca seca, nos possibilitaram sentir a intensidade de suas dores, alegrias, lutas e conquistas, em que visualizamos cada etapa como se as tivesse vivenciado juntamente com elas. Nesses instantes, era possível percebermos o peso da confiança depositada em nós; afinal, o compartilhamento de experiências significativas e profundas nos levou a constatar, na prática, as teorias estudadas e ressignificar nossas escolhas e posicionamentos em âmbito pessoal, social e profissional.

No decorrer das entrevistas, objetividade e sensibilidade se complementavam. Em alguns momentos, interrompíamos a entrevista, para que as participantes pudessem se recuperar da emoção que algumas lembranças traziam a elas. O olhar fixo e distante, além do silêncio, era compreendido por nós, por vezes, até mais que as expressões verbalizadas. Tais emoções ressuscitaram durante a transcrição, codificação e análise das narrativas, conforme evidenciaremos no próximo subtópico.

4.2.1 Constituição familiar e a relação com as questões étnico-raciais

Para ampliarmos nossas concepções a respeito do papel exercido pela família na constituição da identidade da criança e, por conseguinte, da mulher negra, recorremos a Berger e Luckmann (2004), para quem a realidade enxergada pelo indivíduo como verdade advém de um processo socialmente construído e estabelecido que pode ser interpretado de forma subjetiva ou objetiva. Embora a sociedade não esteja nele, os grupos sociais dos quais homens e mulheres fazem parte definem o modo como irão interagir com aquilo que consideram realidade:

Contudo, o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (Berger; Luckmann, 2004, p. 173-174).

Nesse sentido, Berger e Luckmann (2004) argumentam que a interiorização é o pilar da compreensão do outro e da assimilação de que o mundo é uma realidade social provida de significado; logo, as ideias de realidade, sociedade e identidade são construídas no ser humano. A partir do momento em que se apropria dessas concepções, ele está apto a criar, produzir e se tornar referência para outras pessoas.

O processo se desenvolve em dois momentos: na socialização primária, primeiro mundo do indivíduo e cuja solidez característica é explicada, “ao menos em parte, pela inevitabilidade da relação do indivíduo com os primeiros outros significados para ele” (Berger; Luckmann, 2004, p. 182); e secundária, na qual o ser humano, que aprendeu a se socializar, começa a se envolver em outras áreas anteriormente desconhecidas da sociedade. Ao nascer, ele encontra uma estrutura organizada conforme a localização e as particularidades convencionadas pelo grupo e local, quando é apresentado a novas pessoas, expressões e aprendizados sem possibilidade de uma escolha que facilitaria a socialização, o que contribui sobremaneira para a construção da personalidade:

Os processos formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Não pode construir a realidade subjetiva [...]. Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Sejam quais forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados, precisam de certo modo sobrepor-se a esta realidade já

presente. Há, portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primitivas e as novas (Berger; Luckmann, 2004, p. 187).

Depreendemos, dessa forma, que a socialização primária e secundária são processos necessários à constituição da identidade do indivíduo. A primeira é essencial, uma vez que, conforme Berger e Luckmann (2004, p. 189), “a criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico”, ou seja, estímulos e experiências vivenciados na infância atuam como fatores primordiais na constituição da identidade dos indivíduos pôr os entender, inicialmente, como verdade única. Ainda que, futuramente, na socialização secundária seja possível obter novos significados, as apreensões iniciais terão sido internalizadas e embasarão a apropriação de novos significados.

A partir das concepções a respeito do termo “família”, passamos às narrativas das participantes da pesquisa na categoria “constituição familiar e a relação com as questões étnico-raciais”. As entrevistadas apresentaram diferentes configurações que incluem famílias monoparentais, reconstituídas e inter-raciais, as quais influenciam o modo como as questões étnico-raciais são vivenciadas e transmitidas no núcleo familiar; e revelam a influência desse grupo na construção da identidade racial, em que o apoio e o incentivo dos pais, a representatividade na família e a transmissão de valores culturais igualmente contribuem para o reconhecimento e a valorização da negritude.

As narrativas revelaram as vivências de racismo e preconceito na família, em que algumas entrevistadas relataram terem passado por essas situações com comentários depreciativos sobre o cabelo crespo ou a cor da pele – tais experiências podem gerar, inclusive, conflitos internos e dificultar o processo de autoaceitação. Também abordamos as relações inter-raciais em suas famílias e na sociedade, com destaque aos desafios e complexidades como a questão do colorismo e a internalização do racismo. Constatamos que a presença de familiares negros e a valorização da cultura afro-brasileira no âmbito familiar são apontadas como fatores importantes para a construção da identidade negra e o fortalecimento da autoestima das entrevistadas. A família também foi indicada como responsável pela transmissão de valores e tradições culturais que contribuem para o reconhecimento e a valorização da ancestralidade africana.

A constituição familiar e as relações étnico-raciais, nessa perspectiva, estão intrinsecamente ligadas à construção da identidade das entrevistadas. Como espaço de socialização primária, a família influencia a forma de compreensão das questões raciais, impacta o processo de autoaceitação e a luta contra o racismo e o preconceito.

4.2.2 Processo de escolarização: aprendizados, desafios e pertencimento

A categoria “processo de escolarização: aprendizados, desafios e pertencimento” é central nas narrativas das entrevistadas, ao revelarem como as experiências escolares moldaram as identidades e percepções sobre racismo e sexismo. Três professoras enfatizaram a importância da educação em suas vidas, mesmo com as dificuldades sociais, financeiras e emocionais enfrentadas. A busca pelo conhecimento foi identificada como forma de resistência e superação das desigualdades sociais e raciais.

Nesses termos, elas mencionaram professores/as que as inspiraram e motivaram a seguir a carreira docente, em que se sobressaiu a importância da representatividade e do apoio de figuras inspiradoras na trajetória escolar. O processo de escolarização também foi um espaço de aprendizado sobre questões raciais, tanto de forma positiva, por meio do contato com a história e a cultura afro-brasileira, quanto negativa, pelas experiências de racismo e preconceito.

Em relação aos desafios, as entrevistadas relataram situações de racismo e preconceito ao longo de suas vidas escolares, desde apelidos e comentários depreciativos até a falta de representatividade e o questionamento de suas capacidades. Houve dificuldades específicas em algumas disciplinas, a exemplo da Matemática, com destaque ao apoio familiar e escolar para a superação desses desafios.

A falta de representatividade negra entre professores/as e nos materiais didáticos foi apontada como um aspecto problematizador da construção da identidade negra e do sentimento de pertencimento dos estudantes e alunos/as negros/as. Muitas vezes eurocêntrico e pouco atento às questões étnico-raciais, o currículo escolar, foi criticado pelas entrevistadas, que defenderam a necessidade de incorporar a história e a cultura afro-brasileira de forma significativa e transversal.

De fato, as narrativas ressaltaram que o processo de escolarização pode ser um espaço de construção da identidade negra pelo contato com a história e a cultura afro-brasileira, a representatividade e o apoio de professores/as e colegas negros/as. A partir dessas falas, foi possível perceber que a representatividade negra entre professores/as e nos materiais didáticos é fundamental para estudantes negros/as se sintam pertencentes ao ambiente escolar e se reconheçam como sujeitos de direitos.

De igual modo, citaram a importância de combater o racismo e o preconceito nas escolas por meio de um currículo antirracista, da formação de professores/as e da criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso à diversidade. As narrativas revelaram que o processo

de escolarização é marcado por desafios e aprendizados, em que a questão étnico-racial é imprescindível à construção da identidade e ao sentimento de pertencimento.

Como espaço de socialização e formação, a escola pode contribuir para a superação do racismo e do preconceito, por meio de um currículo antirracista, da valorização da diversidade e da promoção da igualdade de oportunidades aos/às estudantes.

4.2.3 Vida acadêmica e profissional

Neste subtópico das entrevistas que culminaram nas ricas narrativas das professoras, foram revelados desafios e conquistas na busca por formação e reconhecimento em suas carreiras. Aqui salientamos os diferentes níveis de escolaridade, desde a graduação em Pedagogia até as especializações na área da educação e o mestrado de algumas delas, o que nos remete à pluralidade de caminhos formativos profissionais.

De acordo com as docentes, a família desempenhou um papel importante na escolha da carreira docente, seja pelo incentivo direto, como no caso da primeira entrevistada, ou pela vivência em um ambiente que valorizava a educação. Elas indicaram desafios nas trajetórias educacionais, como a falta de recursos financeiros, a necessidade de conciliar trabalho e estudos e a busca por reconhecimento em um ambiente acadêmico majoritariamente branco.

Por um lado, destacamos a predisposição para as educadoras atuarem na Educação Infantil – na verdade, duas delas demonstraram afinidade com essa etapa do ensino, por ser relevante à formação das crianças e à gratificação em acompanhar seu desenvolvimento. Tendo em vista a questão profissional, a aprovação em concursos públicos foi um marco importante na carreira das professoras, ao proporcionar estabilidade e segurança profissional. Por outro lado, as entrevistadas relataram os desafios enfrentados nessa conjuntura, como o preconceito por parte de pais e colegas, a falta de reconhecimento e a necessidade de se adaptarem à realidade escolar.

Além disso, as professoras se posicionaram ativamente contra o racismo e o sexismo no ambiente educativo, ao mencionarem que buscam promover a igualdade e o respeito à diversidade nas práticas pedagógicas. Em tempo, a busca por formação continuada e aprimoramento profissional foi uma constante nas narrativas delas, com ênfase no compromisso com a qualidade da educação.

Dentre as questões respondidas, observamos a relação entre os âmbitos acadêmico e profissional na construção da identidade docente das entrevistadas, ao moldarem suas práticas

pedagógicas e visões de mundo. A representatividade negra no ambiente acadêmico e profissional foi valorizada com a inspiração em ações de outras mulheres negras, o que fortaleceu o sentimento de pertencimento ao ambiente de trabalho. Contudo, a falta de representatividade negra e o racismo estrutural ainda eram enfrentados pelas docentes que precisaram constantemente lutar por reconhecimento e respeito em suas carreiras.

Em suma, a categoria “vida acadêmica e profissional” revelou as trajetórias de luta e superação das entrevistadas que, apesar dos desafios, encontraram sua vocação e um espaço para promover a igualdade e o respeito à diversidade na esfera educacional. Suas narrativas evidenciaram a importância da formação continuada, da representatividade negra e do combate ao racismo e ao sexismo no ambiente escolar e na sociedade.

4.2.4 Formação acadêmica e a motivação quanto à escolha pela docência

A categoria “formação acadêmica e a motivação quanto à escolha pela docência” revelou as diversas trajetórias e influências que levaram as entrevistadas a se tornarem professoras. Complementarmente, auxiliou na compreensão do mundo interno das participantes da pesquisa, suas perspectivas e estilos de vida, a relação da profissão com as relações étnico-raciais, além dos valores concedidos por elas e pela sociedade à educação.

4.2.4.1 Formação acadêmica

As professoras possuíam formações acadêmicas distintas, desde o Magistério, em nível do Ensino Médio, até a graduação em Pedagogia e a pós-graduação (especialização ou mestrado). Isso nos demonstrou que a carreira docente pode ser trilhada por diferentes caminhos e níveis de formação.

4.2.4.2 Motivação para a escolha da docência

Reiteramos que a escolha pela docência foi motivada por diferentes fatores, como a influência familiar, a admiração por professores/as durante a escolarização e a experiência prévia em atividades educativas, como a evangelização infantil. Notamos que a paixão pela área e o desejo de trabalhar com crianças foram motivações recorrentes nas narrativas, especialmente entre as docentes que atuaram e/ou ainda atuam na Educação Infantil. Por

consequente, a possibilidade de ingressar no serviço público e ter estabilidade profissional foi mencionada como um elemento motivador para a escolha da docência. Entretanto, em alguns casos, tal escolha foi influenciada por outras pessoas, como familiares ou amigos que atuavam nesse campo e incentivaram as entrevistadas a seguirem a mesma carreira.

A primeira entrevistada relatou que a escolha pelo curso de Pedagogia foi motivada pela experiência com a evangelização de crianças, quando atuou como docente na Escola Bíblica Dominical de uma igreja evangélica e, posteriormente, no berçário de uma instituição particular. “No tocante às influências, quanto à escolha da docência, nessa trajetória toda, eu frequentei uma igreja, a Presbiteriana. Nessa igreja trabalhei com o departamento infantil em algum momento” (Entrevistada Conceição Evaristo). Após se graduar, a depoente continuou com os estudos: “Na faculdade, como estudante de Mestrado, é um dos ambientes em que eu mais me sinto respeitada. Realmente, é muito enriquecedor”. (*idem*).

Apesar de ter considerado outras áreas e iniciado a graduação em Pedagogia sem perspectivas, a sexta professora entrevistada, Carolina Maria de Jesus, se apaixonou pela Educação Infantil e encontrou a verdadeira vocação nessa etapa do ensino. A necessidade de acesso rápido ao trabalho, possibilitado pela formação em Pedagogia, foi outro fator preponderante destacado pela depoente, ao apontar que as condições de vida influenciam na escolha da formação, mas, se pudesse se dedicar aos estudos sem precisar exercer funções laborais, possivelmente teria escolhido outro curso.

A opinião dos patrões que a criaram em um quarto dos fundos enquanto prestava serviços domésticos foi decisiva para outra participante desta pesquisa: “Você é uma mulher negra e pobre. Vai fazer Pedagogia e ser professora, para buscar a sua independência” (Entrevistada Benedita). Assim, ela iniciou o Magistério, se formou, começou a atuar em sala de aula e, posteriormente, cursou Pedagogia.

Para a terceira entrevistada, houve encanto com a docência ao observar seus professores durante o Ensino Médio. Inicialmente queria cursar Educação Física, mas mudou de ideia devido ao fato de o curso ocorrer em período integral: “Sabia que eu queria em uma área de educação. Como gosto muito de esporte, eu queria Educação Física, mas, na UFU, a Educação Física era um curso integral” (Entrevistada Anastácia). Tal situação foi justificada por ela com a necessidade de trabalhar para ajudar a mãe em casa.

Não obstante o interesse na área de Psicologia, a quarta entrevistada mencionou que o incentivo de sua prima, a qual era pedagoga, impactou decisivamente na escolha pela formação como docente: “Quando eu prestava vestibular, meu foco era a Psicologia [...] por mediação e

incentivo de minha prima, que já era pedagoga na época e gostava da profissão, resolvi tentar a Pedagogia” (Entrevistada Nilma Gomes). Então, a docente prosseguiu com os estudos e concluiu o mestrado: “Devido ao mestrado, passei a trabalhar como R2, de 2020 a 2022” (*idem*).

Igualmente, a quinta entrevistada não intencionava prestar vestibular para Pedagogia, mas o fez ao perceber a dificuldade em atuar como advogada, caso se formasse em Direito e pelo fato de ser negra: “Costumamos romantizar muito a questão da Pedagogia, mas ela não era minha primeira opção. A princípio, eu pensei em fazer Direito. Mas depois, olhando em volta, vi que talvez eu não tivesse muita perspectiva” (Entrevistada Tia Ciata).

A vontade de contribuir para a transformação social e a formação de cidadãos críticos e conscientes de igual modo foi explicitada pelas educadoras como uma motivação importante para a escolha da docência, especialmente entre aquelas que se identificaram como negras e que pretendem combater o racismo e o preconceito na prática pedagógica.

4.2.4.3 Desafios enfrentados na formação docente

As entrevistadas também mencionaram dificuldades formativas, como a falta de representatividade negra nos currículos e a necessidade de buscar conhecimento sobre questões étnico-raciais. A procura por aprimoramento e atualização profissional foi uma constante no depoimentos, ao evidenciar a importância da formação continuada ao desenvolvimento da carreira docente.

Sendo assim, a categoria “formação acadêmica e a motivação para a escolha da docência” revelou aspectos complexos e multifacetados na trajetória das entrevistadas. A paixão pela educação, a busca por estabilidade, a influência familiar e a consciência social se entrelaçaram para formar um conjunto de fatores que as levaram a se aprofundar na carreira docente. Apesar dos impactantes desafios enfrentados ao longo do caminho, como a falta de representatividade e o racismo estrutural, elas demonstraram compromisso com a educação e a transformação social, por buscar constantemente aprimorar as práticas e contribuir para a construção de um futuro justo e igualitário.

Na sequência, analisaremos os percursos das professoras desde a formação inicial até a efetivação da carreira com a estabilidade ou via contratos temporários.

4.2.5 Caminhos da formação inicial à profissão docente

Essa categoria revelou a diversidade de trajetórias e influências que levam as pessoas a se tornarem professoras, desde a formação inicial até o ingresso na carreira docente. Como mencionado alhures, as narrativas revelaram que a escolha pela profissão não foi sempre um caminho linear e planejado, mas sim um processo influenciado por diversos fatores, como oportunidades, incentivos familiares e paixão pela área educacional.

Os relatos demonstraram ainda os desafios enfrentados pelas professoras na formação, como a necessidade de conciliar trabalho e estudos, além da falta de representatividade negra nos currículos. Nesse sentido, há elementos positivos e negativos do curso de Pedagogia: “Gostei da proposta do curso, pela possibilidade de ensinar crianças, mas não me senti representada pelo currículo como estudante negra e nem no sentido de me preparar para trabalhar com a diversidade” (Entrevistada Carolina Maria de Jesus). Tais considerações corroboram outra entrevistada: “Devido ao currículo, que não contemplava questões étnico-raciais e à pouca representação de pessoas pretas no curso (professores e estudantes), não me sentia representada” (Entrevistada Nilma Gomes).

Entre as depoentes, apenas uma afirmou que o curso de Pedagogia contemplou as questões étnico-raciais. Por ter se formado há menos de uma década, possivelmente houve alterações na grade curricular: “Ao longo da minha graduação e depois, eu me inteirei do assunto (questões étnico-raciais/representatividade negra)” (Entrevistada Conceição Evaristo). Ela recorda o esforço de uma professora, durante a graduação, no que concerne ao autorreconhecimento como negra e à criatividade relativa ao cabelo crespo.

A busca por aprimoramento e atualização profissional foi uma constante nas narrativas, com ênfase na importância da formação continuada para o desenvolvimento da carreira docente – evidentemente, os investimentos ocorreram por meio de recursos próprios. As entrevistadas Conceição Evaristo e Nilma Gomes fizeram parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e todas cursaram especialização para melhorar a prática docente.

As entrevistadas revelaram ter ingressado na RME por meio de contratos temporários e, posteriormente, foram efetivadas após a aprovação em concursos públicos, algo visto como uma conquista importante, por proporcionar estabilidade e segurança profissional, além de reconhecimento pelas qualificações e competências. Elas compartilharam ainda os desafios e as satisfações da carreira, como a necessidade de lidar com as particularidades dos estudantes,

a busca por reconhecimento e valorização profissional e a gratificação por contribuir para a formação de crianças e jovens.

Notoriamente, as narrativas das entrevistadas mostraram que a escolha pela docência pode ser motivada por diferentes fatores, como oportunidades, incentivos familiares, paixão pela área e experiências prévias. O percurso até a efetivação na rede pública pode ser desafiador, mas a busca por formação continuada e o compromisso com a qualidade da educação são fundamentais para o sucesso na carreira. Conforme veremos no próximo subtópico, as narrativas das participantes da pesquisa possibilitaram, inclusive, conhecer perspectivas e percepções sobre a função de gestora.

4.2.6 Olhar sobre a função de gestora

Nesta categoria, apontamos as diferentes percepções das entrevistadas sobre assumirem cargos de gestão escolar. Enquanto algumas se sentiam motivadas pelo reconhecimento e a possibilidade de promover mudanças, outras expressam receios em relação a desafios e responsabilidades da função. A escolha por esse trabalho implica a pré-análise de questões como valorização, influência, transformação, demandas, entre outras.

Algumas entrevistadas perceberam tal função como uma forma de reconhecimento e valorização profissional, além da oportunidade de maior impacto na comunidade escolar. Ademais, a gestão era vista por elas como um espaço para exercer liderança e promover mudanças significativas na escola, ao implementar projetos e ações para beneficiar os estudantes e a comunidade. Contudo, as participantes também expressaram receios como a grande responsabilidade, a pressão por resultados e a necessidade de lidar com conflitos e situações complexas.

Conjuntamente destacaram a falta de autonomia e a burocracia excessiva na gestão escolar como fatores que desestimulam algumas professoras a buscarem cargos de liderança. A desvalorização da função, com baixos salários e falta de reconhecimento, e a sobrecarga de trabalho, com acúmulo de funções e responsabilidades, foram igualmente apontadas como desafios. A necessidade de conciliar a vida profissional, pessoal e familiar foi um fator considerado pelas entrevistadas, especialmente as mães solo.

As entrevistadas reconheceram a liderança nesse cargo e destacaram a necessidade de os/as gestores/as possuírem um perfil adequado para lidar com os desafios da função, como “jogo de cintura”, capacidade de diálogo e conhecimento pedagógico. A representatividade

negra em cargos gerenciais era valorizada pelas entrevistadas, como forma de combater o racismo estrutural e promover a igualdade de oportunidades na educação. As professoras defendiam maior autonomia e valorização, com salários justos, reconhecimento profissional e condições adequadas de trabalho gerencial.

As narrativas evidenciaram a necessidade de valorizar e fortalecer a gestão escolar, com melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional aos gestores, além de promover a representatividade negra em cargos de liderança.

4.2.7 Atuação/expectativas nas questões étnico-raciais e de gênero

Nesta categoria, constatamos a responsabilidade das entrevistadas com tais questões em sua prática pedagógica e na vida pessoal, além de suas expectativas para o futuro. As professoras contaram que buscavam promover a conscientização sobre os referidos assuntos em sala de aula por meio de recursos como livros, filmes e projetos que valorizam a diversidade e a cultura afro-brasileira. Elas também se preocupavam em ser referências positivas aos estudantes, especialmente as meninas negras, para demonstrar que podem alcançar seus objetivos e ocupar diferentes espaços na sociedade.

As entrevistadas relataram também um posicionamento ativo contra o racismo e o sexismo na escola e na vida pessoal, em que questionam práticas e discursos discriminatórios, defendem os/as estudantes e buscam promover um ambiente educativo justo e igualitário. Elas reconheceram a importância da cultura afro-brasileira na construção da identidade negra e incorporaram nas práticas pedagógicas por meio de projetos, atividades e recursos que valorizam a história, a música, a dança e as tradições afro-brasileiras, com base no empoderamento feminino, especialmente para as meninas negras, por incentivá-las a se reconhecerem como capazes, inteligentes e bonitas, além de lutarem por seus direitos e sonhos.

Sob esse viés, as professoras esperavam que a sociedade avançasse na luta contra o racismo e o sexismo, com maior conscientização, representatividade e igualdade de oportunidades para todos/as. Destacaram também a importância da formação continuada dos/as educadores/as para abordarem as questões étnico-raciais e de gênero de forma adequada e sensível em sala de aula. As entrevistadas desejavam ver a ocupação de espaços de poder e decisão por pessoas negras, como os cargos de gestão escolar e políticos, para promoverem mudanças significativas em uma sociedade justa e com as mesmas oportunidades, independentemente da raça ou gênero.

Como visto, demonstrou-se o compromisso das entrevistadas com a promoção da igualdade e o combate ao racismo e sexismo. Tais perspectivas nos levaram à análise da próxima categoria “Autorreconhecimento como negra/parda: fatores contributivos para a constituição identitária”, cujo processo é complexo e multifacetado, com o envolvimento de diversos fatores e experiências ao longo da vida.

4.2.8 Autorreconhecimento como negra/parda: fatores contributivos para a constituição identitária

Assim como em outras construções identitárias, a identidade negra se desenvolve desde o nascimento e, no decorrer da vida, por meio da relação com o diverso. Porém, Santos Souza (1983, p. 77) alerta para o diferencial observado no Brasil, onde o negro:

[...] não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Diante disso, a identidade negra é constituída a partir da tomada de consciência em relação ao processo ideológico que, “através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece”; logo, ser negro compreende “criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração” (Santos Souza, 1983, p. 77).

O processo de tomada de consciência de si como negro começa desde as primeiras relações ocorridas na infância e adquire forma no decorrer da vida adulta. De acordo com Pires (2020, p. 115), os conhecimentos a respeito do processo identitário, desenvolvidos por meio da “relação com o corpo” e com os saberes culturais advindos dos grupos aos quais pertencem, “favorecem que a construção da identidade racial ocorra com mais sentido pelas crianças negras ao reconhecerem suas características fenotípicas e seu pertencimento ao patrimônio cultural de seu grupo de referência”.

Nesse sentido, a categoria “Autorreconhecimento como negra/parda: fatores contributivos para a constituição identitária” revelou os caminhos percorridos pelas entrevistadas para se reconhecerem e se afirmarem como mulheres negras ou pardas, com base nos diversos fatores que contribuíram para a construção de suas identidades.

4.2.8.1 Fatores contributivos

Nessas narrativas, verificamos que as vivências de racismo e preconceito na infância e na vida adulta levaram as entrevistadas a refletirem sobre a própria identidade racial e a importância de se reconhecerem como negras ou pardas. O enfrentamento de situações de discriminação e exclusão social muitas vezes serviu como um gatilho para a busca por conhecimento e empoderamento.

Sob essa ótica, a participação em eventos culturais, como a Congada e o Carnaval, além do contato com a religiosidade de matriz africana, proporcionaram às entrevistadas um maior conhecimento sobre raízes e ancestralidade, para fortalecerem a identidade racial. O apoio e o incentivo de familiares e amigos negros/as, que valorizam a cultura afro-brasileira e lutam contra o racismo, também foram citados pelas participantes como aspectos pertinentes ao autorreconhecimento.

Aliás, a busca por conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira, por meio de livros, filmes, documentários e outras fontes, permitiu o reconhecimento em outras pessoas para se sentirem parte de um movimento maior de luta e resistência. A decisão por abandonar os padrões de beleza eurocêntricos, como o alisamento do cabelo, e assumir sua estética natural foi um passo importante nessa conjuntura.

A formação acadêmica e as experiências profissionais auxiliaram na construção da identidade racial das entrevistadas, ao obterem conhecimento sobre as questões étnico-raciais e entrarem em contato com outras pessoas negras que compartilham as mesmas lutas e desafios.

4.2.8.2 Processo de autorreconhecimento

A primeira etapa desse processo, expressa nas falas das participantes da pesquisa, foi o reconhecimento da diferença, ou seja, a percepção da discrepância em comparação à maioria da população, sobretudo no tocante à raça. A cognição leva ao questionamento sobre a própria identidade e à busca por respostas sobre a história e a cultura de seu povo, em que o contato com a cultura afro-brasileira e a valorização da ancestralidade africana são etapas importantes para o autorreconhecimento, visto que as entrevistadas conseguem se conectar com suas raízes e se orgulhar da própria história.

O autorreconhecimento como negra/parda também leva ao empoderamento e à resistência contra o racismo e o preconceito, uma vez que as entrevistadas se posicionam

ativamente na luta por igualdade e respeito. Isso implica na construção de uma nova narrativa sobre si, que valoriza a negritude e a história em contraposição aos estereótipos e preconceitos impostos pela sociedade. Esse processo complexo e multifacetado envolve diversos fatores e experiências ao longo da vida, com vistas a construir uma identidade positiva e empoderada, que permite a elas se reconhecerem como sujeitos de direitos e lutem contra tais problemáticas.

Dada a importância do autorreconhecimento como mulher negra, sua complexidade, a formação e a luta antirracista, bem como a forte influência dos coletivos negros nesse processo, apresentamos a seguir, na categoria “Movimento Negro: atuação”, reflexões a respeito desse movimento e relatos das entrevistadas sobre a participação em coletivos.

4.2.9 Movimento Negro: atuação

A presente categoria revelou diferentes níveis de envolvimento e percepções das professoras em relação à luta antirracista. Antes de expormos os discursos das participantes, apresentamos um breve relato sobre o Movimento Negro – surgimento, missão e potência de suas ações. Tal coletivo é um espaço de aprendizado e compartilhamento de saberes, experiências e proposições que possibilita o planejamento de estratégias na luta contra a estrutura colonial e, conseqüentemente, toda forma de racismo, bem como a valorização da trajetória dos povos negros.

Em alusão ao pensamento de Pinto (1993 *apud* Petrônio José Domingues⁵⁹, 2007, p. 101), o Movimento Negro é caracterizado como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais”, principais fatores que provocam a marginalização da população negra em diferentes campos, sejam eles profissionais, educacionais e outros. A raça (com ou sem relação biológica, mas social) e a identidade são condições deliberativas nas pautas do Movimento Negro no Brasil, tanto no tocante à organização do movimento quanto nas reivindicações.

⁵⁹ “Possui bacharelado e licenciatura (1997), mestrado (2001) e doutorado (2005) em História pela Universidade de São Paulo (USP). Fez pós-doutorado no PPGHC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 2016 e 2017, indicado como finalista do Prêmio Jabuti, em 2020. É professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor permanente tanto do Mestrado Acadêmico em História (PROHIS) quanto da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Sociologia da mesma universidade. É coorganizador de coletâneas, autor de livros, de dezenas de capítulos de coletâneas e de dezenas de artigos publicados em revistas acadêmicas, no Brasil e no exterior e livros, como: ‘Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia’ (2019), ‘Do cativo à cidadania: o pós-abolição em Sergipe’ (2022), entre outros”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6212236670265547>. Acesso em: 20 out. 2024.

Gomes (2012, p. 733) revalida Domingues (2007), ao afirmar que uma das principais características do Movimento Negro é lutar contra uma lógica aterrorizante, que visa inferiorizar e invisibilizar os outros – cujas peculiaridades são as pessoas que fogem à “normalidade” branca, como negros e indígenas – e “conquistar o seu lugar de existência”. Conforme Jorge, Bezerra e Moura (2016, p. 6), o Movimento Negro surgiu por meio de lutas, devido à necessidade de resistir à opressão, e se consagrou na década de 1970 “como movimento em prol dos princípios norteadores do estado democrático de direito, indo além da ideia de estrito cumprimento das normas positivadas”.

Ainda de acordo com Domingues (2007, p. 103), o Movimento Negro iniciou a primeira fase após a Proclamação da República, em 1889, que não teria assistido a população negra que, a partir da abolição da escravatura, ocorrida em 1888, vinha sendo marginalizada:

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

A atuação do Movimento Negro em São Paulo (SP), nesse primeiro momento, se restringia ao caráter assistencialista, recreativo e/ou cultural e contava com um número expressivo de homens negros (Domingues, 2007, p. 103-104):

Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.

Segundo Domingues (2007, p. 105), na mesma época surgiu a imprensa negra, tipificada por jornais escritos por negros, para polemizar questões específicas vivenciadas por pessoas dessa cor em diferentes campos da vida – profissional, habitacional, educacional, entre outros –, “tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira”. Também denunciava a segregação racial que imperava nacionalmente, no sentido de inibir o acesso de pessoas negras a ambientes, públicos e privados.

A década de 1930 foi marcante na história do Movimento Negro, que teria conseguido avançar consideravelmente, no tocante à qualidade, devido à “fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926” (Domingues, 2007, p. 105). A FNB era composta por mulheres negras em sua maioria, atuantes em diferentes frentes – assistencialismo, organização de eventos, entre outras.

Com o objetivo de participar das eleições subsequentes e obter votos da população negra, a FNB se transformou em partido político em 1936: “Influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo, notabilizou-se por defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista” (Domingues, 2007, p. 106-107). Porém, ela e outras organizações políticas foram extintas com a ditadura do Estado Novo, em 1937: “O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado” (*ibidem*, p. 107).

Após a queda da ditadura varguista, em 1945, o Movimento Negro ressurgiu de modo organizado e ampliou o campo de ação, mas sem um número expressivo de participantes como em outros tempos. A União dos Homens de Cor (UHC) era um dos principais agrupamentos que se expandiu por outros estados e defendeu, principalmente, a “promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Domingues, 2007, p. 108).

A UHC alcançou importantes objetivos, como o destaque à liderança do movimento no Rio de Janeiro, a exemplo de “José Bernardo da Silva, eleito deputado federal por dois mandatos consecutivos a partir de 1954”; agrupamentos e separações de grupos com o mesmo nome e ideais diferentes; “o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944”, entre outros (Domingues, 2007, p. 108-109).

Segundo Domingues (2007, p. 111), a partir de 1946, após a reprovação, em plenário, do “projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro” e apresentado à “Assembleia Nacional Constituinte”, pelo “senador Hamilton Nogueira (UDN)”, o movimento foi potencialmente desvalidado por dezenas de anos. Com o golpe militar de 1964, as forças que lutavam contra o racismo no Brasil se desestabilizaram, tendo em vista a inversão de papéis e valores que os colocavam em condições de falaciosos e inventavam questões como o racismo, o qual era negado pelos militares e “obrigava” as lideranças negras a agirem de modo clandestino.

A nova disposição do Movimento Negro com viés político ocorreu somente ao final da década de 1970, por meio de movimentos populares, sindicais e estudantis, cuja premissa era a “organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista” (Domingues, 2007, p. 112), em que alguns membros acreditavam na incoerência entre luta antirracista e defesa do capitalismo. Nesses termos:

Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado *Versus* que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária

de combate ao racismo e ao capitalismo. Segundo Hanchard, as posturas táticas e ideológicas assumidas pela seção “Afro-Latino América” foram decisivas para o MNU e para o movimento em geral (Domingues, 2007, p. 113).

A partir dessa publicação surgiram outras reuniões que originaram marcos históricos, com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) e a posterior alteração para Movimento Negro Unificado; a aprovação do primeiro Estatuto, da Carta de Princípios e do Programa de Ação; a volta da imprensa negra; etc.

Diante disso, percebemos a pertinência, aplicabilidade, resistência e extensão do Movimento Negro configurado como “elemento propulsor de mudanças, de exercício da cidadania e de uma nova cultura política. Ele ultrapassa os mecanismos comuns de participação popular, projetando-se além da ideia de movimento de resistência [...]” (Jorge; Bezerra; Moura, 2016, p. 7). As cotas, por exemplo, segundo Carla Cerqueira⁶⁰, Maria Helena Santos⁶¹ e Renísia Cristina Garcia Filice⁶² (2021, p. 11), resultam de ações coletivas: “Em países como o Brasil, [...] as quotas são o resultado de ações políticas articuladas na tensão do movimento negro e do movimento negro feminista com o Estado, imbricadas em relações sociais conflituosas”.

Nesse sentido, Nascimento e Silva (2022, p. 4) atestam que o Movimento Negro é capaz de representar diferentes tipos de interesses, revisitar convenções do passado e ressignificá-las, o que concede validade a outras proposições e, “por intermédio da sua capacidade articuladora,

⁶⁰ “É licenciada em Comunicação Social pela Universidade do Minho (Portugal), tendo trabalhado algum tempo como jornalista. Fez uma especialização em Ciências da Comunicação – Informação e Jornalismo, pela mesma instituição, e desde 2007 dedica-se à investigação na área dos estudos feministas dos media. É doutorada em Ciências da Comunicação – especialização em Psicologia da Comunicação pela Universidade do Minho (2012). Atualmente é Professora Auxiliar na ULP e investigadora no CICANT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias. Autora de vários livros, capítulos de livros e artigos em revistas científicas nacionais e internacionais, os seus interesses de investigação incluem género, feminismos, interseccionalidade, ONGs e estudos mediáticos”. Fonte: Orcid. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6767-3793>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁶¹ “Atualmente é investigadora integrada no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL onde foi bolsista de pós-doutoramento entre 2012 e 2018. Fez licenciatura (2001), o mestrado (2004) e o doutorado (2011) em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Estuda género e ações afirmativas”. Fonte: Orcid. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-7708-4634>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁶² “Profa. Associada da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília- UnB. Pós-doutora em Relações Internacionais e Diplomacia Econômica (Universidade de Cabo Verde/Uni-CV- 2022). Pós-doutora em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (CICANT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias/Universidade Lusófona do Porto-2022). Pós-doutora em Sociologia (Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS)/Universidade do Minho (Murinho)/Portugal, 2017). Doutora em Educação (UnB-2010), Historiadora (UFU-2002); Especialista em Filosofia (UFU-2004); Mestre em História Social (PUC/SP-2007). Conselheira no Conselho Nacional para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial – CNPIR (2015/2016). Conselheira do Conselho de Direitos Humanos – CDH/UnB. Diretora Acadêmica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN (2014/2016). Vice-Coordenadora da Área de Políticas de Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN (2022). Membro da Comissão de Acompanhamento de Políticas Afirmativas (Capaa/UnB)”. Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade de Brasília (SIGAA/UnB). Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=2558243> Acesso em: 10 out. 2024.

reconhecendo-se como ente capaz de estabelecer novos significados e atribuir-se importância, como agente produtor de sua própria história”.

Gomes (2017) ressalta a função educadora do Movimento Negro, por se colocar na condição de construir e estruturar conhecimentos emancipatórios e relacionados às questões raciais na sociedade. Diante da relevância desse coletivo e sua “influência na elaboração de identidades” (Nascimento; Silva, 2022, p. 4), apresentamos a seguir os relatos das participantes da pesquisa sobre a atuação no referido movimento.

4.2.9.1 Atuação das participantes no Movimento Negro

As narrativas das professoras revelaram que, embora nem todas participassem ativamente do Movimento Negro, elas estudavam ou desenvolviam ações voltadas às questões étnico-raciais para prosseguir com ações iniciadas pelas lutas dos coletivos negros. As entrevistadas Carolina Maria de Jesus e Tia Ciata, e respectivas famílias, se consideraram envolvidas nesse contexto, por participarem de grupos de Congada, eventos culturais e fortalecimento de raízes africanas.

Apesar de não participarem ativamente de movimentos, Nilma Gomes e Conceição Evaristo buscaram conhecimento sobre questões raciais e incorporam a cultura negra em suas práticas pedagógicas, por valorizarem a representatividade e combaterem o racismo em sala de aula. Por último, a participante Anastácia se reconheceu como simpatizante do movimento negro, com o envolvimento em alguns eventos, mesmo com as limitações de tempo. Ela reconheceu a importância da luta antirracista e igualmente valoriza a cultura afro-brasileira. Quanto à percepção das entrevistadas em relação ao Movimento Negro, todas reconheceram a importância dessa ação para a luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira. Elas entenderam a resistência como fundamental para combater o preconceito e a discriminação, com garantia do reconhecimento e do respeito aos direitos da população negra.

A representatividade negra em diferentes espaços, como na política e na mídia, foi considerado essencial ao empoderamento da população negra e à construção de uma sociedade justa e igualitária. Também apontaram desafios e críticas ao Movimento Negro, como a falta de representatividade em certos espaços, a necessidade de maior engajamento da comunidade negra e a presença de “pretos de alma branca” que reproduzem o racismo estrutural até mesmo na contemporaneidade. A educação, conforme a fala das entrevistadas, era pontuado pelas participantes, como fundamental na luta antirracista, tanto na formação de cidadãos críticos e

conscientes quanto na valorização da cultura e história afro-brasileira, pois elas incorporam tal perspectiva na prática pedagógica para promoverem a conscientização e o respeito à diversidade.

De fato, as narrativas das professoras evidenciaram a importância do Movimento Negro na construção da identidade negra, no combate ao racismo e na promoção da igualdade. Apesar dos desafios, elas demonstram o compromisso com a luta antirracista por meio da militância ativa, da busca por conhecimento e representatividade ou do apoio e da simpatia à causa. Tais percepções serão detalhadas a seguir, na categoria “questões étnico-raciais e a luta contra o racismo e o sexismo no cotidiano da sala de aula: organização do trabalho”, a qual revela o compromisso das entrevistadas em combater o racismo e o sexismo no contexto educativo.

4.2.10 Questões étnico-raciais e a luta contra o racismo e o sexismo no cotidiano da sala de aula: organização do trabalho

Nesta categoria, notamos como as professoras entrevistadas abordavam e combatiam o racismo e o sexismo nas práticas pedagógicas, em que demonstravam estratégias e desafios na construção de um ambiente escolar inclusivo e igualitário. Para tanto, apresentaram referências positivas de pessoas negras em diferentes áreas do conhecimento, o que valoriza a cultura afro-brasileira e combate estereótipos negativos. Tais profissionais utilizavam recursos como livros, filmes, músicas e projetos que promovem a representatividade e o reconhecimento da contribuição dos negros na sociedade: “Um programa [...] apresentando vários autores que contribuíram para a nossa construção intelectual e o material é muito legal” (Entrevistada Conceição Evaristo). Em outro fragmento, obtivemos a seguinte ponderação:

Comprei também uma coleção chamada “Personalidades Negras”, da Editora Mostarda. Tem Martin Luther King, Malcolm X, Rosa Parks, o de Carolina Maria de Jesus muitos ainda não consegui ver, por ser muito grande. Não consegui comprar todos, porque a coleção é muito grande (Entrevistada Nilma Gomes).

As entrevistadas relataram um posicionamento ativo contra o racismo e o sexismo, por questionarem práticas e discursos discriminatórios presentes no ambiente escolar e na sociedade. Elas buscaram conscientizar os estudantes e colegas sobre a importância do respeito à diversidade e da luta contra o preconceito: “Tentamos impactar, chamar a atenção dessas pessoas brancas que não se sensibilizam. O holocausto foi o maior. Dizimou mais gente, mas esqueceram da escravidão, que foram tantos anos” (Entrevistada Anastácia). Ademais:

Uma professora falou assim para a analista: “Olha, se a apresentação da professora X for com o cabelo da criança preta, de Bombril, eu vou me retirar da escola, porque eu sou preta e eu não aceito isso”. A analista comentou posteriormente: “Você está vendo o quanto a Fulana é encenqueira?”. Talvez por ser branca e não ter consciência, ela não se colocou no lugar da docente. Eu já chamei a atenção demais de profissionais que criticavam mães e crianças por trançarem os cabelos em falas como: “Tadinha, olha aqui, a mãe dela está acabando com o cabelo da menina, trançando o cabelo dela”. Esses dias eu falei com uma conhecida: “O seu cabelo é liso, você acha bonito assim. Mas, atrás da trança do cabelo dela, tem uma história. É a história do nosso povo. Tem um significado (Entrevistada Carolina Maria de Jesus).

Complementarmente, elas salientaram o esforço para criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os/as estudantes se sentissem respeitados/as e valorizados/as, independentemente da raça ou gênero. Segundo as educadoras, elas têm buscado promover o diálogo, a empatia e a valorização das diferenças, conforme estes excertos:

No dia a dia, ao chegar na escola, se vejo uma menina com os cabelos trançados, dirijo-me até ela, resalto sua beleza e a beleza de seus cabelos com elogios. E as palavras são verdadeiras, eu realmente falo do que acho lindo e eu sempre vou falar. Então, isso é cotidianamente, diariamente eu faço, enalteço (Entrevistada Carolina Maria de Jesus).

Eu estava na sala lá do terceiro (ano) A e vi que uma menina estava com a camiseta do Rosário Santo. Perguntei: “Você dança no Congo, né?”. E ela abriu aquele sorriso. Você entendeu? Um outro menino gritou: “O Marcos (nome fictício) também”. O garoto confirmou: “É, tia, eu também danço no Congo” (risos de emoção). Quero dizer, olha como, com o passar do tempo, as tradições se mantiveram e os pais estão passando por aquilo que eles acreditam (ser) de valor, passando esse trabalho para seus filhos (Entrevistada Benedita).

Também mencionaram o incentivo ao empoderamento dos estudantes negros para valorizar sua cultura, história e estética, em que os encorajam a se reconhecerem como capazes e a lutarem por seus sonhos e objetivos. “Na escola, percebo que eu tenho muita admiração das crianças. Elas estão sempre fazendo desenhos meus, ressaltando meu cabelo [...]. Sinto um olhar de inspiração (deles), referência” (Entrevistada Conceição Evaristo).

Há um projeto de contação de histórias na escola e sempre que chega minha vez, e fazer a contação de história na escola tem um projeto de contação de história. Sempre que chega a minha vez, só pego os personagens e livros que retratam personagens negros como príncipe, como o melhor, sabe!? Já fui

apresentar no Cemepe⁶³ o livro da princesa Arabela. Montei cenário e mostrei que tem rei e rainha preto. E vou atrás (Entrevistada Carolina Maria de Jesus).

Tento apresentar, tento movimentar a escola toda. Tento impactar com roupas, com barulho e trazer Congado, vamos fazer batuque de latinha, alguma coisa para mostrar àquelas pessoas ali que fazemos parte daquela história (Entrevistada Anastácia).

Na escola, trabalha-se muito a história do Zumbi de Palmares, do Ganga Zumba, dos quilombolas, para mostrar que houve mudanças em consequência das lutas. Para mostrar aos estudantes que, hoje, o negro que ia para o tronco era aquele que se rebelava, que não aceitava o sistema, se recusava a aceitar as injustiças. Boa parte da população precisa estudar (Entrevistada Tia Ciata).

As entrevistadas declararam que encontraram resistência por parte de alguns/mas colegas e gestores/ras na abordagem de questões étnico-raciais e de gênero na escola, seja na falta de interesse em participar de formações e projetos sobre o tema, na reprodução de discursos discriminatórios e/ou na desvalorização da cultura afro-brasileira: “Primeiro começa lá no dia 13 de maio, que ninguém se lembra desse detalhe, porque, dentro da escola, não se fala nessa data. Só vai lá no 20 de novembro porque a Consciência Negra é obrigatória” (Entrevistada Tia Ciata). Ainda:

Na prefeitura, eu preciso da coleguinha de Arte, da coleguinha de Ensino Religioso, eu preciso da coleguinha que, às vezes, mesmo sabendo da Lei n. 10.639, ela é resistente e não trabalha. Às vezes a coleguinha não é laica, não é apartidária; então, ela trabalha o que ela quer. Eu chego e proponho: “Olha, eu tenho esses bonequinhos aqui, estou trabalhando com eles, você poderia confeccionar na aula de Arte?”. Geralmente não é o professor de Arte, mas sim o professor de Ensino Religioso que não abraça a causa (Entrevistada Anastácia).

Ano passado, a nossa diretora queria que eu e essa minha colega fizéssemos uma socialização sobre essa temática. Como eu gosto muito do documentário “Vista minha pele”, o utilizei. É um filme curto, mas muito impactante. Por ser atemporal, é possível passar na educação a qualquer momento. Traz a questão do racismo ao contrário. Claro que não existe racismo ao contrário; o racismo ocorre do branco contra o negro e não existe racismo reverso, mas, no documentário, é como se os brancos sofressem racismo, relações de poder ao contrário. Nesse caso, o negro estava no poder. Quando fomos passar o vídeo, havia pessoas que não permaneceram na sala. São servidores públicos da educação que não estão abertos a ouvir o outro. Só elas querem falar e não querem estudar (Entrevistada Nilma Gomes).

⁶³ Criado por servidores da RME, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz visa “desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares [...] e um espaço de formação continuada e o compartilhamento de saberes entre os diferentes profissionais da rede. Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>. Acesso em: 1º abr. 2024.

O currículo escolar, em geral, eurocêntrico e pouco atento às questões étnico-raciais, também foi apontado como um desafio, por exigir das profissionais a busca de recursos e estratégias para incorporar a história e a cultura afro-brasileira em suas aulas: “O professor negro, muitas vezes, não se sente pertencente nas ações da escola e, por isso, não se desponta” (Entrevistada Tia Ciata). Ademais, a influência da família e da sociedade na reprodução de estereótipos e preconceitos é um desafio apontado pelas docentes que precisaram lidar com estudantes que trazem consigo visões discriminatórias apreendidas em seus contextos sociais.

No tocante à organização do trabalho docente, as professoras demonstraram que a abordagem das questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula requer planejamento e intencionalidade, com a seleção de recursos e atividades para conscientização e respeito à diversidade: “Vamos pesquisar, conversar com pessoas. Se o professor não tem com quem conversar, que leia um livro. Há muitos livros hoje que abordam essa questão e explicam o que acontece atualmente” (Entrevistada Tia Ciata).

Em outro viés, a transversalidade é uma característica importante na abordagem de tais questões, nas quais as professoras buscam articular os conteúdos com diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Literatura e Arte:

Trabalho com as crianças nas disciplinas Geografia, História e Meio Ambiente o contexto histórico. Ensino que nós temos que nos respeitar, nos amar, nos aceitar do jeito que somos (Entrevistada Tia Ciata).

No projeto, eu trabalhei a parte teórica: musicalização, literatura e algumas coisas na prática, como os jogos (quebra-cabeça, memória) com movimentos da capoeira no primeiro semestre (Entrevistada Nilma Gomes).

A busca por formação continuada e o diálogo com outros profissionais da educação são estratégias importantes para as professoras se qualificarem e se atualizarem sobre as questões étnico-raciais e de gênero, com aprimoramento das práticas pedagógicas: “A escola da zona rural estava lotada de negros. Quando eu vi a foto das professoras brancas pintadas de preto, [...] olhei para aquilo e pensei: ‘Graças a Deus que eu não estava lá’” (Entrevistada Anastácia). Diante disso, a comunicação e o diálogo com as famílias também foram mencionadas pelas educadoras de modo eficaz para compartilhar práticas e objetivos, com o respectivo envolvimento das famílias na educação de seus filhos/as, o que contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo e igualitário.

Por meio desta categoria, notamos que as professoras entrevistadas utilizavam diferentes estratégias como a valorização da cultura afro-brasileira, o questionamento de discursos discriminatórios e a promoção da representatividade para construir um ambiente escolar

inclusivo e igualitário. No entanto, também enfrentavam desafios como a resistência de colegas e gestores e a influência da família e da sociedade na reprodução de estereótipos e preconceitos. A formação continuada, o planejamento intencional e o diálogo com as famílias foram preponderantes para superar tais problemáticas e construir uma educação antirracista e transformadora.

O estabelecimento de parcerias com outros/as professores/as na escola foi um ponto destacado pelas participantes para efetivar a educação antirracista no dia a dia. A categoria “relação com o grupo: pertencimento ou rejeição” nos possibilitou compreender o desenvolvimento de tal relação e os enfrentamentos em decorrência da rejeição.

4.2.11 Relação com o grupo: pertencimento ou rejeição

Esta categoria evidenciou a complexa dinâmica de aceitação e exclusão vivenciada pelas professoras negras no ambiente escolar e em outros contextos sociais. Suas narrativas revelaram que a questão racial desempenhava um papel crucial na forma de relacionamento com os pares, a gestão escolar e as famílias dos/as estudantes, o que impactava no sentimento de pertencimento e na autoestima.

A presença de outros/as professores/as e estudantes negros/as na escola foi apontada como elemento importante para o sentimento de pertencimento e identificação das entrevistadas. Elas ressaltaram que a representatividade negra no ambiente escolar contribuía para a construção de uma imagem positiva e a valorização da cultura afro-brasileira, apesar de terem vivenciado situações de racismo e preconceito por parte de colegas, gestores e pais de estudantes. Essas experiências, em nossa análise, podem gerar um sentimento de exclusão e desvalorização profissional, o que influencia a autoestima e a motivação das docentes.

As professoras negras enfrentaram provações constantes sobre a própria competência e valor profissional, ao serem muitas vezes subestimadas ou ignoradas por seus pares e pela gestão escolar. Nesse caso, a luta por reconhecimento e respeito foi (e continua sendo) frequente em suas trajetórias; logo, as redes de apoio com outros/as professores/as negros/as são fundamentais para enfrentar os desafios de racismo e preconceito no ambiente educacional, com um espaço de acolhimento, troca de experiências e fortalecimento da identidade negra.

Em relação a padrões de beleza e aceitação, as entrevistadas relataram ter vivenciado pressões para se adequarem a uma estética corporal eurocêntrica, como o alisamento do cabelo e a dificuldade em serem aceitas em determinados espaços sociais, especialmente em ambientes

predominantemente brancos. As relações interpessoais e afetivas também foram afetadas pela questão racial, cujas experiências de exclusão e discriminação foram notadas em relacionamentos amorosos e amizades. Desse modo, o desenvolvimento da consciência racial e o empoderamento foram fundamentais para as entrevistadas se reconhecessem como mulheres negras de direito e lutassem contra o racismo e o preconceito em suas vidas. Nesse contexto, a representatividade negra na mídia, política e outras esferas da sociedade foi vista como um fator importante para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual as pessoas negras se sentem representadas e valorizadas.

Sendo assim, a relação com o grupo no ambiente escolar e em outros contextos sociais foi marcada por desafios e lutas para as entrevistadas. O racismo e o preconceito ainda estão presentes em suas vidas, o que exige constante resistência e busca por reconhecimento. Contudo, a construção de redes de apoio, o desenvolvimento da consciência racial e a valorização da cultura afro-brasileira foram (e ainda são) importantes para as professoras se sentirem pertencentes e empoderadas, a fim de contribuírem com uma sociedade justa e igualitária.

Depreendemos que a concessão de espaço de fala a mulheres negras empoderadas e ativas nas questões étnico-raciais, para conhecer as particularidades das lutas pessoais, profissionais, culturais, entre outras e contribuir com o compartilhamento de referenciais teóricos intelectuais negros/as, se configuram como importantes aliados na luta antirracista. Diante da responsabilidade expressa por esta pesquisa, expomos a seguir o ponto de vista das docentes a respeito da presente investigação.

4.2.12 Pertinência da pesquisa para as participantes

Esta categoria nos revelou que as professoras entrevistadas reconheceram a importância e o valor da pesquisa realizada, em que se sobressai o potencial para promover a reflexão, a conscientização e a transformação social. Mencionaram ainda que a participação no estudo as levou a refletir sobre as próprias trajetórias, experiências e desafios enfrentados como mulheres negras na sociedade e no ambiente escolar, o que auxiliou no fortalecimento da identidade e na compreensão das lutas e conquistas.

Além disso, a investigação foi vista como oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre questões étnico-raciais, ao incentivar as entrevistadas a buscarem informações e a se engajarem na luta antirracista. Notamos, ao fim das entrevistas, a satisfação delas em poder

compartilhar histórias e perspectivas, cujas percepções, dores, alegrias, simbologias e experiências foram valorizadas e reconhecidas por nós.

Entendemos que a participação na pesquisa contribuiu para o empoderamento das entrevistadas, pois se sentiram reconhecidas como sujeitos de conhecimento e agentes de transformação social. Nesse ínterim, a pesquisa foi vista como forma de produzir conhecimento relevante sobre a realidade das professoras negras, suas trajetórias, desafios e perspectivas, com vistas a compreender as questões étnico-raciais na educação.

As entrevistadas esperavam que a dissertação fosse divulgada em alcance um público amplo, como ferramenta de conscientização sobre o racismo e o sexismo na sociedade e incentivo à luta por igualdade e justiça social. O estudo foi citado como uma referência importante para outras pesquisas e ações voltadas à promoção da igualdade racial e de gênero na educação, ao inspirarem outros/as pesquisadores/as e educadores/as a se engajarem nessa luta. Elas salientaram que a pesquisa contribui com a transformação social, ao registrar as vozes das mulheres negras e evidenciar as desigualdades e injustiças que enfrentaram (e ainda enfrentam), com incentivo à busca por soluções e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, a categoria “pertinência da pesquisa para as participantes” denotou, em nossa visão, que as professoras entrevistadas reconheceram o valor desta investigação e seu potencial para promover a reflexão, a conscientização e a transformação social. Elas se sentiram valorizadas e empoderadas por terem as histórias e experiências reconhecidas; e esperam que a pesquisa contribua para a luta contra o racismo e o sexismo na educação e sociedade.

5 A MULHER NEGRA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Compreender a relação entre a identidade pessoal da mulher negra e sua constituição enquanto docente é uma tarefa complexa, porém relevante. Embora tenhamos inúmeros referenciais teóricos voltados à temática, no que concerne à identidade pessoal, cultural ou até mesmo profissional, logo a associamos à subjetividade, a qual se configura de modo próprio e diverso em cada indivíduo, com base em suas nuances religiosas, sociais, culturais, econômicas, de gênero, raça, entre outras.

A partir disso, decorrem os seguintes questionamentos: o que é identidade? Como se constitui a identidade negra? Qual a importância da formação inicial e contínua para a constituição da identidade docente de mulheres negras? O currículo dos cursos de graduação contempla as questões étnico-raciais? Além disso, as ações da formação inicial, em conjunto com a formação contínua, são efetivas ao ponto de preparar futuros professores para auxiliar os estudantes na construção desse processo?

Diante das investigações no campo da presente investigação, optamos por dialogar com teóricos como Zélia Amador de Deus⁶⁴ (2020), Dubar (1997, 2005), Freire (1997), Hall (2006), Silva (2000), Gatti (2003), Gomes (2005b), Heideman (1990), Libâneo (2001), Marcelo (1999), Kabengele Munanga⁶⁵ (2019), Nóvoa (1992, 2022), Pimenta (1999, 2000), Rudduck (1991) e Ristoff e Sevegnani (2006), os quais se sobressaem no estudo da temática e subsidiam esta

⁶⁴ “Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1974), curso de formação de ator (1974), mestrado em Estudo Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2008). É Professora da Universidade Federal do Pará desde 1978, na qual ministra, além de outras disciplinas: História da Arte; História e Teoria do Teatro; Estética. É Atriz e Diretora de Teatro. Implantou e coordenou o Programa de Ação Afirmativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2001 a 2003). Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – CADARA”. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2137015557793418>. Acesso em: 20 out. 2024.

⁶⁵ “Nasceu na República Democrática do Congo e se naturalizou em 1985 como brasileiro. Graduado em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Oficial do Congo (1964-1969), onde foi Professor Assistente (1969-1975). Em 1969 recebeu uma bolsa de estudos do governo belga (OCD) para iniciar seus estudos de Pós-Graduação na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, onde permaneceu de 1969 a 1971. Nesse tempo, foi pesquisador no Museu Real da África Central em Tervuren (Bruxelas) onde se especializou em estudo das artes africanas tradicionais. Entre os anos de 1975 e 1977, com bolsa concedida pela Universidade de São Paulo, conclui seu doutorado na USP em Ciências Humanas (área de concentração em Antropologia Social). Fez a maior parte de sua carreira acadêmica como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012, de onde se aposentou como Professor Titular, atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais”. Fonte: Enciclopédia de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/kabengele-munanga>. Acesso em: 10 out. 2024.

dissertação. Por isso, consideramos pertinente reiterar o significado do termo “identidade”, antes de abordarmos a identidade profissional docente.

5.1 IDENTIDADE E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS

O processo de constituição da identidade se desenvolve de acordo com o posicionamento e o modo como a pessoa se enxerga, com a defesa (ou não) de seus preceitos; e pela apropriação das heranças biológicas, somada à socialização com outros sujeitos constituídos com base em outras concepções, crenças, valores, ideias advindas de convivências no seio familiar. Dubar (1997, p. 13) concede à identidade um lugar de relevância, por ser:

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

As concepções de Dubar (1997) coadunam os pressupostos de Freire (1997, p. 63), o qual considera que somos a junção da nossa herança (identidade pessoal) e do que adquirimos ao longo da vida (identidade cultural), por meio de vivências com outras identidades:

Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da espécie o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente, mas na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos.

Identidades pessoal e cultural são complementares. De igual modo, Dubar (2005) considera que a identidade se configura na forma de manifestação do mundo interior de cada indivíduo na convivência com outros, ou seja, mediante a socialização do que lhe é intrínseco e próprio de outras pessoas. Tal concepção se assemelha a Hall (2006), para quem a identidade é formada pela convivência e o diálogo entre o eu (interno, real) e a sociedade, composta por diversas identidades. Nesse caso, o encontro entre as diferentes subjetividades e a troca de experiências se responsabiliza pelo aprendizado e a consequente produção/modificação de novas identidades.

Nas palavras de Silva (2000, p. 76), existe uma similaridade entre identidade e diferença, em que ambas advêm dos atos de criação, ou seja, “não são elementos da natureza, que não são

essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. Segundo o autor, precisamos construir tais terminologias no cotidiano, mediante as relações culturais e sociais, e de identidade fazem sentido mediante as discrepâncias: quando nos identificamos como brasileiros, o fazemos por haver pessoas de outras nacionalidades além da nossa e, caso tivéssemos uma identidade homogênea, não faria sentido nos identificarmos como tal. Assim, a identidade humana se destaca em raras situações, dado que a humanidade é comum a nós, homens e mulheres.

Hall (2006, p. 10-11) define identidade a partir de três concepções distintas do sujeito iluminista, sociológico e pós-moderno – na primeira, inclusive, o “eu interior” é visto de maneira central:

O sujeito iluminista estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele- ao longo da existência do indivíduo.

Notoriamente, a identidade iluminista era caracterizada pelo individualismo humano e a busca por suprir os próprios anseios. O indivíduo sociológico, ao contrário, compreendia que “o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente”, mas construído por relações sociais que o auxiliavam quanto ao conhecimento e à apreensão de “valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Hall, 2006, p. 11).

A identidade pós-moderna é apontada por Hall (2006) como o sujeito que não possui uma identidade fixa e, nesse processo de transformações, o sujeito se torna fragmentado e passa a ter várias identidades, sem a possibilidade de uma junção para validar ou reforçar o “eu” coerente. Há o risco de, em algum momento, as variadas formas identitárias se invalidarem devido a contradições ou por se mostrarem inconclusas.

O indivíduo oscila entre as diversificadas identificações determinadas pela história e não biologicamente; logo, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante de cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13). O autor nos alerta quanto às apreensões sociais e culturais, ao mesmo tempo em que somos fiéis a nossas convicções, para o externo agregar aos valores que concebemos sem, contudo, anulá-los, como se fossem obsoletos ou se tornarem vulneráveis, de modo a se colocarem como antagônicos a outros.

Gomes (2005b, p. 42) considera a relação entre a história e a cultura de um povo com o desenvolvimento da própria identidade: “Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.)”. Dessa maneira, compreendemos que a junção das inúmeras identidades constitui os sujeitos a partir da relação com as situações cotidianas.

Como visto, as identidades pessoal e cultural são complementares e, por conseguinte, uma não extingue a outra; ao contrário, a primeira é ressignificada com o auxílio dos novos aprendizados adquiridos mediante a convivência e o trabalho com outras identidades e formas de pensar e agir no mundo. O encontro entre as subjetividades e a troca de experiências é responsável pelo aprendizado e a consequente construção de novas identidades.

As múltiplas construções identitárias são essenciais ao embasamento das escolhas e posicionamentos humanos, mas esse processo precisa ocorrer gradual e continuamente por meio da socialização e, sobretudo, pela busca consciente por novos aprendizados e significados. Com isso, as novas constituições serão fecundas e auxiliarão outros indivíduos nas construções internas, para evitar a perda de simbologia ou a respectiva vulnerabilidade.

5.1.1 A identidade negra

A identidade se constitui com base nas heranças biológicas (Freire, 1987) ou, como afirma Hall (2006), no “eu interno” forjado mediante as primeiras relações estabelecidas, as quais normalmente ocorrem no seio familiar, em conjunto com a convivência estabelecida com o meio social, no qual existem outras identidades religiosas, culturais, de classe, de gênero, raciais, entre outras. Complementarmente, a constituição identitária é influenciada pelo contexto onde as pessoas estão inseridas (Marcelo, 2010) e, para ser coerente, devem haver diferenças entre uma e outra (Silva, 2000).

Diante dessas e outras percepções, nos deparamos com os seguintes questionamentos: de que modo se constitui a identidade negra? Há diferença entre o desenvolvimento dela e de outras construções identitárias? Para respondê-los, recorreremos aos/às seguintes autores/as: Carneiro (2005), Deus (2020), Evaristo (2007), Gomes (2005a), Munanga (2019) e Santos e Dias (2019).

Para Munanga (2019, p. 11), a determinação do conceito de “identidade negra” é uma ação complexa: “Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de

consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados”. O autor justifica tal assertiva alguns exemplos, como diferença de concepção entre negros, escolhas religiosas distintas e até mesmo entre pessoas negras, ativas em movimentos de combate ao racismo. Nesse caso, são destacados os aspectos históricos, linguísticos e psicológicos como imprescindíveis à construção da identidade coletiva.

O fator histórico aparenta ser o mais importante, por ter a capacidade de aglutinar elementos constituintes de um grupo, com base no “sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível” (Munanga, 2019, p. 12). A consciência histórica é capaz de mobilizar a pessoa negra para tomar conhecimento da própria história e a compartilhar com as novas gerações, em que rememora o passado histórico dos negros da diáspora⁶⁶.

Nesse prisma, Munanga (2019, p. 13) considera discrepâncias na constituição da identidade negra, em conformidade ao contexto social, religioso, financeiro e outros:

Nas bases populares negras sem vínculos com as comunidades religiosas de matriz africana, a consciência histórica e, consequentemente, a identidade se diluiriam nas questões de sobrevivência que toma o passo sobre o resto e pode desembocar num outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente.

De fato, as condições financeiras e o contato (ou a ausência de comunicação) com outras identidades que conservam a tradição das religiões de matriz africana definem o tipo de identidade das pessoas negras, ou seja, a identidade é fortemente influenciada pelos grupos e o contexto social, econômico, cultural, religioso, entre outros em que a pessoa está inserida. Para Munanga (2019), na militância existe uma consciência maior quanto à perda da história, com maior possibilidade de ocasionar a busca incessante por um ideário baseado em ambientes anteriormente vivenciados em território africano.

No tocante ao fator linguístico, as perdas ocorreram em menor grau, pois, segundo Munanga (2019, p. 13), os terreiros religiosos conservam uma “linguagem esotérica que serve

⁶⁶ “A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos tumbeiros (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões, tiveram como destino o Brasil”. Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e> Acesso em: 10 out. 2024.

de comunicação entre os humanos e os deuses (orixás, inquices) que continua a ser um fator de identidade”. Os estilos musicais e de cabelos, além do modo de penteá-los, se configuram como marcas de identidade, ao constituírem formas de linguagem ou comunicação.

Na esfera psicológica, o autor questiona se haveria diferença entre os temperamentos do negro e do branco, com a argumentação de que, caso isso ocorra, pode ser explicado pelo “condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas, como pensariam os racialistas” (Munanga, 2019, p. 13). As pessoas negras teriam maior empatia e capacidade de socialização, devido à necessidade de preservar o grupo e à resistência desde o nascimento. Adicionalmente, o autor questiona a busca pela compreensão da identidade negra, em razão das variações de acordo com os grupos e os contextos aos quais faz parte. Segundo o autor, quando se trata de consciência, a situação apresenta ares de complexidade, dado que depende de inúmeros atributos ideológicos, culturais e raciais que denotam certa subjetividade.

Deus (2020, p. 43) coaduna os pressupostos de Munanga (2019) ao afirmar que, embora os negros tivessem sido forçados a saírem da própria pátria e escravizados como objetos, e não pessoas, trouxeram “suas divindades, visões do mundo, alteridades – linguística, artística, étnica, religiosa –, diferentes formas de organização social e distintos modos de simbolização do real” configurados como a identidade negra propriamente dita.

No tocante ao desenvolvimento da identidade de mulheres negras, Evaristo (2007, p. 16; 21) considera que os atos de ler e escrever fortalecem tal processo:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo.

Para a autora, a busca pelo conhecimento acadêmico e o respectivo aperfeiçoamento possibilitam às mulheres negras crescer como pessoas, se expressar e garantir a representatividade negra. Com a escrita, elas conseguem se posicionar, ao mesmo tempo em que compartilham as próprias histórias e se tornam ativas na luta contra as desigualdades raciais. A propósito, as participantes da pesquisa demonstraram concepções semelhantes à de Evaristo (2007), no tocante à associação entre o envolvimento com o aprendizado (relação direta com a leitura e a escrita) e a ocupação de espaços anteriormente ocupados por brancos, em que há o respeito da sociedade por serem mulheres negras. Após a graduação, Carolina Maria de Jesus continuou com os estudos, conseguiu ser aprovada em dois concursos públicos

e efetivada em ambos – como professora e analista pedagógica –, além da contínua busca por novos conhecimentos.

Nilma Gomes e Conceição Evaristo são efetivas na RME e participam de grupos de estudos voltados aos coletivos negros. A primeira é mestre em educação por uma universidade federal, cujo tema de pesquisa se relaciona às questões étnico-raciais, e atua nos cursos de formação étnico-raciais; a segunda é mestranda em educação e apresenta trabalhos que associam negro e arte, além de apreciar os escritos da autora Conceição Evaristo e os aplicar em suas aulas. As demais não estudam atualmente, mas procuram se atualizar com leituras e preparação de materiais para melhoria da prática docente e se posicionam em momentos propícios – nesse caso, o ato de escrever possibilita aos indivíduos negros adentrarem mundos nos quais não teriam acesso de outro modo.

O ato de ler possibilita interpretações diferentes do mundo e a capacidade de se contrapor e se defender da alienação, além de respaldar a escrita. O interesse de algumas entrevistadas por estudos atinentes às questões étnico-raciais e a escrita científica coadunam a concepção de Edson Cardoso, participante da pesquisa de Carneiro (2005, p. 307), a respeito do autorreconhecimento como negro, em que há a necessidade de construir uma educação emancipatória e capaz de desmontar “os saberes, as imagens de controle que reproduzem a estigmatização do corpo negro e a sua destinação para a subordinação”, ou seja, ele concebe que o estabelecimento e o compartilhamento dos conhecimentos produzidos pelos negros sobre si seria capaz de confrontar e questionar os escritos realizados pelas classes dominantes. Assim, seria possível desconstruir a falsa imagem difundida pelos colonizadores a respeito dos povos afrodescendentes e reelaborá-la em conformidade à verdadeira história.

Nessa perspectiva, a escrita funciona como forma de resistência à alienação, no que tange a desmandos e mentiras produzidas pelo colonialismo ainda em vigor na atualidade. O acesso e a atuação de intelectuais negras como docentes em nível superior é outro modo de valorização e fortalecimento da identidade negra, por não se limitar ao meio acadêmico, e sim por adentrar nele, em que se configura como ato político devido ao papel analítico, crítico e propositivo, com a capacidade de abalar as classes dominantes:

A identidade de mulher negra desestabiliza categorias identitárias construídas para estabilizar e assegurar a manutenção de um sistema histórico e sociocultural marcado pelo racismo e pelo machismo. Desta forma, ao afirmar a identidade de mulher negra, tanto a categoria mulher quanto a categoria branco são abaladas e têm seus processos de naturalização revelados. Como desdobramento, temos os ideais sociais de mulher e de branco sendo problematizados, daí a dimensão transformadora da afirmação de uma identidade de mulher negra (Santos; Dias, 2019, p. 16).

Essa afirmação da identidade negra, descrita por Santos e Dias (2019), está relacionada ao autorreconhecimento que, segundo Santos Souza (1983, p. 77), torna imprescindível o desenvolvimento de um processo ideológico que passará, paulatinamente, por transformações com o descobrimento de si e sua ressignificação, ou seja, o indivíduo não nasce negro e a respectiva identidade é construída de forma processual e intencional:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Todavia, o autorreconhecimento da identidade negra é um processo intrincado. De acordo com Santos Souza (1983 *apud* Reis, 2021, p. 24), ao fazê-lo, a mulher negra passa por inúmeros tipos de violência e, ao mesmo tempo, pode se engajar na responsabilidade de revisar a memória de seus antepassados e reconstruir essa história:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Nesse caso, a identidade se configura como afirmação política, por envolver direitos e ideários pré-concebidos. Afirmar-se negra significa resistir a essas imposições, duvidar delas e possibilitar a abertura de espaço para reflexão, questionamento e diálogo propositivo a respeito do assunto, o que pode causar o receio de perder a hegemonia nos atuais detentores do poder.

A construção da identidade negra ocorre de forma processual nas diferentes relações e situações vivenciadas ao longo da vida, a começar pelo meio familiar, com extensão a outros espaços de convivência, pois, nas palavras de Gomes (2005a, p. 43):

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

Nessa perspectiva, compreendemos a trajetória das participantes da pesquisa, cuja afirmação da identidade negra ocorreu em momentos distintos, a partir da vida adulta. Mesmo

com uma família afrodescendente e a manutenção de um contato cotidiano com coletivos negros, uma delas não se reconhecia como negra na infância: “Um dia, ainda na infância, durante um desfile do Congado, olhei para o meu tio (hoje falecido) e falei: ‘Nossa, que tanto de gente preta, eu quero ir embora’ (Entrevistada Anastácia). A intervenção de sua mãe fez a diferença naquele contexto, mas, somente na vida adulta, após inúmeras experiências, ocorreu o autorreconhecimento como negra.

A interlocutora Carolina Maria de Jesus é ativa nos coletivos negros, cuja afirmação da identidade negra ocorreu de modo decisivo a partir do envolvimento profundo com a religião de matriz africana, a qual lhe deu forças e estratégias necessárias para se libertar de uma relação tóxica com o ex-marido. O casamento se manteve até aquele momento em decorrência da baixa autoestima reforçada pelo parceiro, um homem negro que concebia o estereótipo da mulher negra como inferior ao das brancas e pelo fato de a professora não querer desfazer o ideário patriarcal do matrimônio:

Quando eu tive contato com essa espiritualidade específica da África, aí eu me posicionei. Foi onde eu tomei decisões na minha vida e resolvi romper um ciclo em que minha beleza, o fato de eu ser uma mulher preta, era colocado em descrédito [...]. Enquanto mulher, não precisaria aturar maus-tratos, traições, enfim, coisas que eu aceitava por achar o meu corpo feio, achar-me feia (Entrevistada Carolina Maria de Jesus).

Enquanto isso, a entrevistada Conceição Evaristo passou por situações de racismo no grupo familiar desde a infância. Na juventude, em decorrência do autorreconhecimento como negra, sofreu discriminação e perdeu amizades; ao mesmo tempo, passou por introspecção e aquisição de consciência, em que naturalmente encerrou ciclos que não condiziam com a nova forma de pensar e ver a vida:

Passou, então, a não ser mais só sobre o meu cabelo, era sobre quem eu estava me transformando. Porque não foi uma pintura somente do cabelo, foi da minha relação com esse rapaz; foi com a igreja, por entender que era um ambiente machista e que eu jamais conseguiria o que eu queria lá dentro. [...] E, depois dessa modificação, dessa transformação, não sobrou ninguém. Teve um período [em] que eu não tinha amigos (Entrevistada Conceição Evaristo).

Ao contrário das professoras supracitadas, o reconhecimento da identidade negra das demais entrevistadas ocorreu desde a infância. Para Tia Ciata, esse movimento se desenvolveu em meio a tentativas de estupro, enquanto trabalhava como doméstica nas residências de famílias brancas. Na adolescência, recusava-se a alisar os cabelos e, muitas vezes, saía escondida para os bailes reservados ao público negros, nos quais se sentia “em casa”. Por seu turno, Benedita ainda não havia começado a estudar, quando passou a viver em um quarto de

fundos, na casa de seus patrões, que a criavam em troca de serviços domésticos. Embora tenha sido educada por brancos, não desistiu de acompanhar, mas sem se envolver nas ações dos coletivos negros. De igual modo, a entrevistada Nilma Lino Gomes se recusava, desde pequena, a mudar a estrutura de seus cabelos e se reconhecia como negra – atualmente, na vida adulta, incentiva a filha com livros e filmes de autores e personagens negros.

Esse processo de transformação e autorreconhecimento envolve a relação com variadas constituições identitárias e é influenciado por outros fatores sociais, históricos e culturais, além da pluralidade, o que demanda escolhas e coragem; logo, definem o modo como cada mulher negra se vê e se posiciona diante das diferentes situações da vida, impulsionadas por esse mundo interno igualmente externo, tendo em vista as influências de outras pessoas: “Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005a, p. 43).

Portanto, o reconhecimento como negra é uma parte primordial na estruturação da própria identidade; todavia, tal ação é complexa, devido às concepções que ditam regras em nossa sociedade patriarcal, eurocentrada e movida pela ideia de superioridade branca. Ao mesmo tempo, tal situação nos parece ser estimulante, tendo em vista o alcance com a possibilidade de desvelar as inverdades a respeito da história dos povos negros, reconstruí-la e, conseqüentemente, abrir caminhos para os povos afrodescendentes ocuparem o lugar de direito.

A Educação Básica é outro fator preponderante na constituição da identidade negra. Conforme mencionado anteriormente, conhecer as particularidades do próprio fenótipo e da cultura na qual estão inseridas contribui para a identidade racial das crianças negras se desenvolver de modo significativo (Pires, 2020). Depreendemos que isso também ocorre em outras fases da vida escolar, como adolescência/juventude e adulta. “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros” (Gomes, 2002b, p. 39), ou seja, dependem das relações voltadas ao diálogo, algo comum a todos os processos identitários. Nesse sentido, a identidade negra é entendida:

[...] como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002b, p. 39).

Diante disso, a sociedade e a escola precisam auxiliar as crianças na compreensão de si; contudo, os estabelecimentos educacionais possuem o papel primordial de buscar

conhecimentos para, ao mediar o conhecimento, utilizarem metodologias e ferramentas pertinentes às necessidades de cada estudante. Não basta disponibilizar acesso às instituições de ensino, como também conhecer os/as alunos/as e possibilitar o diálogo com objetivos concretos. Conforme Gomes (2012a, p. 105), a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) se expande para o desenvolvimento da educação antirracista que:

[...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências.

Em síntese, a escola deve mobilizar ações para garantir a igualdade de direito dos diferentes sujeitos e de culturas por meio da escuta ativa, atenta, interessada e propositiva, com a participação de coletivos no planejamento de ações que compõem o currículo escolar. A identidade negra é constituída desde o nascimento pelas relações primárias que ocorrem na família e, independentemente da constituição, o modo de estabelecimento da convivência influencia significativamente na construção da identidade racial; por isso, as crianças devem receber estímulos necessários para se reconhecer como negras e se sentirem bem com as características físicas, históricas, entre outras.

Apreensões iniciais obtêm novas formas no convívio com outras identidades e estímulos na Educação Básica, o que remete à importância do currículo antirracista desde os anos iniciais até a formação contínua não apenas de professores, mas de todos os envolvidos na esfera educacional. A identidade negra continua a ser moldada a partir do convívio com diferentes representações sociais com as quais a mulher têm contato, definidas pelo contexto em que está inserida: social, financeiro, cultural, religioso, profissional, de gênero, entre outros.

A formação inicial e contínua e as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, com os estudantes e seus familiares, os pares, a gestão e demais envolvidos, influenciam sobremaneira na identidade profissional docente da mulher negra. O cabelo afro e outros estereótipos característicos de povos afrodescendentes fazem parte da identidade racial; contudo, o ideário de supremacia branca valida o cabelo liso e desqualifica características diferentes daquelas convencionadas como “normais”, como se as pessoas negras não fossem humanas e, portanto, indignas de participar da sociedade. Desconsideram, ainda, a importante ligação entre o cabelo afro, as tranças e a história das tradições africanas.

Nesse ínterim, a ancestralidade é um fator preponderante na constituição identitária negra. Porém, a história dos povos advindos da África foi cruelmente distorcida, pois homens e mulheres negros/as receberam estereótipos que depõem contra sua índole e capacidade intelectual para “justificar” a perseguição, os maus-tratos e as funções de subalternos. Por isso, há diferenças linguísticas e culturais entre as identidades negras de um povo para o outro.

Mediante as perdas, violências, inverdades e insultos, a mulher negra possui uma capacidade maior de resistência. Embora os prejuízos sejam significativos elas encontram, na fé, nos estudos, na leitura, na escrita e na representatividade política, acadêmica e outras lideranças, fortes aliados para a reconstrução da história de seu povo na reparação e inclusão em espaços ocupados majoritariamente por homens e mulheres brancos/as. Nesse contexto se encontra a reformulação do plano de curso de formação docente, no sentido de continuamente preparar os/as professores/as para saberem mediar o conhecimento, diálogos e conflitos; e favorecer o desenvolvimento da identidade racial dos estudantes e do currículo das escolas de Educação Básica, com vistas ao enegrecimento.

Em continuidade ao assunto, apresentaremos a seguir nossas apreensões da pesquisa no tocante à identidade profissional docente.

5.1.2 Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Ser professor/a é ter uma profissão com inúmeras e importantes demandas que exigem do profissional, além de domínio em relação à disciplina ou conteúdo a ser ministrado, habilidades para efetivar ações propostas no currículo, como a definição da metodologia adequada a cada situação e meios eficientes de avaliação; mediação de conflitos, o que envolve não apenas os estudantes, mas seus familiares, os pares e a gestão; estabelecimento de parcerias para garantir a qualidade dos projetos internos e externos; domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); meios para conhecer a realidade dos estudantes, com a construção do aprendizado a partir de seu contexto e de modo significativo; entre outros – as formações inicial e contínua visam preparar docentes para lidar com tais incumbências.

Gatti (2003) concebe a formação inicial como o desenvolvimento contínuo e gradual de habilidades que preparam os novos professores para o início da profissão com as qualificações básicas para atuar em sala de aula, pelo menos. Nesse caso, os/as estudantes começam a se reconhecer como docentes e são formados o exercício inicial da profissão, mas há a necessidade

de atualização constante e da busca do conhecimento para atuar de forma efetiva e significativa, com mediação do aprendizado em novos contextos a surgir no decorrer da prática cotidiana.

Nóvoa (2022) considera inevitável a transformação da escola básica e sugere as mudanças a partir da formação inicial. O autor confere credibilidade ao Pibid e sugere o uso como referência em iniciativas formativas docentes, de modo que os estudantes sejam preparados por outros professores no início da profissão. O autor aponta três movimentos importantes para valorizar a formação inicial e contínua, mas iremos nos ater ao primeiro, caracterizado pela “valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (*ibidem*, p. 79). Assim como na formação em Medicina, na qual o futuro médico aprende com a atuação em hospitais e clínicas, o referido autor sugere o DPD dos futuros profissionais da área educacional ao ministrarem aulas com a mediação de docentes experientes. Sobre a valorização de saberes e experiências, Pimenta (1999, p. 19) infere que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Durante a formação inicial, ao propiciarem condições para os futuros professores revisitarem suas memórias e se embasarem nas práticas de docentes que passaram por suas vidas, as instituições contribuem com a constituição da identidade profissional e a valorização da própria imagem em âmbito social. Além disso, são pertinentes as ações governamentais que incentivam o reconhecimento da classe desde a equiparação do piso salarial e o plano de carreira até propagandas em grandes mídias.

Ao contrário da formação inicial, que ocorre antes de o/a professor/a iniciar a profissão docente, a contínua visa prosseguir com tal processo, ao auxiliá-lo/a e prepará-lo/a concomitantemente enquanto atua em sala de aula, ou seja, em pleno exercício (Marcelo, 1999). A junção entre ambas as formações origina o DPD, modo como o/a professor/a se desenvolve enquanto profissional e interage com o meio, na intenção de se tornar melhor como pessoa, transformar a prática cotidiana e alcançar diferentes contextos vivenciados pelos/as estudantes.

Rudduck (1991, p. 129) caracteriza o DPD como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise

de situações”. Então, o DPD pode ser entendido como um processo constante de questionamentos, criação de hipóteses e busca de respostas/ações a respeito do desenvolvimento dos estudantes, do meio em que vivem e acontecem as provocações no tocante a si próprios, como indivíduos e à prática cotidiana. Além de uma etapa meramente informativa, Heideman (1990) depreende que o DPD ocorre enquanto preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes e a melhoria do ambiente de trabalho, o que implica flexibilidade no que diz respeito a mudanças necessárias ao processo. Essas rotinas e alterações ocorrem no coletivo por meio do compartilhamento e da troca de aprendizados dentro ou fora do ambiente de trabalho também na informalidade.

A concepção do DPD preocupado com o bem-estar do meio nos remete à questão da identidade profissional docente. Cada instituição educacional possui missão e valores específicos, em que algumas os constroem com o grupo e outras recebem as definições e analisam a melhor forma de efetivá-las, embora tenham autonomia para elaborar outras propostas de ensino. Ao conhecer suas atribuições, o/a professor/a poderá optar por assumir algumas demandas relativas à própria identidade, como se envolver nos coletivos, ser afetivo/a, coordenar ações, entre outras. Nas delegações contrárias às convicções profissionais, cabe a ele/a negociar ou não aceitar e assumir as consequências. Segundo Dubar (2005), a identidade do/a professor se constitui nesse processo de negociação, cuja tensão criada na mediação das relações é um fator importante para sua formação.

Para Pimenta (1999, p. 19), a identidade profissional docente é concebida também com práticas tradicionais mantidas nas inovações, por atenderem às reais necessidades do meio: “Uma atividade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Como fator importante nesse processo, há a análise sistemática das práticas com base nas teorias existentes, na construção de novas teorias e no significado dado pelo/a docente à ação realizada.

Cotidianamente, a identidade docente é construída pela somatória de concepções individuais, apreensões advindas de formações (inicial e continuada), vivências e escolhas que geram posicionamentos. Nesse sentido, consideramos como o docente enxerga a si e à sua profissão, e se posiciona diariamente, no sentido de defender convicções para garantir a qualidade e a humanização de seu trabalho.

A identidade profissional docente é construída a partir da escolha da profissão e se desenvolve gradativamente, “passando pela formação inicial, até os diferentes espaços

institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor” (Ristoff; Sevegnani, 2006, p. 72). A formação ocorre em meio a demandas e desafios característicos da profissão, os quais são transpostos mediante esforço pessoal e do coletivo de professores. Tais autores salientam, ainda, que “a formação e o desenvolvimento profissional docente são tributários de iniciativas que englobam grupos de professores e ainda abarcam políticas institucionais” (*ibidem*, p. 73).

Nesse sentido, a identidade profissional docente se constitui na busca incessante do conhecimento, a partir do interesse e da disposição dos/as próprios/as professores/as acerca da participação na formação contínua, na proposição de temas e no compartilhamento de saberes e vivências. As políticas institucionais possuem papel preponderante nesse processo, ao possibilitarem o diálogo, criarem condições para os autores da educação buscarem a formação contínua, como incentivo não apenas ao plano de carreira, aspecto essencial nesse contexto, mas também ao planejamento de ações significantes na realidade das salas de aula. “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio, como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima [...]” (Libâneo, 2001, p. 65) podem ocasionar a perda da identidade profissional.

Com base nos desafios impostos a mulheres que, por serem negras, vivenciam cotidianamente situações de racismo e discriminação – cujos efeitos são o isolamento, a discriminação, as qualificações de subalternização, além das dores questões descritas por Libâneo (2001) e situações descritas pelas participantes da presente pesquisa, que revelam a crueldade do racismo na profissão docente –, nos intrigamos com o seguinte questionamento: como se estabelece a relação de docentes negras com a identidade profissional? Antes de pensarmos em respostas a essa pergunta, apresentaremos resumidamente alguns relatos que elucidam o desenvolvimento do racismo na atualidade.

A professora Carolina Maria de Jesus salientou que, ao assumir a função de analista pedagógica, trabalhou sozinha durante o recesso escolar, enquanto as colegas de função permaneciam em casa. Naquele período, desenvolveu atividades que não faziam parte do escopo de sua função e, na falta de um lugar específico para o trabalho, se organizou no refeitório e foi confundida com as servidoras da limpeza. Em outro momento de determinada reunião, na qual havia preparado uma apresentação, presenciou a tentativa de silenciá-la.

Enquanto isso, a docente Benedita foi preterida pelos familiares dos/as estudantes após a chegada de uma nova professora na escola, que atendia ao estereótipo branco. Concomitantemente, ela ganhou novos aprendizes e, com o tempo, a turma dela avançou de

modo significativo e se sobrepôs à outra; com isso, as famílias tentaram reverter a troca, mas, naquele contexto, isso não era possível. Ao investigar a carreira acadêmica da mulher negra em nível superior, Aquino (2015) compreende o percurso controverso, pois, quando o acesso à universidade não lhes é vetado, o caminho parece trazer obstáculos, o que aparentemente ocorre na Educação Básica; contudo, as narrativas da presente investigação apontam vários sinais.

Mediante a tentativa de subalternização ao assumir o cargo de analista, a professora Carolina Maria de Jesus não se posicionou em conformidade a seus direitos, pois sabia que estava em período probatório; por isso, aguardou o retorno das novas parceiras de trabalho e ganhou espaço por meio de seus saberes e da articulação. No momento adequado, começou a expressar o inconformismo e a promover ações de conscientização sobre questões étnico-raciais. Quanto à tentativa de silenciamento, se impôs de modo imediato, compartilhou a apresentação e, por meio de sua postura muitas vezes incisiva, em decorrência do ideário de supremacia branca, obteve o respeito do grupo, que passou a procurá-la posteriormente.

De igual modo, a docente Benedita se silenciou estrategicamente diante da perda de estudantes. Compreendemos que ela tenha investido em outros conhecimentos e, em conjunto com a experiência profissional, escolheu a/s metodologia/s mais apropriada/s com as necessidades da turma que estava sob sua responsabilidade; e obteve materiais e ferramentas adequadas a essas especificidades, pois tinha consciência da própria capacidade e sabia que, embora as pessoas se deixassem mover pelo racismo naquele momento, ele não seria capaz de garantir o aprendizado das crianças, aspecto prioritário da docente e das famílias que foram contra ela. Com isso, a situação se reverteu: de rejeitada, passou a ser exaltada e, por se reconhecer negra e ter uma identidade definida, resistiu à crueldade do racismo. Não precisou dizer uma palavra, mas o venceu por meio de sua bagagem profissional, da busca por conhecimento e do aprimoramento da prática docente.

A entrevistada Conceição Evaristo lida sob um viés diferente no cotidiano docente. Como relatado por ela, as crianças (negras e brancas) a consideram uma referência, admiram seu cabelo crespo, a desenham, a elogiam e se espelham nela ao se arrumarem para ir à escola. Na prática cotidiana, emprega os conhecimentos apreendidos no mestrado, no grupo de estudos voltado a elementos étnico-raciais e em outros coletivos negros.

Com cautela e sabedoria, Tia Ciata expressa, em suas aulas, os conhecimentos advindos da ancestralidade, o que vem ao encontro de Libâneo (2001), quando analisa a impossibilidade de dissociar a identidade pessoal da profissional, pois ambas são complementares. Nesse sentido, inferimos que a identidade profissional docente promove a consciência que move a

identidade pessoal a buscar novas alternativas para enfrentar os desafios da profissão e, principalmente, possibilitar meios para os/as estudantes aprenderem de forma significativa.

Aquino (2015, p. 158) considera: “Construir a identidade é afirmar-se tentando romper os estigmas históricos em que o povo negro foi inferiorizado e subjugado pelas elites brancas que, na atualidade, perpetuam um racismo institucional disfarçado”; logo, a atuação como docente negra é sinônimo de se fazer negra, ou seja, tal prática é voltada às lutas e concepções pessoais. Se, no contexto profissional, não há como se livrar das amarras do racismo, do sexismo e dos preconceitos, não se deve renunciar à ancestralidade, à beleza do fenótipo negro, bem como aos conhecimentos e à prática com mulheres negras.

A docente negra, que evolui com a premissa da resistência, não medirá esforços para defender as próprias crenças e valores, bem como lutar contra o racismo por uma educação antirracista e, consequentemente, em defesa de sua identidade profissional docente alinhada à pessoal/negra. Consequentemente, a presença nas instituições de ensino possibilitará perceber os conflitos, as situações e o ambiente, segundo o olhar e os sentimentos dos/as estudantes negros/as; e se engajar nas mudanças necessárias, para o enegrecimento do currículo e as práticas o acompanharem e promoverem uma educação antirracista. Além disso, as professoras poderão se tornar referências negras.

Outro ponto importante advindo das narrativas da pesquisa e que corrobora a esfera educacional é a relação com a identidade profissional docente, que contempla: a desenvoltura enquanto professoras e o conhecimento das participantes da pesquisa, no tocante às questões étnico-raciais e sua participação em coletivos como o Movimento Negro, os grupos de pesquisa voltados ao estudo da questão, a Congada, além da continuidade nos estudos com cursos de extensão, especialização e pós-graduação. É notório que a bagagem existencial dessas mulheres é um diferencial na educação; logo, depreendemos que a parceria entre a escola e essas entidades que abarcam a diversidade nas instituições auxiliaria no processo de ensino-aprendizagem, dado que a cultura, a simbologia do corpo negro e sua história seriam aprendidas de forma natural, espontânea e prática, além de superar as barreiras do racismo, sexismo, preconceito e da discriminação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre negação e afirmação de nossas origens étnico-raciais [...]. Ser mulher, mulher negra e professora expressa em outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente” (Gomes, 1995, p. 115).

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a constituição da identidade de professoras autodeclaradas negras que atuam no Ensino Fundamental I da RME de Uberlândia (MG). Para alcançarmos tal escopo, nos envolvemos na investigação, durante dois anos e seis meses, no curso de Mestrado em Educação do PPGED/Faced/UFU, em cujo estudo fomos movidas por nossas inquietações, alçamos voo rumo ao desconhecido e percorremos um longo caminho.

A cada percurso, nos instigamos a fazer escolhas pertinentes que nos auxiliaram na efetivação dos procedimentos metodológicos e da base teórica. Sua construção exigiu comprometimento e persistência, para permanecermos no caminho diante dos desafios; sensibilidade e flexibilidade, para sabermos a decisão certa a tomar em cada “cruzamento”, de modo objetivo ou resiliente, conforme as necessidades; ética, para fazer um uso coerente de escritos de teóricos e nos embasarmos em suas concepções sem, contudo, nos apropriarmos delas e no zelo das informações confiadas a nós pelas participantes da pesquisa; senso crítico, analítico e propositivo, no sentido de não abordarmos “achismos” ou sermos tendenciosas; e responsabilidade, para disponibilizarmos os resultados com transparência e praticidade, de modo a auxiliar em ações transformadoras nos lares e instituições educacionais. A análise dos referenciais teóricos citados e das narrativas construídas a partir das entrevistas com as participantes indicou alguns sinais detalhados na sequência.

No tocante às relações primárias estabelecidas em grupos familiares, embora as professoras entrevistadas tenham apresentado diferentes configurações de família, em todas elas notamos que a constituição familiar e as relações étnico-raciais possuíam ligação intrínseca com a construção da identidade das participantes da pesquisa, o que corrobora nosso referencial teórico. Sob a condição de espaço de socialização primária, a família influencia na experiências

de questões raciais emocional e intelectualmente elaboradas. A depender do significado a ela atribuído, pode-se potencializar o processo de autoaceitação e a luta contra o racismo e o preconceito.

No que se refere às relações interpessoais estabelecidas entre as interlocutoras e a comunidade escolar (pares, gestão, estudantes e respectivos familiares), as narrativas revelaram a complexidade na dinâmica de aceitação e exclusão vivenciada por elas e outras professoras negras no contexto escolar e em outros espaços sociais. Questões raciais interferiram exponencialmente no relacionamento das mulheres negras com tais sujeitos, o que impactou na autoestima e no sentimento de pertencimento. Suas vidas são marcadas pelo racismo e o preconceito, com a constante busca pelo conhecimento utilizado por elas como ferramenta de resistência e luta contra a alienação e em favor da representatividade. Diferentemente dos adultos, no relacionamento com as crianças é notório o sentimento de admiração e espelhamento em relação às professoras, possivelmente como resultado do zelo expresso por elas, ao planejarem suas aulas, selecionarem as metodologias, construírem os materiais e dispensarem o respeito que querem receber aos/às estudantes. O estabelecimento e o fortalecimento de redes de apoio, bem como a constituição da consciência racial, o reconhecimento e a apreciação da cultura de povos afrodescendentes brasileiros, são importantes contributos ao sentimento de pertencimento e empoderamento dessas mulheres, com impactos positivos na estruturação de uma sociedade íntegra e democrática.

Enquanto isso, no que concerne à influência da formação inicial e contínua na constituição da identidade profissional docente das mulheres negras, as entrevistadas expressaram que a formação em nível acadêmico e as experiências obtidas no exercício da profissão favoreceram a construção da identidade racial, auxiliaram na apreensão de conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais e possibilitaram o convívio com outras pessoas negras que apresentavam lutas e problemáticas em comum.

Nesse prisma, as narrativas indicaram a falta de representatividade negra nos currículos dos cursos de formação e a consequente iniciativa das participantes da pesquisa no sentido de investirem, com recursos próprios, para terem acesso aos saberes relacionados aos povos afrodescendentes. Isso se justifica na compreensão de que as entrevistadas são conscientes acerca da necessidade de embasamento e preparo para mediar conflitos e desafios da prática cotidiana, por atuarem com crianças e adolescentes/jovens em processo de construção da identidade, o que muitas vezes se desenvolve em meio à discriminação. A constante busca pelo aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos a respeito da temática, a preocupação e o

compromisso com a qualidade da educação são premissas no cotidiano das inquiridas e revelam a relação entre as formações inicial e contínua e o DPD.

Quanto a ações que possibilitam à escola a formação contínua de professoras do Ensino Fundamental, visando à valorização da identidade profissional docente de mulheres negras, as entrevistadas revelaram que, embora a SME de Uberlândia (MG) disponibilizasse cursos com essa característica a todos os profissionais da RME por intermédio do Cemepe, o processo formativo foi padronizado. Como a cidade possui grandes dimensões e há particularidades em cada instituição educacional, os conteúdos, ainda que voltados às questões étnico-raciais, não atenderam às necessidades específicas dos grupos ali atendidos, por serem neutras.

Por isso, as participantes da pesquisa sugeriram a formação *in loco*, organizada por professores/as da escola negros/as e/ou brancos/as com embasamento teórico, experientes e outros ativos em coletivos negros, em parceria com a UFU. O fato de o corpo docente conhecer os estudantes e seus familiares possibilita uma formação alinhada a especificidades dos/as alunos/as, em que o tipo de organização para adquirir saberes pode viabilizar a abertura de espaço para a temática; o rompimento de paradigmas por parte de profissionais que resistem ao cumprimento da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003); e a valorização do conhecimento e da experiência de professores/as negros/as e de brancos com formação adequada, engajados na luta contra o racismo.

Outro fator preponderante observado nas falas das participantes foi o conhecimento advindo dos cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa voltados às questões étnico-raciais e a participação em coletivos – Movimento Negro, Congada, entre outros – para a constituição da identidade profissional docente. Com o intuito de alcançar diferentes públicos, principalmente pessoas que estudam, mas sem acesso a textos acadêmicos ou aquelas que pararam de estudar, uma das entrevistadas sugeriu a criação de um *podcast* para divulgar pesquisas voltadas às questões étnico-raciais. A iniciativa vislumbrou a aproximação entre textos acadêmicos, docentes, estudantes dos cursos de pós-graduação e pessoas à margem da sociedade.

Acerca da constituição da identidade de professoras autodeclaradas negras e efetivas na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG), objeto de estudo da pesquisa, as narrativas e os referenciais teóricos indicam que, embora a identidade da mulher negra se constitua pela junção das apreensões da relação primária desenvolvida a partir das relações familiares e da convivência com outras identidades, é influenciada por diferentes condicionantes no contexto no qual ela está inserida – social, econômico, cultural, religioso, profissional etc. –, com as

respectivas causas e consequências (Gomes, 2005a), como ocorre em outras construções identitárias. Sendo assim, a identidade negra se desenvolve em meio ao racismo resultante do ideário de supremacia branca, cuja culminância reside em inferiorização, discriminação e desvalorização dos povos e fenótipos negros; violência emocional, física, verbal; desconstrução da história dos afrodescendentes; entre outros.

A identidade negra se desenvolve na luta contra a desconstrução de estruturantes, a saber: a história de seus antepassados, a qual tem sido recuperada às ações de coletivos como o Movimento Negro; o estereótipo de beleza associado ao cabelo liso, que desconsidera a ancestralidade do cabelo crespo; a distorção da imagem dos povos negros, que pode inviabilizar o autorreconhecimento como negras (Lima; Carneiro, 2019); o privilégio branco, que considera pessoas negras anormais e, portanto, indignas de ocuparem posições diferentes das subalternizadas, o que impacta no acesso à educação de qualidade a trabalhos honestos e na qualidade de vida. Acreditamos que os dificultadores instigam as famílias negras a prepararem seus/as filhos/as para uma constante batalha, o que, antagonicamente, os/as fortalece de fato.

Em suma, as narrativas das participantes da pesquisa e os aportes teóricos revelaram a importância das relações estabelecidas no convívio familiar para a construção da identidade racial, embora algumas professoras descrevessem situações de racismo em meio a tais círculos. Nas relações estabelecidas durante a escolarização, apontadas como essenciais ao autorreconhecimento como negras e tendo em vista as diferentes identidades nos referidos espaços, expusemos o despreparo das instituições de ensino, a começar pelo currículo escolar que, em muitos contextos, era eurocêntrico e se preocupava minimamente com as questões étnico-raciais. Denunciamos o desinteresse de uma parte do corpo docente e a inaptidão de outros/as que, ao tentarem desenvolver ações de combate ao racismo, paradoxalmente potencializavam atitudes racistas, em decorrência da falta de conhecimento teórico. Lima e Carneiro (2019) destacam a pertinência da criação de condições ao diálogo aberto porque, desde a Educação Infantil, os/as estudantes trazem consigo significados capazes de potencializar o aprendizado e, ao mesmo tempo, concepções que precisam ser destrinchadas e ressignificadas.

As professoras entrevistadas consideraram que parte do despreparo do corpo docente decorre da inadequação do currículo dos espaços formativos. Disciplinas voltadas às questões étnico-raciais são eletivas, posto que a obrigatoriedade de efetivação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) é direcionada à Educação Básica e, por isso, não contempla o Ensino Superior. Outro fator importante indica que, quando trabalhadas, elas não promovem uma educação antirracista; logo, é preciso rever o programa dos cursos de formação para incitar não apenas o

conhecimento, como também a reflexão, o diálogo e, principalmente, a conscientização. Com a atuação dentro e fora da sala de aula, os docentes serão motivados a promover uma educação antirracista e não se limitar ao desenvolvimento de projetos para apenas cumprir com o planejamento anual, sem compromisso com a transformação social.

Em conformidade com o fenótipo negro, o cabelo natural é outro fator sinalizado pelas entrevistadas como primordial ao autorreconhecimento como mulheres negras. As narrativas denotaram a relação do cabelo crespo com a história dos povos negros, em que o alisamento para adequar aos padrões brancos eurocentrados simbolizava uma ruptura dolorosa com a ancestralidade. Essa íntima relação e sua potencialidade foram reiteradas na investigação em diferentes situações de discriminação vivenciadas pelas participantes do estudo com piadas, comentários inconvenientes e, até mesmo, o isolamento de docentes em decorrência da escolha do autorreconhecimento supracitado.

Mesmo com inúmeras situações de racismo e preconceito, as participantes da pesquisa se mostraram fortes, determinadas e não se deixaram alienar nessa conjuntura, em que ressignificaram as dores por meio de estudos e aperfeiçoamento como profissionais. A busca por conhecimento em cursos de extensão, especialização ou pós-graduação e a escrita científica se sobressaíram como importantes suportes para resistir à supremacia branca. Isso porque estudar e escrever apresenta o potencial de desvelar mentiras, reescrever a história do próprio povo, criar oportunidades de reflexão e diálogo, além do preparo para oportunidades que poderão ser referência em outros espaços, a exemplo do meio acadêmico.

Por fim, a pesquisa apresentou inúmeros indícios, como a potencialidade do Movimento Negro no Brasil e a relevância da participação nesses coletivos para fortalecer a luta contra o racismo não apenas nos locais de trabalho, mas também no campo político, em favor da identidade positiva. Estudos como este, sobre a constituição da identidade docente negra, são pertinentes para evidenciar e denunciar o racismo e a discriminação, com o respectivo debate acerca do currículo dos cursos de formação para prepararem os/as futuros/as professores/as na construção da identidade de crianças, adolescentes/jovens e adultos/as negros/as. Eles/as poderão intermediar conflitos, valorizar o corpo, os saberes e a cultura negra, bem como repensar o currículo da Educação Básica para expressar, por meio da prática pedagógica, uma educação efetivamente antirracista com o estabelecimento da parceria com os coletivos negros e a universidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de; SANTOS, Jordanna Victoria Pinheiro dos. Cores e dores do trabalho docente: os sentidos atribuídos a escola para Rosária dos Reis Francisco dos Santos: uma professora negra que atua no meio rural, no município de Goiás. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 12., 2021, Anápolis. **Anais...** Anápolis: Serex, 2021, p. 410-415. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/serex/article/view/14870>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M.. **Pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008**. Revista Pedagógica, v. 2, p. 353-380, 2012.
- ALVES, Johnatan Augusto da Costa. **Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais**: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço. 2020. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30356>. Acesso em: 20 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.558>
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- AQUINO, Mírian de Albuquerque. A construção da identidade profissional de mulheres negras na carreira acadêmica de ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 7, p. 136-160, 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/118>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARAÚJO, Maria Clara. Ensinando a transgredir: a educação pode libertar? **Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades**, São Paulo, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/14989/ensinando-a-transgredir-a-educacao-pode-libertar>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação da escola básica**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000 (Documento Orientador sobre a formação de professores para o ensino básico).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS LIMA, Cantaluze Mércia Ferreira Paiva de. **A identidade docente no ensino técnico**: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4678/1/arquivo5743_1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Judith. **Doing your research**: a guide for first-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University, 1985.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos do racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/fr.php>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 479, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. *In*: SEYFERTH, Giralda (org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Abong; Ação Educativa; Anped, 2002c, p. 45-52.

BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BEZERRA, Maria Ruth Borges; JORGE, D. S. ; MOURA, T. F. Movimento negro: a atuação política do movimento como fator de conversão de suas demandas em políticas públicas. **Caderno virtual** (instituto brasileiro de direito público), v. 1, p. 1-18, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994, p. 15-22.

BIROLI, Flávia. **Gênero e igualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BISPO, Imara Queiroz; SILVA, Célia Regina. A perspectiva contemporânea de nomadismo na trajetória de uma professora negra. **Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 42-54, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22159/14806>. Acesso em: 8 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267822022042>

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** – lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, Ronaldo. A criança que escuta na professora que ginga: a mobilização de saberes de uma educadora negra da periferia de Porto Alegre no seu “tornar-se professora”. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, p. 562-579, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/770/490>. Acesso em: 2 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.770>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul.

2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALDART, Roseli. Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 29-50, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 25 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>

CANDAU, Joel. Memogênese e memogênese. In: BARBOSA, Antônio Agenor; CANDAU, Joel (orgs.). **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; SILVA, Fernanda Araújo; CICILLINI, Graça Aparecida. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia - MG. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, p. 442, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635725>. Acesso em: 6 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635725>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos conflitos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84830089005.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

CARDOSO, Júnior, REBELLO, Hélio. Por que ainda é importante pensar como um nômade em nosso tempo. **Educação e Filosofia**, Assis, v. 26, n. 52, p. 599-612, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127027>. Acesso em: 10 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p599a612>

CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p599a612>

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bc4ca8dd-3d18-4b5f-90a9-4269d7821c61>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014b. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e ações afirmativas. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ORGANIZAÇÃO ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ashoka; Takano, 2003, p. 49-58. (Valores e Atitudes, 1).

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio escolar ao silêncio do lar - Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CARNEIRO, Sueli. Desigualdades raciais: fontes de conflito e violência social. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Afrodescendência e Espaço Urbano**. In: CUNHA JR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (orgs.). **Espaço Urbano e Afrodescendência: Um estudo da Espacialidade brasileira para o debate das políticas públicas**. Fortaleza: UFC Edições, 2007.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 21, de 3 de maio de 2011. Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. **Diário Oficial do Município**, Caxias do Sul, 31 maio 2011. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/f6f40523-c4da-4fd1-b719-33181e0df25f.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional**. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000746061>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CERQUEIRA, C. ; SANTOS, M. H. ; FILICE, RENÍSIA CRISTINA GARCIA . 'Desigualdades sociais e medidas de ação afirmativa'. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2021.44.00>, v. 44, p. 9-17, 2022. Acesso em 24 de abril de 2024.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

CORRÊA, Antônio Matheus do Rosário. **Representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar em Bragança-PA**. 2019. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/3633>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 25 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: CRUZAMENTO: RAÇA E GÊNERO, 5., 2004, Brasília. **Anais...** Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/InterseccionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: amorosidade saber na prática pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA, Fabienne Neide da. **Profissionais negras na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência**. 2019. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214615>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. *In*: CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (orgs.). **Espaço urbano e afrodescendência**: um estudo da espacialidade brasileira para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *In*: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes; CNPq, 2010.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Cultura Negra e Identidades, 1). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551306710/pageid/4>. Acesso em: 20 set. 2023.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, Niterói, v. 12, p. 113-136, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências**: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESSED, Philomena. **Everyday racism**: reports from women of two cultures. Alameda: Hunter House, 1990.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros (orgs.). **Mulheres do mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: UFPB; Ideia, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 31-58.

FIGUEIRA, Cecília Vicente de Sousa. **Formação inicial de professores de Física: o museu de Ciências como espaço formativo**. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26919>. Acesso em: 20 ago. 2023. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2340>

FILICE, Renísia Cristiana Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. 2010. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/6001>. Acesso em: 6 jan. 2024.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Brasil afro-brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. 2002. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A pesquisa identitária e o sujeito que pesquisa. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 11-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31914>. Acesso em: 26 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v5i1.31914>

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> – acesso em 21/08/2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 24-55, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700> - acesso em 23/08/202.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 24-55, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

GODOY, Arilda Schimit. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpgwNkCggnC/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GODOY, Arilda Schimit. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573>. Acesso em: 6 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC; Secad, 2005a, p. 39-62. (Educação para Todos, 2). Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. 256f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 6 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>

GOMES, Nilma Lino. “**Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 40-51, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988/11596>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC; Secad, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Benjamin (coord.). **O compromisso das empresas com a promoção da igualdade racial**. São Paulo: Instituto Ethos, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GUERRA, Renata Lucia; FERNANDES, Cristiane Rosa; MENDES, Alzira Ribeiro de Sousa. De lagartas a borboletas: a metamorfose com a experiência do Diário de Ideias. In: MUNIZ, Luciana Soares; DORNELLAS, Vaneide Corrêa; LIMA, Lucianna Ribeiro de (orgs.). **Diário de Ideias**: experiências de implementação e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. 202. ed. Curitiba: CRV, 2023, p. 1506. v. 22.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 43, p. 26-44, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

GUIMARÃES, Érika Rafaelle de Pontes. **A cor da pele dita o “tom”**: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20638>. Acesso em: 8 ago. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

HALL, S. Identidade cultural da pós-modernidade. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. BRASIL. Estatísticas de Tracuateua. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tracuateua>.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133.

HEIDEMAN, Carroll. Introduction to staff development. In: BURKE, Peter; HEIDEMAN, Robert; HEIDEMAN, Carroll (eds.). **Programming for staff development**: fanning the flame. London: Falmer, 1990, p. 3-9.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 7 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York; London: Routledge, 1994.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JESUS, Lori Hack de. Professora, mulher negra e a Lei da Diversidade. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 10, p. 67-79, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/33613>. Acesso em: 7 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.33613>

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. *In*: LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 62-71.

LIBERATO, Leo Vinicius Maia. Nomadismo pós-moderno. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 225-234, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/4943/4301/15620>. Acesso em: 7 jan. 2024.

LIMA, Joyce de Sena; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 34, p. 42-56-56, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8800>. Acesso em: 4 ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.42-56>

LORDE. Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. **Portal Geledés**, São Paulo, 28 mar. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em: 11 set. 2023.

LORDE. Audre. **The collected poetry of Audre Lorde**. New York: W. W. Norton, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, São Paulo, n. 46, p. 201-218, 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Adilbenia Freire; FARIAS, Maria Kellynia; PETIT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

MALVEZI, Roberto. **Seminário**: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 15 maio 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2015.

MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as**: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019). 2020. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28727>. Acesso em: 2 set. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.16>

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

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora (org.). **Novos paradigmas, culturas e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente**: um racismo ao avesso? IN: Revista da ABPN, vol. 4, n. 8, Jul-Out, 2012, p. 6-14.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; REIS, Leticia Vidor de Sousa (orgs.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Cultura Negra e Identidades, 1). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551306529/pageid/1>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n.12, 2010, p. 169-203. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/result.php?filter\[isPartOf.name:%22Cadernos%20Penesb%22.<](https://repositorio.usp.br/result.php?filter[isPartOf.name:%22Cadernos%20Penesb%22.<). Acesso em: 21/074/2024.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias: linhas de experiências**. Uberlândia: Edufu, 2020. Disponível em: <https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/diario-de-ideias-para-download>. Acesso em: 7 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU/978-85-7078-524-4>

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias: uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar**. Curitiba: CRV, 2022.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reecusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/o-negrorevoltado/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

NASCIMENTO, Tainah Mota do; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora-: docência negra e lésbica na Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19334>. Acesso em: 17 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19334.042>

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 10 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Fernando Antonio Leite de. **A influência do fator afetivo nas relações pedagógicas em períodos noturnos de escolas públicas**. Educação e Filosofia. Uberlândia, 5 e 6 (10 e 11); 35-42. Janeiro/dezembro de 1991.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos analíticos de políticas educativas/education policy analysis archives**, v. 26, p. 1-11, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 4 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Rosalira Santos de. Guardiãs da identidade? As religiões afrobrasileiras sob a ótica do movimento negro. **Revista Magistro**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/1424>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO. Brasília: Instituto Raia, [s.d.]. Disponível em: <https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/sobreopacto>. Acesso em: 8 jul. 2024.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PASSEGI, Marida da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Narrar é humano, auto biografar é um processo civilizatório**: invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, p. 137-158, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/eja/article/view/998>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PESSOA, Camila Turati; COTRIN, Jane Teresinha Domingues. (2022). A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 6(1), 224–245. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64392>. Acesso em 08 de setembro de 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Noz, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PINAFI, Tânia. Violência contra a mulher: políticas públicas e medidas protetivas na contemporaneidade. **Histórica**, São Paulo, v. 21, p. 1-10, abr. 2007. Disponível em: https://portal.tipe.jus.br/documents/72348/121276/PINAF_Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20mulher%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20.pdf/4337bf9d-745d-4d25-baaf-89e62bba26ad?t=1367261749052&download=true. Acesso em: 5 setembro de 2024.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância**: o que dizem as crianças negras sobre si. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 161. 2020.

PISANI, Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva. **(In)visibilidade do trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG**. 2022. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36560>. Acesso em: 20 mar. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5359>

QEDU. **Censo Escolar 2022**. São Paulo: QEDU; Uberlândia: SME, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170206-uberlandia/censo-escolar>. Acesso em: 2 jan. 2024.

QUIJANO, Anibal. **Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REGO, Nelson; COSTELLA, Rozelane Zordan. **Educação Geográfica e ensino de Geografia**: distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, v.1, 2019.

REGO, Nelson; KOZEL, Salete; AZEVEDO, Ana Francisca (orgs.). **Narrativas, geografias, cartografias** – para viver, é preciso espaço e tempo. Porto Alegre: IGEO/UFRGS; Compasso, 2020. p. 309-333. v. 1. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212906>. Acesso em: 3 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/519558>

REIS, Maiara da Silva. **Representações sociais de professoras sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em Bragança-PA**. 2021. 6f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2021. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3842>. Acesso em: 5 ago. 2023.

RIBEIRO, Andréa Porto. **Representações sociais de professoras da educação infantil sobre alunos/as das classes populares**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19789>. Acesso em: 5 ago. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.326>

RIBEIRO, Andréa Porto; CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Representações de docentes sobre alunos/as das classes populares. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 4, p.

982-1001, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658818>. Acesso em: 8 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i4.8658818>

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais, 1).

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: GELPI, Barbara Charlesworth; GELPI, Albert (eds.). **Adrienne Rich's Poetry and Prose.** New York/London: W.W. Norton & Company, 1993, p. 1148.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior.** Brasília: Inep, 2006.

RODRIGUES, Hanna Cláudia Freitas; JESUS PINHEIRO, Jonas. A necropolítica neoliberal de encontro ao nomadismo: uma corpografia dos povos errantes na Bahia, no contexto do bolsonarismo no Brasil. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 241-261, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163215>. Acesso em: 3 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163215>

ROMÃO, Carla de Oliveira; SILVA, Daiana. Entre Carolinas e Dandaras: reconhecendo histórias e formando para a cidadania. **ODEERE**, Jequié, v. 4, n. 7, p. 257-269-269, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4315>. Acesso em: 7 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v4i7.4315>

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento. **Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1264>. Acesso em: 7 jan. 2024.

RUDDUCK, Jean. **Innovation and change.** Milton Keynes: Open University, 1991.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOT, H. I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 22 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SANTOS, Débora Sirno; DIAS, Luciana de Oliveira. Saberes e pertencimentos espelhados: quando uma professora negra fala sobre feminismo negro. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, p. 13-22, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1824>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos, 1).

SANTOS, Raquel Amorim dos. **(In)visibilidade negra**: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2132>. Acesso em 7 jan. 2025.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SIMÕES, Adriana Souza; PEREIRA, Thyele Siqueira. Relações étnico-raciais e de gênero: identidade da mulher negra e professora da educação básica no nordeste do Pará. **Cenas Educacionais (CEDU)**, Caetité, v. 5, n. e11913, p. 1-40, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11913/10140>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SANTOS SOUZA, Neuza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Tendências, 4.)

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa (orgs.). **Negras imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, Aline Maira da. A filosofia da normalização e o movimento de integração escolar. In: SILVA, Aline Maira da (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: histórias e fundamentos. São Paulo: Ipex, 2010, p. 49-89.

SILVA, Ana Maria Anunciação; SOUZA, Antônio José. Entrelaçando vivências: memórias e práticas de uma professora negra da roça. **Cadernos Macambira**, Serrinha, v. 5, n. 2, p. 251-258, 2020. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/532>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. **Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II**: contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO. 2019. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25887>. Acesso em: 5 ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.970>

SILVA, Ishangly Juana da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es**: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32677>. Acesso em: 5 ago. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277>

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Lorrane Stéfane. **A Educação Superior como um espaço para todos/as**: as necessidades formativas de docentes universitários/as rumo à inclusão de educandos/as com deficiência. 2021. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31283>. Acesso em: 5 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.79>

SILVA, Maria Eduarda Ribeiro. **Narrativas de uma mulher educadora/professora negra**: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9699>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Ipea, 2003.

SILVA SÁ, Janaína. Nomadismo, deslocamentos e trajetórias errantes: identidades em jogo na narrativa de Carolina Maria de Jesus. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 32, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/37786>. Acesso em: 7 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/cadsem.2019.37786>

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013, p. 109-132. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro->

Dossiê mulheres negras- retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **É fogo!** Porto Alegre: Rainha Ginga, 1987.

SOUZA, Antônio José de. **Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça**: documento de referência para a educação básica. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/6ffcb74a-9cbf-4923-8d15-017c8c735739/full>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SOUZA, Antônio José de. **O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira**: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Antônio José de; SOUZA, Heron Ferreira. **Educação no/do campo**: entre o concebido, percebido, vivido. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SOUZA, Márcia Aparecida de; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Bairros negros e suas formações na cidade de Natividade-RJ. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; BIÉ, Estanislau Ferreira (orgs.). **Bairros negros, cidades negras**. Fortaleza: Via Dourada, 2019.

SOUZA, Márcia Aparecida de; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Professora Elza Vianna: a primeira docente negra de Natividade-RJ. In: ANTUNES, Aline Ferreira (org.). **Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em História**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena, 2021, p. 119-127. v. 5. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/pluralidade-de-temas-e-aportes-teorico-metodologicos-na-pesquisa-em-historia-5>. Acesso em: 3 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.21021260511>

SOUZA, Patrícia Resende de. **Tornar-se professor, professora**: a constituição da identidade profissional de docentes que atuam no atendimento educacional especializado de escolas da rede municipal de Uberlândia - MG. 2020. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30325>. Acesso em: 8 ago. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.533>

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2001.

VIEIRA, Luara. A invisibilidade da estética negra: a dor do racismo nobre nossos cabelos. **Portal Geledés**, São Paulo, 26 jun. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-invisibilidade-da-estetica-negra-a-dor-do-racismo-sobre-nossos-cabelos/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VIÑAO, Antonio. A modo de prologo: refúgios del yo, refúgios de otros. *In*: MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; BASTOS, Maria Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou, já foi tarde. p. 39- 48. *IN*: **ASHOKA, Empreendedores Sociais**; TAKANO, Cidadania. **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

WERNECK, Jurema. **Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil**, 2010. Disponível em: www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/livro_mulheresnegras.pdf – acesso em 18/05/2024.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. **Vozes e territorialidades pós-abolição: histórias de famílias e resistência identitária – o caso do Cururuquara**. 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14378?mode=full>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ZUBARAN, Maria Angélica; SIMÕES, Rodrigo Lemos; TONIAL, Cristina Gamino Gomes. Narrativas autobiográficas da professora negra Maria Helena Vargas da Silveira: formação e prática docente no livro – *É Fogo! Fogo!* **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, p. 187-202, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4503>. Acesso em: 7 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4503>

APÊNDICES

Apêndice 1. Roteiro para a entrevista

(A constituição da identidade pessoal e docente)

Questão principal: Conte sobre sua história de vida com relatos sobre o processo até a escolha da docência, para entendermos o modo de constituição da sua identidade pessoal e profissional.

Eixo 1: Eu sou... (dados pessoais e familiares)

1. Qual a sua data de nascimento/idade?
2. Qual a sua naturalidade?
3. Qual o seu estado civil?
4. Você tem filhos/as? Em caso positivo, quantos/as?
5. Você considera sua cor/raça do modo como descrito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)?
6. Qual a profissão de seus pais? E o grau de escolaridade?
7. Você tem irmãos/ãs? Quantos/as?
8. Há mais alguém em sua família com curso superior?
9. Você ou sua família é ativa no Movimento Negro ou outras ações voltadas à extinção ou diminuição do racismo ou do sexismo?
10. Em sua família, existe alguma tradição de raiz africana?

Eixo 2: Processo de escolarização

11. Conte como foi seu processo de escolarização. Enfrentou alguma dificuldade de aprendizagem?
12. Você vivenciou situações em que não se sentiu pertencente ao grupo? Descreva.

Eixo 3: Vida profissional/acadêmica

13. Qual a sua formação acadêmica? Possui outra graduação?
14. Você atua na mesma função na qual se graduou?
15. Por que você se tornou professora? Qual foi o fator motivador para a escolha dessa profissão?

16. Após a graduação, quanto tempo foi necessário para começar a trabalhar como docente?
17. Quando você iniciou sua carreira como professora (em qualquer esfera – municipal, estadual, federal ou particular)?
18. Quando foi efetivada na Rede Municipal de Uberlândia (MG)? Como foi essa experiência?
19. Com que ano/série ou tipo de trabalho você está atuando em 2024?
20. Já ocupou a função de gestora em seu trabalho? Se sim, como foi a experiência? Em caso negativo, por qual/is motivo/s?

Eixo 4: Atuação/expectativas nas questões étnico-raciais e de gênero

21. Quando você se percebeu como negra/parda? Em que contexto? Conte um pouco sobre como se sentiu. Como você enxerga esse momento do passado? Como você se sente hoje, após essa constatação?
22. Quais situações, nível de conhecimento ou habilidades você entende que contribuíram para se perceber como pertencente ao aspecto étnico-racial?
23. Quais vivências ou situações do cotidiano escolar como docente (no passado ou atualmente) lhe marcaram ao ponto de auxiliar em seu autorreconhecimento como mulher negra ou lhe submeteram a contextos de racismo ou sexismo?
24. Quais saberes ou vivências você considera importantes para uma mulher negra conseguir constituir sua identidade como negra e mulher com direitos?
25. Você costuma trabalhar questões voltadas às relações étnico-raciais no cotidiano da sala de aula? Em caso positivo, como organiza seu trabalho? Quais questões você percebeu serem mais relevantes? Em quais disciplinas ou conteúdos?
26. Você se considera ativa na luta contra o racismo e o sexismo? Considera importante levantar e debater questões étnico-raciais no decorrer do ano letivo como os pares e a gestão? Em caso positivo, o que você faz para multiplicar os conhecimentos advindos de sua bagagem existencial como mulher negra?
27. Como você se percebe no meio acadêmico? Sente-se respeitada e pertencente ao grupo como mulher negra em reuniões pedagógicas, no planejamento do currículo e nas demandas diárias?
28. Como é seu relacionamento com os pares, a gestão, os/as estudantes/as e seus familiares? Há diferença na relação deles/as com outros/as profissionais da instituição?
29. Considera esta pesquisa pertinente, no sentido de auxiliar na temática? Como?

Apêndice 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “O lugar das professoras negras na escola municipal de Uberlândia: identidade profissional docente construída entre conflitos, desafios e resistências”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos (orientadora), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU); e da mestrandia Alzira Ribeiro de Sousa Mendes, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Nesta pesquisa investigamos o processo de desenvolvimento profissional docente vivenciado por professoras pretas que atuam no Ensino Fundamental I. A pesquisa resultará em uma dissertação, referente ao curso de Mestrado em Educação do PPGED/UFU.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está sendo obtido pela pesquisadora Alzira Ribeiro de Sousa Mendes. O TCLE é um documento em que estão contidas as principais informações sobre a pesquisa – objetivos, metodologias, riscos, benefícios, dentre outras informações – e será aplicado de 30 de agosto a 30 de setembro de 2023, período antecedente ao do estudo que ocorrerá em agosto e setembro de 2023. Você tem o tempo necessário para decidir se quer ou não participar da investigação (conforme item IV da Resolução n. 466/2012 ou Capítulo III da Resolução n. 510/2016).

Na sua participação, você, professora efetiva em uma das escolas participantes, atuante no Ensino Fundamental I da Educação Básica (1º ao 5º ano), em início, meio ou fim de carreira, maior de 18 anos, autodeclarada negra, participará das entrevistas realizadas de forma virtual, em dias e horários que melhor lhe aprouver; o tempo previsto é de 50 minutos, e a entrevista será gravada com seu consentimento, pelo gravador Digital Recorder MP3/Storage. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Sua participação deverá ser voluntária e, qualquer momento, poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação pessoal, a qual será substituída por um codinome ou código alfanumérico, de acordo com a sua preferência, para sua privacidade ser protegida e assegurada. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para ampliar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial sobre a presença da mulher negra na docência.

A pesquisadora responsável atenderá às orientações das Resoluções n. 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e n. 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa

em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados do estudo serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. A pesquisadora responsável se compromete à divulgação dos resultados da investigação em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS n. 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de se deslocar em decorrência unicamente da coleta de dados, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisadora.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização pelas vias judiciais (Código Civil, Lei n. 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS n. 510 de 2016, Artigo 19). Se, em algum momento da coleta de dados, houver a necessidade de ultrapassar 90 minutos, a equipe de pesquisa oferecerá gratuitamente um lanche.

Serão tomados os devidos cuidados para evitar riscos, como invasão da privacidade e possível constrangimento no decorrer do diálogo ou parcialidade por parte da pesquisadora, visto que a mente humana é muito seletiva, com ênfase apenas a determinados aspectos da realidade e negligência a outros.

- Em relação à privacidade, a equipe responsável pela pesquisa garante a manutenção da sua imagem em anonimato, e as informações, preservadas com segurança. Não haverá a divulgação de imagens ou características que possam identificá-la na pesquisa, assim como a escola. Sua identificação será realizada por meio de palavras com sentido simbólico e escolhidas por você. Nas transcrições da entrevista, caso haja alguma referência de identificação da pessoa, garantiremos o sigilo sem publicar dados que possam identificar o universo e os sujeitos do estudo.
- Para não haver a omissão de informações, em consequência de inibição ou mesmo insegurança, faremos um trabalho de reflexão sobre os objetivos da pesquisa.
- No sentido de garantir a imparcialidade da pesquisadora, as conversas serão gravadas e transcritas. A transcrição da entrevista será disponibilizada e poderá ser alterada, caso seja solicitado pela participante. Comprometemo-nos a cumprir, de forma rigorosa e sistemática, os procedimentos de construção de dados, análise e elaboração do relatório da pesquisa. Nesse sentido, a investigação poderá ser suspensa quando: o/a participante ou a instituição coparticipante solicite a interrupção do estudo; a instituição proponente

ou a pesquisadora solicite a interrupção do estudo; caso não haja anuência por parte dos/as participantes para inviabilizar a constituição de uma amostra.

Os benefícios serão: ampliação de análise e debate concernente ao assunto; possibilidade de fortalecer e influenciar outras pesquisas também relacionadas à construção da identidade profissional docente de mulheres autodeclaradas negras, essenciais ao universo acadêmico, tendo em vista a irrisória representação em decorrência da falta de acesso ao Ensino Superior e, mais especificamente, à pós-graduação, além da resistência à temática, o que exige engajamento criterioso da pesquisadora. Diante disso, pesquisas qualitativas que expressam a realidade de forma criteriosa e ética representam uma forma de resistência e voz às minorias negras.

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 do estudo.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelas pesquisadoras.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos – Faculdade de Educação da UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço: Avenida João Naves de Ávila, 2.121, Bloco 1G, sala 118, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia (MG), CEP: 38408-100; ou Alzira Ribeiro de Sousa Mendes, telefone (34) 99877-7711, endereço: Rua Chipre, n. 215, Bairro Canaã, Uberlândia (MG), CEP: 38412-448. 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 Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), localizado na Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, Bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia (MG), CEP: 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**.

O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa sob os padrões éticos e conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Uberlândia, ____ de _____ de 2023.

Vanessa T. Bueno Campos

Professora Doutora Associada na Faculdade de
Educação e no Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia (PPGED/FACED/UFU)

Alzira Ribeiro de Sousa Mendes

Mestranda do PPGED/UFU

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura da participante na pesquisa

Apêndice 3. Transcrição das entrevistas: professoras negras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG) e o processo de constituição da identidade docente

A presente seção objetiva analisar o modo de constituição da identidade docente de professora autodeclaradas negras, atuantes na Educação Básica da RME de Uberlândia (MG). De modo sensível, atento e interessado, analisamos as narrativas de seis interlocutoras da pesquisa, as quais confiaram a nós suas memórias afetivas com intensos sentimentos construídos em suas vivências – alguns de alegria, contentamento e orgulho da própria trajetória; e outros simbolizavam dores escondidas em feridas aparentemente cicatrizadas, mas que continuavam latentes.

Expor os sentimentos tinha um sentido dubio, pois, ao mesmo tempo em que simbolizava o retorno a um passado que poderia desvelar sofrimentos, em contrapartida era libertador “colocar as emoções para fora”. Afinal, havia o simbolismo de romper com um silêncio que se estendia por toda a vida:

O caráter livre, quase onírico da memória, é segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho [...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam a nossa consciência atual (Bosi, 1994, p. 55).

Observar o modo de constituição da identidade de cada mulher desde a infância, nos diferentes contextos de suas vidas e, concomitantemente, participar de emoções puras, profundas e subjetivas, expressas, muitas vezes, por meio de olhos marejados, mãos trêmulas e boca seca, nos possibilita sentir a intensidade de suas dores, alegrias, lutas e conquistas, ao visualizarmos cada etapa como se as tivesse vivenciado juntamente com elas. Era notório que muitos roteiros eram ressignificados, caso ocorressem atualmente; logo, também passaram pela metamorfose descrita ao início da investigação. Nesses instantes, reiteramos o peso da confiança depositada em nós, em que o compartilhamento de experiências significativas e profundas nos levou a constatar as teorias estudadas na prática e ressignificar nossas escolhas e posicionamentos em âmbito pessoal, social e profissional.

No decorrer das entrevistas se complementavam a objetividade e a sensibilidade. Em alguns momentos, era preciso parar a conversa para as participantes se recuperarem da emoção de algumas lembranças. O olhar distante e o silêncio eram compreendidos, por vezes, até mais que as expressões orais – tais emoções, inclusive, foram retomadas durante a transcrição, codificação e análise das narrativas.

Para compartilharmos as percepções e emoções experienciadas durante as entrevistas, apresentamos a seguir as narrativas expressas pelas professoras, as intervenções realizadas apenas com adequações para o cumprimento da norma culta. Na sequência, efetivaremos a interlocução com as participantes da pesquisa e seguiremos com a análise reflexiva, crítica e propositiva, no sentido de alcançarmos a inteligência com nosso objeto de estudo: a constituição da identidade de professoras negras da Educação Básica da RME de Uberlândia (MG).

1 PROFESSORA CONCEIÇÃO EVARISTO⁶⁷

Nasci em 1º de abril de 1993, tenho 30 anos. Sou solteira, natural de Goiânia (GO) e tenho uma filha de quatro anos de idade.

Pela cor, me autoidentifiquei como parda. Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ela (minha cor) sempre foi parda. Na verdade, apropriamos das ideias sobre a luta por classe e como que nos organizamos enquanto pardos e pretos, *né?*⁶⁸ Mas acho que sim. Concorro com o IBGE⁶⁹.

Minha mãe é Auxiliar de Produção na Sadia. Meu pai mora em Goiânia (GO) e é concursado dos Correios. Meus pais não são casados. Não sei ao certo, mas acredito que meu pai tenha o Ensino Médio completo e, minha mãe, o Ensino Médio incompleto. Acho que é isso.

Somos três filhos por parte de mãe. Tenho duas irmãs por parte de mãe e mais um casal por parte de pai. Meus irmãos por parte de pai estão estudando. Eles começaram a faculdade recentemente, depois da vida adulta. Por parte de mãe, eles não estudaram.

Da família da minha mãe, quem teve formação (escolar) é uma ou duas primas, mas essas são bem distantes, já que moram no interior de Goiás; e por parte de pai também, são parentes bem distantes (com formação escolar). Dessas, deve haver uns três ou quatro primos. Tenho uma tia paterna com formação superior. Mas ela também não conviveu conosco, não temos contato (familiar). Fiquei sabendo recentemente que ela fez Pedagogia, mas soube

⁶⁷ A fim de preservarmos a identidade das professoras entrevistadas, optamos por utilizar pseudônimos em homenagem a mulheres negras historicamente importantes para a luta contra o racismo e o preconceito de gênero.

⁶⁸ Para essa e as demais transcrições, adaptamos as falas à norma culta da língua portuguesa; contudo, manter-se-á a coerência ao discurso de cada entrevistada. Por conseguinte, a exceção ao uso do padrão culta da língua será feita esporadicamente, tendo em vista os aspectos linguísticos que contribuem para a discursividade e as marcas típicas do gênero textual entrevista. Para tanto, essas marcas serão destacadas com o uso do *itálico*, exceto nas citações diretas das entrevistadas em relação a falas.

⁶⁹ Conforme a convenção do IBGE, no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois a população negra compreende o somatório de pretos e pardos.

somente agora, depois de já ter feito o curso, na vida adulta. Ela formou-se e está atuando na área.

Não participo de um coletivo negro. Não sou diretamente envolvida com alguma organização militante, mas estou sempre conectada com a pauta. Fui convidada e fiquei um ano participando das discussões de um grupo de estudos sobre a inclusão da pauta na Eseba. Conheci o pessoal do Neab⁷⁰, mas não me envolvi diretamente. Posteriormente, ao longo da minha graduação e após, me inteirei do assunto. Gosto de assistir os filmes, documentários, ler o que os intelectuais negros estão produzindo, insiro o conteúdo de pessoas negras, suas produções intelectuais, tento utilizar na minha prática docente e na pedagógica enquanto professora, mas não estou envolvida diretamente com alguma organização formal. Depois, fiz uma especialização no IFTM⁷¹. Havia a disciplina de um professor com um currículo extenso. A grade curricular era toda voltada para o assunto; então, na minha formação, sempre tive contato (com tal pauta).

Em minha família, não há nenhuma tradição de raiz africana. Hoje não há mais esse costume, mas me lembro de algumas coisas de quando era pequena; não diretamente em minha família, mas meu padrasto é um homem negro, retinto – a família dele, também. Então, me lembro de quando realizavam⁷² Folia de Reis, que eles tinham o hábito de andar pelo bairro, as pessoas os recebiam no chão de casa. Mas já se passaram alguns anos que não acontece essa tradição. E agora, quando posso, vou ao desfile da Congada, que acontece normalmente em outubro. Gosto de ir lá com a minha filha também, para ela conhecer, saber o que é e a importância deles na cidade.

Sobre meu processo de aprendizagem, ao longo da minha trajetória particular, não tinha dificuldade de aprendizagem, mas houve muito problema com *bullying*. Ao longo do (período) pré-escolar, me lembro de haver um menino que gostava de me bater. Era uma criança que não sabia se defender. No Ensino Fundamental II, (também) sofri um pouco de *bullying*. Acho que, quando estamos na adolescência, as coisas vão crescendo de forma desproporcional. Na minha época, era muito comum o *bullying*, uma coisa muito violenta. (Os colegas) falavam um pouco da proporção da minha cabeça, mas acho que era por causa do meu cabelo – usava o meu cabelo crespo. Quando era uma criança bem pequena, lembro que não gostava de sentir dor na cabeça, e a minha mãe não tinha muita paciência para arrumar meu cabelo. Me lembro de algumas

⁷⁰ O NEAB-UFU é a sigla do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

⁷¹ IFTM é a sigla de Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

⁷² A concordância feita aqui e em alguns trechos das entrevistas será ideológica (silepse), ou seja, quando a entrevistada utiliza o plural, como nesse caso, concordamos com a ideia de que “família” representa mais de um ser.

vezes ela perder a paciência penteando meu cabelo. A minha tia também, em alguns momentos. Certa vez tomei banho de cachoeira e meu cabelo ficou armado “para frente”. Lembro-me de uma foto de infância, sabe? Foi bem engraçado. Era daqueles filmes revelados, *o povo* falava: “Olha a bandeira desse cabelo! Era um cabelo, né?”. Ele tinha um cacho um pouco mais aberto, mas sempre tive muito cabelo. Já na família, havia esse trato assim: “Ah, tem que alisar para ficar mais fácil”. E tive piolhos até oito anos; então, era muito difícil lidar com eles. Recordo-me que eu mesma penteava meus cabelos e tirava piolhos. Mas, ainda criança, com idade entre seis ou sete anos, a minha mãe começou a passar um relaxante voltado ao público infantil, para diminuir a quantidade de piolhos. Menstruei aos 10 anos e, então, após essa idade, minha tia, a irmã mais nova de minha mãe, começou a alisar meus cabelos com uma química mais forte (produtos) e depois com progressiva (outro processo). Ela sempre foi muito presente em minha criação. Passei a secar, escovar e “pranchar” meus cabelos, mas a principal desculpa era: “Vamos diminuir o volume desse cabelo, porque você tem muito piolho e já está passando da hora de parar de ter piolhos”. Também foi uma questão de aceitação. Acredito que, no meio dos adolescentes, passei a ser melhor aceita, por ter começado a alisar os cabelos. Todas as meninas com quem convivía eram brancas, com cabelos claros. Não havia muita menina negra. Depois, na minha juventude, para arrumar um parceiro romântico, um *namoradinho*, comecei a fazer mechas e fiquei loira. Então, foi um processo assim: “Nossa, olha como ela ficou bonita!”. Na escola, não sei, eles não falavam diretamente que era o meu cabelo (o motivo do *bullying*). Apelidavam-me por vários motivos: minhas mãos, meus pés, porque cresci muito rápido... Acho que, com 10 anos de idade, já tinha o tamanho que tenho atualmente. Tanto que, quando fui treinar vôlei, já media 1,67 m ou 1,69 m; então, era alta em relação às outras crianças da minha turma e isso chamava a atenção. Eles falavam muito dos meus pés, e realmente calçava tamanho 39 desde os 10 anos. É um pé grande, *né!*? É uma mão grande. Acho que os cabelos deixavam a cabeça um pouco grande. Então, falavam “ah, você é muito cabeçuda!”, entre outras coisas, e acredito que é algo mais relacionado a adolecer, em que as coisas crescem de um jeito desproporcional. Por exemplo: cresci de forma muito desproporcional em relação à maioria das meninas.

Tenho algumas memórias de pessoas negras participando da minha infância. Amigas, sabe? Quando morava no X, lembro-me de ter uma amiga que era negra retinta – a família dela também era toda negra – e me lembro de ir à casa dela algumas vezes. Recobro que a família participava da Congada, mas, depois, me mudei de bairro e de escola; nunca mais tivemos contato. Lembro-me de fazer vôlei, já na adolescência, tinha uns 10 anos de idade, aí tive uma

amiga negra. Sempre tinha alguém assim, uma pessoa negra retinta, e achava um pouco diferente de mim, mas tinha muita afinidade com as pessoas. Minha tia também morava perto de um vizinho que fazia parte de uma família negra, com vários filhos, e me lembro de ficar muito amiga da menina. Esses meninos grandes ainda urinavam na cama, e me lembro de presenciar um menino apanhando do pai com um fio – nunca me esqueci. Perdi o contato com essa família, não foram amigos que levei para a vida, mas participaram um pouco da minha infância nessa construção.

No processo de escolarização, ainda no Ensino Fundamental e Médio, antes da graduação, tive amigas que ou eram brancas, *assim (aponta para si)*, no meu tom (cor de pele), que tinham o cabelo encaracolado, cacheado ou outras um pouco mais morenas que eu. Não chegavam a ser negras retintas, apenas mais morenas, com o cabelo marrom, ondulado, que cresce “para baixo”, mas terminei o Ensino Médio em 2009 e a escola nunca abordou sobre essas questões de raça. Me lembro com exatidão de haver uma professora de história muito boa, e ela era uma mulher negra, de pele bem escura. Dava aula sobre o processo de escravização no Brasil, que era um tempo distante, tínhamos que aprender. Sempre dedicada, falava muito, explicava bastante – nunca foi uma pauta para pensarmos no nosso cotidiano e como isso se desdobrava na nossa sociedade naquela ocasião. Pensar nossa vivência a partir desse contexto; como nós nos enxergávamos como pessoa branca ou preta ou parda. Isso nunca foi trazido para nós. No meu processo de escolarização, nunca me lembro de ter lido uma produção de um intelectual negro, de alguém falar: “Olha, essa pessoa aqui foi uma pessoa negra, importante, brasileira, que construiu aqui uma parte intelectual na área das Letras”, como a Conceição Evaristo. Nunca foi uma questão (discutida).

Nasci em Goiânia (GO) e, depois, acredito que morei no interior de Goiás. Posteriormente, fui morar no interior de Minas (Gerais) e depois, acho que, de três a quatro anos (de idade), já estava morando em Uberlândia (MG). Aqui em Uberlândia (MG), em meu jardim de infância, estudei numa Emei⁷³ de um bairro central. Depois, fui para uma escola e fiz o pré-escolar. Posteriormente, estudei do primeiro ao terceiro ano numa escola estadual, num bairro também próximo ao centro da cidade. Ao final do primeiro ano, a escola me selecionou, juntamente com algumas pessoas que estariam adiantadas nos estudos e decidi fazer nossa progressão (de ano escolar). Desta forma, passei direto para o terceiro ano. Minha mãe casou-se e nos mudamos para um bairro distante, onde estudei desde a quarta série do Ensino Fundamental (atual quinto ano) até concluir o Ensino Médio.

⁷³ Escola Municipal de Educação Infantil.

Aos 12 anos, estava no vôlei e jogava no SESC⁷⁴ X. Ganhei uma bolsa para estudar numa escola particular, no Colégio X. Havia a oportunidade de um time inteiro estudar nesse colégio particular e íamos disputar os jogos do JEMG⁷⁵. Se conseguíssemos uma boa colocação, passaríamos para a fase nacional, mas minha mãe precisaria arcar com os custos das apostilas e do transporte. Porém, ela estava desempregada há quatro anos e não poderia me proporcionar essa oportunidade. Lembro-me de ter ficado muito chateada, pois via todas as colegas indo para lá (Colégio X), sabe? Um time superentrosado! E elas viajando pelo estado. As viagens eram todas gratuitas e foi um ponto que contribuiu para desistir do vôlei. Tudo era difícil: comprar tênis, os equipamentos de proteção, tudo era muito caro. E aí, quando consegui uma coisa concreta com o esporte, não tinha quem me bancasse. Desisti do vôlei e fui atrás do meu pai. Até então, ele não tinha me registrado e ele não me ajudava em nada. Falei: “Mãe, não tenho pai? Então, quero que você vá atrás dos meus direitos. Porque se estivesse recebendo a minha pensão, poderia estar estudando nesse momento em que gostaria”. Por isso, ela foi atrás. Demorou mais de um ano o processo, mas foi o que me ajudou mais adiante a pagar a faculdade.

Minha paternidade é uma confusão familiar, porque a família da minha mãe era próxima da família do meu pai e a minha mãe tem uma irmã. A irmã mais velha dela é casada com um rapaz, e meu pai é irmão desse homem – eles são concunhados. Meu pai já era casado e tinha um filho. Minha madrasta e meu pai eram jovens. Ela era muito ciumenta, e ele, mulherengo. Segundo contam, numa dada ocasião, o casal brigou, por ciúmes ou mesmo traição, e ela mandou meu pai embora de casa. Ele então ficava na casa da minha avó, e a casa da minha avó é grande, ocupa meio lote (do terreno). Sabe aqueles lotes que ocupam duas ruas, de esquina? E os barracões atrás davam para outra rua e estavam sempre alugados. Em algum momento, minha mãe e minhas tias moraram nesses barracões. Meu pai morando nesse local, foi então que eles namoraram (minha mãe e meu pai) por um curto período. Minha mãe engravidou e, posteriormente, meu pai voltou a viver com minha madrasta. Assim, lembro de *pequeninha*, com seis anos, da minha mãe me levar para conhecer, ou melhor, revisitar meus tios, minha avó e meu pai. Digo, revisitar, porque ela já havia me levado na casa deles, mas era *bebezinha* e então não havia lembrança. Recordo-me também que, de vez em quando, passava férias em Goiânia (GO). Sempre passava lá na casa dessa minha tia, mas a minha madrasta ia me buscar para passear – tinha medo dela; depois, fomos construindo essa relação.

⁷⁴ Serviço Social do Comércio. Trata-se de uma instituição idealizada por empresários com serviços voltados ao comércio de bens, serviços e turismo, visando a qualidade de vida do grupo de funcionários e suas famílias.

⁷⁵ Por meio da iniciativa do Projeto Minas Esporte, do governo estadual, os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) são competições esportivas realizadas entre escolas públicas e privadas, localizadas em cidades do estado de Minas Gerais.

Sou formada em Pedagogia, por uma faculdade particular. Não possuo outra graduação. Estava muito nova quando concluí o Ensino Médio e demorei um pouco para escolher uma formação. Era um ano adiantada; então, não achava que tivesse que escolher naquela hora. Não me sentia preparada para isso. Já tinha uma ideia de que queria fazer Pedagogia ou Psicologia. Estava tentando (o acesso ao Ensino Superior) pelo Paes⁷⁶. Frequentei um *cursinho*⁷⁷ na UFU e outro próximo (à UFU). Havia um professor que dizia: “Mas, você está estudando tanto para prestar vestibular para Pedagogia? Pedagogia não é curso para tanto esforço!”. Me sentia como se tivesse perdido muita coisa, porque, quando você vai ao cursinho, vê a defasagem de conteúdo (no ensino regular). Havia muitas coisas que não tinha estudado na escola; então, fiquei um pouco desanimada. Prestei o Paes no primeiro ano e alcancei a média (necessária para aprovação) – acho que, se tivesse continuado, talvez tivesse conseguido entrar no curso de Pedagogia (ao final da terceira etapa do processo seletivo seriado). Mas, não tinha ninguém para me incentivar a ir em frente ou a me obrigar a insistir. Sempre fui muito assim e, já adolescente, era muito dedicada e escolhia as coisas que queria fazer. Quando passei em um processo seletivo no Sesc, para a vaga de jogadora de vôlei, ia sozinha, fazia “peneira”, “pegava” três ônibus, sabe? Sempre fui muito independente. Em decorrência de nossa mudança de bairro e o fato de continuar estudando no bairro onde morava anteriormente, ia e voltava todos os dias de ônibus durante o terceiro ano. Minha mãe me ensinou a “andar” de ônibus com oito anos de idade. Após ver o resultado do Enem⁷⁸, desisti definitivamente. Resolvi esperar um tempo, porque também não sabia nem o que queria fazer. Sentia uma baixa autoestima em relação a ingressar na UFU. Até recentemente, no mestrado, achava que não era competente o suficiente para estar lá, sabe? Não sei qual o momento em que acreditava que isso era uma verdade (a minha possível incompetência). Não sei se foi naquele cursinho que fui me relacionando com muitos adolescentes de classe média, vendo o quanto a realidade era diferente... Por isso, “fui viver”. Aos 16 anos comecei a trabalhar na Algar Tecnologia, uma empresa voltada ao atendimento de *call center*, onde permaneci por um ano e meio. Em seguida, trabalhei como vendedora em uma loja de roupas, mas logo tive o privilégio de fazer uma viagem em família com o meu pai e, então, a proprietária da loja entrou em acordo comigo e me “desligou” (do emprego). Fomos a Fortaleza, Ceará, de carro. Lembro-me de que queria conhecer o mar. Aos 17 anos de idade, ainda não o conhecia. Achei muito legal. Ao retornar, fui procurar trabalho. Foi então que, aos 19 anos de idade, entrei em um berçário chamado

⁷⁶ Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior seriado, dividido em cada ano do Ensino Médio.

⁷⁷ Curso preparatório para a realização de exame pré-vestibular.

⁷⁸ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

“Bebê a bordo” (nome fictício, para preservar a empresa). Ele existe até hoje, mas é de outra pessoa. Gostei muito do trabalho com as crianças; porém, era voltado exclusivamente aos cuidados. Não havia preocupação com o (trabalho) pedagógico, o cognitivo. Era apenas babá: mantinha as crianças limpas, higienizadas, sem assaduras. Não tinha um ganho satisfatório, embora a instituição atendesse a um público de classe média alta. Após um ano me “desliguei”. Ainda trabalhei quase um ano, cuidando de um bebê de uma família que conheci no berçário. Em seguida, resolvi “tentar a vida” em Brasília (DF). Fui morar com minha irmã mais velha. Morei lá um semestre. Achei tudo horrível. O custo de vida era demasiadamente alto; as condições de vida, péssimas. Achei tudo muito caro. Queria estudar, mas estava adiando. Em Brasília (DF), era tudo muito caro. Na época, o Fies⁷⁹ já tinha se popularizado; então, acho que tudo era organizado para se fazer um financiamento bem caro, porque as mensalidades eram muito mais altas do que o salário-mínimo. Então, pensei: “Vou voltar a Uberlândia (MG) e ingressar em uma faculdade”. Na ocasião, eu namorava. Minha mãe era da igreja e eu namorava um rapaz. Ela achava que eu tinha que me casar com ele, mas terminava (o relacionamento), voltava, terminava, voltava. Estava esperando me casar, para ver se ia estudar ou não. Já havia alguns anos que nós estávamos namorando e não dava certo (o relacionamento). Falei: “Não! Chega! Pelo menos uma coisa eu vou fazer dar certo: vou cursar a faculdade”. Já tinha 22 anos. Aos 20 anos, retornei de Brasília (DF), porém fiquei “enrolando” mais um ano, focada em trabalho (com dificuldades em conseguir um emprego). Quando voltei de Brasília (DF), em janeiro, estava desempregada, e Uberlândia (MG) é muito ruim de “trabalho” (emprego) no início de cada ano. Na época, consegui um trabalho em um consultório de odontologia, de radiografia, odontologia, o qual não existe mais. Achei muito ruim. E era bem assim, na mesma rua do berçário; então, passava lá na porta todos os dias. Percebi que eles estavam reformando o local e estava ficando lindo. Certo dia, entrei e pedi para conhecer o novo espaço, e havia outra proprietária: uma pedagoga que havia comprado a escola e estava transformando o espaço. Me encantei por aquilo que ela estava fazendo. Contei que já havia trabalho lá e disse que iria deixar um currículo com ela. Expliquei que estava odiando trabalhar no consultório odontológico e que queria voltar a trabalhar com crianças. Voltei a trabalhar nesse berçário e lá entendi que queria fazer Pedagogia, foi devido ao trabalho lá que estava sendo desenvolvido. Mesmo com um salário que, às vezes, não era tão bom, realmente queria pagar (o curso de Pedagogia), porque já não tinha autoestima elevada para tentar a UFU. Decidi prestar o

⁷⁹ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior é um programa criado em 1999, pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de financiar a graduação em nível superior, de estudantes matriculados em instituições particulares.

vestibular numa universidade particular de Uberlândia. Fiz 50% do curso pelo Fies, e o restante pagava com o meu trabalho. O meu pai já me ajudava naquela época. Aliás, ajudava não: pagava a pensão.

No tocante às influências, quanto à escolha da docência, nessa trajetória toda, frequentei uma igreja, a Presbiteriana. Apesar de ser protestante, é uma igreja mais fria, não é muito barulhenta. As pessoas gostavam de estudar, e comecei a frequentá-la logo depois que saí do vôlei, devido a uma amizade, aqui no bairro, uma vizinha, que frequentava essa igreja. Comecei a participar dos eventos juntamente com ela. Essa foi uma grande amiga; inclusive, manteve-a em minha vida e nós rompemos recentemente (a amizade). Ela é uma pessoa negra, de família negra. Nessa igreja, trabalhei com o departamento infantil em algum momento. Lembro-me de ficar com as crianças na Escola Dominical e que gostava muito de estudar Teologia. Fazia muitos cursos que a igreja oferecia. Havia algumas igrejas em Maranhão e o pastor oferecia os cursos a quem tivesse interesse em ser missionário ou a quem quisesse fazer seminário, pois ele estava formando homens para assumir a liderança da igreja. Era uma igreja independente da Presidência do Brasil. Uma missão coreana, então ela era vinculada somente aos coreanos em SP. Eles não têm vínculo com a Igreja Presbiteriana que tem em toda cidade. Ela é diferente, separada. Todo curso de Teologia que tinha, de liderança, *intensivão*, fazia porque gostava de estudar – *cheguei* a visitar um seminário em Patrocínio (MG), achei muito legal. Pensei: “Nossa, vou fazer uma faculdade, morar aqui nesse lugar. E vou ficar só por conta de estudar. Que incrível esse lugar!”. Eu adorava; porém, logo percebi que não era bem assim: a liderança era designada aos homens. Era uma igreja bem machista, e eu só ia parar naquele lugar se me casasse com um homem que tivesse vocação para ser pastor, um líder da igreja. Ainda assim, jamais iria exercer liderança nenhuma; eu ia poder até estudar com ele lá, mas o título não seria sobre mim e sim sobre a trajetória da pessoa com quem me casasse. Quando entendi isso, decidi sair. Mas, recentemente, estava pensando sobre isso (a passagem pela igreja), o quanto isso me influenciou a gostar de estudar teoria e a gostar das crianças, porque, quando ficava com as crianças de manhã, estudava as coisas que iria fazer. Montava os planejamentos das aulas que iria ministrar; montava, criava as histórias, fazia os desenhos na mão. Criava o meu material todo pedagógico. Já tinha ali uma ideia, só não sabia o que estava fazendo; não sabia que a Pedagogia se aproximava daquele processo. Estou envolvida no curso de pós-graduação que exige tanta dedicação, tanta leitura, e vim desse ritmo, assim. Estudava muito a Teologia, li a bíblia várias vezes. Acho que isso foi muito parte de um processo que depois desembocou no berçário. Lá também foi uma grande catarse. Quando minha família e eu morávamos no Bairro

Brasil, ainda em minha infância, devia ter seis ou sete anos de idade. Vivíamos numa casinha simples, de telha Eternit, de piso verde, numa colônia. Ao lado, no mesmo terreno, morava uma professora da rede municipal (de ensino de Uberlândia). Ainda me lembro do apelido dela, que tinha uns cachorros – ficava o dia inteiro brincando com esses cachorros. Estudava na Emei X⁸⁰ e lá conheci essa professora. Ela estava fazendo uma limpeza em seus materiais e me deu uma caixa. Nela constava uma coleção de mais de 200 gibis. Criei o hábito de contar, ler e contar as histórias desses gibis. Ganhei também dela uma coleção Barsa, bem antiga. Ela me deu uma caixa com esse material e tinha vários livros e uma série de coisas. Havia um livro do Rubem Alves, chamado “A menina e o pássaro encantado”, que adorava ler. Lembro-me de sonhar com esse pássaro, de ler esse livro e ficar pensando nessa menina. A história mexeu muito comigo, acho que isso me ajudou muito a desenvolver uma boa leitura, a ser aquela aluna adiantada que, embora tivesse a faixa etária do segundo ano, não precisou cumpri-lo, por ter passado por uma progressão, acredito que por ter uma leitura muito boa. Fui alfabetizada no pré-escolar, enquanto estudava na Emei X devido, principalmente, à influência dessa professora, com esses materiais. Minha mãe chegava do trabalho de madrugada, dormia um pouco e, ao amanhecer, me levava para a escola; dormia mais um pouco e ia me buscar. Passava a tarde dormindo e ficava brincando no quintal ou na rua e aproveitava para ler. Recordo-me de passar um tempo lendo esse material. Após mais de 10 anos, quando comecei a trabalhar com o berçário, a primeira história que a professora, proprietária da instituição, contou numa roda de formação foi exatamente “A menina e o pássaro encantado”. No mesmo instante, comecei a chorar e pensei assim: “Ué, conheço essa história. Que história é essa que essa mulher está contando?”. Então, ela falou o nome. Chorei e pensei: “Nossa, é isso que tenho que fazer! É isso que quero: ser professora. Vou fazer Pedagogia”. Comecei a ler novamente o livro, tinha muito tempo que não olhava esse material. Cada vez que mudávamos de casa, perdíamos uma parte do material, porque livros, para minha mãe, não eram importantes. Foi um processo. No Ensino Médio, achava que queria fazer Pedagogia. Houve um professor que falou: “Não, Pedagogia não serve para nada”. Por isso fui adiando, adiando, adiando, até que, em algum momento, isso ficou muito forte e tomou muito conta de mim. Decidi: “É isso o que vou fazer”. O professor não falou do jeito que devia, mas o Rubem Alves falou. Nossa, foi incrível – foi este que me levou para a Pedagogia.

⁸⁰ A fim de proteger a identidade da professora, além do referido pseudônimo, também será preservada a identificação de lugares como as escolas, as quais serão identificadas como X ou Y.

Lá no berçário, eles estavam passando por um processo de transformação, escolhendo qual linha teórica a ser seguida; então, adotaram Reggio Emília e as salas de aula foram transformadas. Aquele ambiente, antes voltado apenas para o cuidado, ganhou também práticas pedagógicas e, durante o tempo em que cursei Pedagogia, os proprietários da instituição foram me formando para ser professora e líder, ainda que o salário não acompanhasse as novas demandas, já que não tinha experiência. Na verdade, via por duas mãos: era um aspecto de precarização, porque isso não imbricava no aumento de salário e eles davam um bônus por fora; mas, ao mesmo tempo, não era formada. Eles reforçavam: “Você não é formada, não tem por que nós lhe pagarmos como professora. Nós também não temos condição agora de contratar professor. O berçário está ainda em processo”. Eles não me pagariam aquilo que eu achava que merecia. Então, ali fui regente de turma com os bebês: aprendi a fazer um trabalho pedagógico com os bebês e acompanhei essa turma até os bebês completarem quatro anos, mas estava muito cansada por causa da faculdade; então, saí do projeto, porque percebia que havia um tempo limite, que não iria me tornar professora nunca, pois esse “algum momento” dependia de toda uma organização de gestão. E falei: “Não quero esperar mais! Chega! Vou me formar em Pedagogia e não vou ficar ganhando um salário ruim. Não vou receber por isso, por aquilo que estou me formando”. Acredito que fiquei *saturada*, mesmo assim foi uma experiência muito rica, que me formou e me ensinou muito. Pude trabalhar com bebês até crianças de quatro anos. Tendo como referência várias teorias, mas dentro de Reggio Emília, dentro de Ammy Pickler; então, mesmo que não lêssemos os textos, fazíamos a prática. Na faculdade tínhamos acesso aos livros e aos teóricos. Então, saí de lá e fui fazer um estágio numa *escolinha* particular. Em 2007 fui para o X e fiquei lá um ano como orientadora de estudos, trabalhando com o Fundamental II, que até então não tinha experiência. E achei muito traumático trabalhar com sétimos e oitavos anos. Depois, prestei processo seletivo e assumi um contrato na rede municipal de Uberlândia (MG), porque sempre tive em vista passar no concurso (público). Mas, queria ter uma experiência, porque, desde quando me formei, não tinha aberto concurso. Em 2017, prestei processo seletivo para professora e fui aprovada. Assumi o contrato em 2018, ocasião em que estava grávida. Nesse mesmo ano (2018), terminei a graduação. Trabalhei por um ano numa Emei. Em 2019, dei à luz e veio a pandemia. Posteriormente, consegui aprovação no concurso, graças a Deus. Em 2019, assumi um novo contrato pela prefeitura. Fiquei sem trabalhar em 2020 e 2021. Em 2023, antes de tomar posse na prefeitura, já estava muito ansiosa, descontente. Resolvi dar um basta e decidi que não iria esperar passar a Covid-19. Pensei: “Vou voltar a trabalhar, minha filha já está grande, ela não é um bebê. Como não tem escola, vou

colocá-la em alguma creche e dar um jeito”. Antes de ser efetivada na rede municipal, entrei numa empresa de *call center* e fiquei lá uns 20 dias. Enviei currículo para um colégio grande da cidade e fui contratada para a função de assistente de pátio. Um pátio enorme. Fiquei lá dois meses, quase completando três meses. O colégio costuma dar oportunidade de crescimento e, como sabia que era formada em Pedagogia, eles estavam cogitando que fizesse uns processos internos para assistência de coordenação. Porém, naquele momento, a prefeitura me mandou um *e-mail* marcando a entrevista e os processos todos. Após 30 dias, recebi um novo *e-mail* com o agendamento para a escolha da escola. Era o que estava visando para minha carreira. Enfim, achava maravilhoso, pois tinha conseguido (realizar meu sonho). Fiquei mais feliz porque, quando fiz a prova do concurso, minha filha estava com três meses e achava que não conseguiria passar na prova, porque não estava conseguindo estudar, fiquei alienada aos estudos. E depois também, como minha filha não dormia à noite, consequentemente também não dormia. Durante a prova do concurso, li uma folha e não entendi nada. Chorei e disse a mim mesma: “Eu não vou passar no concurso!”. Por isso, para mim foi uma grande conquista ter passado no concurso.

Quando tomei posse na Prefeitura (RME de Uberlândia), foi um grande choque, porque tinha trabalhado no contrato e, pelo menos na Educação Infantil, percebi que tinha muita autonomia pedagógica. Então, falava: “Nossa, aqui vou fazer uns trabalhos muito legais, vou poder fazer tudo que aprendi na vida, né!? E vou dar o melhor que sei”. Contudo, fui designada para uma turma de primeiro ano, numa escola de Ensino Fundamental, próxima à minha casa. E a primeira ação da coordenação foi pegar a caixa do “Pacto pela Alfabetização”, colocar na mesa e falar: “Esse aqui é o programa. Você não tem autonomia nenhuma. Tem que aprender esse programa e aplicar”. Fiquei *chocada*. Pensei: “Como assim? Aqui é uma instituição pública”. Fiquei *chocada*. Estávamos com a esperança de que *caísse* o programa (fosse revogado), mas isso não aconteceu; pelo contrário, foi muito bem aceito. Era utilizado, numa turma de primeiro ano, um material superengessador. Havia inúmeras reclamações, mas, contraditoriamente, eles (do governo municipal) trocaram o material e muitos falaram: “Ah, mas já gostava daquele e já tinha me acostumado com aquele material”. O fato é que tive uma grande crise no Ensino Fundamental. Quem sabe eles encontram umas professoras boas. Tive essa crise de não saber muito o meu perfil nessa rede, achar as coisas extremamente enrijecidas. Estava cheia de ideias, mas, de repente, elas não serviam para nada. “Você tem que passar cópia no quadro, e a sua função aqui é essa”. Fiquei muito mal. Tive a oportunidade de ir para outra escola, também de Ensino Fundamental, mas igualmente foi um semestre muito difícil para

mim. Tudo bem que é uma escola mais organizada, há profissionais muito bons, mas o estilo ainda era da prefeitura, uma coisa bem enrijecida, e fui muito cobrada no início para entregar esse “padrão prefeitura”. Depois, fui para eventualidade (professor eventual).

Na eventualidade, passei a entender algumas brechas (na metodologia). Isso também ficou mais evidente depois que conheci o trabalho de uma professora da escola que desenvolvia um projeto de forma bem interdisciplinar. Até então, não conhecia ninguém que fizesse um trabalho diferente e que admirasse de fato, ao vir ao encontro daquilo que estudava e achava importante. Quando percebi isso, falei: “Ah, agora entendi onde é que pode ser possível (um trabalho melhor)”. Então, talvez, mesmo estando na pós-graduação, no mestrado, estudando no processo de alfabetização, talvez não seja uma professora alfabetizadora de acordo com o “padrão prefeitura”, porque não tenho esse perfil metodológico e penso muito na Educação Infantil também, assim, que é o lugar que adquiri essa longa experiência e que tive a oportunidade de fazer coisas muito bacanas. Então, pensei que, se for aprovada para um segundo cargo, prestar um novo concurso, gostaria que fosse efetivada na Educação Infantil. Este ano, fui designada como eventual nos dois turnos – manhã e tarde –, em decorrência da liberação para o mestrado, o que não me agrada. Há a justificativa de que a eventualidade é mais tranquila e não cansará tanto minha mente. Discordo; acho a eventualidade pesada e é uma descaracterização muito grande do trabalho.

Já trabalhei em funções que são “parto” da gestão, ou seja, há uma proximidade no escopo da função, mas nunca fui gestora na educação. Na rede particular, por estar ainda em processo de formação; na rede pública, ainda estou em período probatório. Quando estava na orientação de estudos na rede particular, trabalhei com um projeto que tinha a finalidade de estimular os alunos a estudarem. Então, ajudava alguns estudantes em alguns horários em que podia dar uma aula, fazia roda de conversa e montava uns planejamentos de estudo individual. Então, para quem estava com nota muito baixa, fazia o acompanhamento das notas, conversava individualmente com os alunos atendidos, perguntava se precisavam de ajuda e o que estava acontecendo. No contraturno, ficava com os meninos à tarde também, de modo informal. Os estudantes faziam aulas de reforço, produziam redações, entre outros, e os auxiliava.

Quanto ao meu autorreconhecimento como mulher parda, começou a ser construído a partir do trabalho no berçário e ao iniciar a graduação. Até então, gastava muito dinheiro para alisar o cabelo, para mantê-lo loiro, e estava envolvida em meu primeiro relacionamento, que era abusivo e não conseguia me libertar. Éramos jovens, assim, não havia muito recurso emocional para conseguir lidar com aquele relacionamento. Então, não conseguia sair, mas

também não conseguia seguir com a minha vida, e decidi cursar a graduação, mas a faculdade me custava um dinheiro. Por mais que tivesse o Fies, tinha que pagar os outros 50%. E aí, em algum momento, saí da casa dos meus pais, da minha mãe (eu saí várias vezes da casa da minha mãe). Também queria pagar meu aluguel, custear minha vida; então, queria economizar. Foi uma ruptura conjunta. Não sei dizer se foi... não tem como dizer que uma sobressaiu à outra. Mas foi a necessidade financeira, de estudar, e a necessidade de sair daquele padrão que meu namorado achava ser o melhor. Então, assim, quem sou, na verdade? Quem era... “Eu” antes de colocar uma tinta ou um formol nos cabelos? Quando comecei a fazer essa transição, estava nesse berçário, lá é classe média alta, e as mulheres são, em sua maioria, loiras e do cabelo liso. Ou tem o cabelo liso. Quase não havia pessoas negras. Na escola inteira, às vezes, tinha uma criança negra. Um dos gestores achava engraçado o meu cabelo; ele fazia piadas. Ele achava engraçada a transição, a textura do cabelo. Fui percebendo que isso mexia com o olhar das pessoas sobre mim. Isso foi mexendo com a forma como elas me viam. Parecia que não era eu mesma mais; era outra pessoa, entende? Dessa forma entendi, tipo assim, que não sou uma mulher branca com cabelo loiro, com cabelo liso. Sou uma mulher parda, tenho cabelo crespo. Foi muito difícil, porque acredito que, na transição capilar, primeiro você tem que aceitá-la para você mesma, e depois você verá o “lugar de julgamento” de todas as pessoas. Tenho a pele clara e podia ficar loira e com o cabelo liso. Por que estou escolhendo não ser assim? Esse é o padrão de beleza. E, quando falo “todas as pessoas”, são todas as pessoas, não tinha ninguém que não falava nada (sobre o cabelo) – da minha família até as pessoas que me conheciam, as pessoas da igreja, as pessoas do trabalho, as pessoas da comunidade. Você vai naturalizando (o preconceito). Enquanto fazia esse movimento (transição capilar), ficava “admirada” com a quantidade de pessoas que se sentiam “chocadas”. Passei a entender aos poucos essa pauta. Por isso comecei a estudar, e não há nada além de racismo. Entendi que as pessoas são racistas. Nós somos racistas. Então, lembro que estudei muito sobre movimentos, estudei muito documentário, lia muitos textos a esse respeito e, ao mesmo tempo, já estava me envolvendo com o pessoal da universidade. Então, via uma legitimidade de fazer essa transformação naquele ambiente. Havia uma professora também na minha graduação, que me estimulava muito a ser quem sou, a demonstrar meu processo criativo; então, acho que tudo isso fez parte, né? Porque o cabelo encaracolado também requer um pouco de criatividade. Estava numa fase de... de falar: “Não ligo mais para opinião dos outros”. Passou então a não ser mais só sobre o meu cabelo, era sobre quem estava me transformando, quem estava me transformando muito. Porque não foi uma pintura somente do cabelo, foi da minha relação com esse rapaz; foi com a

igreja, por entender que era um ambiente machista e que jamais conseguiria o que queria lá dentro. Era uma série de moralidades que nós encontramos na sociedade e que, em algum momento, faziam com que me sentisse asfíxiada. Entendi que não queria me casar. Disse a mim mesma: “Ah, que bom que não me casei!”. Foram muitas rupturas e um processo muito “chocante” para a minha família porque, até então, era a “menina certinha”, que fazia tudo “certinho”, que fazia tudo que as pessoas gostavam e agradava a todos.

Por ter permanecido na igreja por muito tempo, ganhei muitos amigos e, depois dessa modificação, dessa transformação, não sobrou ninguém. Teve um período em que não tinha amigos. Tinha o hábito de ir à igreja no domingo; passei a não ir mais. Então, ficava esperando alguém mandar mensagem e, se não trabalhasse, ninguém ia me procurar. Fiquei assim (triste). Lembro que, quando estava no terceiro período, mudei para uma república (estudantil) bem no começo do meu curso na faculdade. A república era grande, uma casa compartilhada, de muitos quartos, e, como fui a primeira a chegar, permaneci por uns quatro meses sozinha. Fiquei sozinha uns quatro meses e não tinha mais nenhum amigo. Ficava pensando que tempo era aquele... Às sextas-feiras, ouvia música, lavava a casa, porque não tinha nada para fazer. As férias da faculdade eram entediantes, porque não tinha amigo para chamar (para casa). Muitas pessoas depois, novas amizades foram aparecendo. Mas, tinha que dar tempo, precisava de um tempo, porque é um processo. É uma transformação, é um período, um tempo. Então, fui conhecendo outras pessoas. Entendi que haveria outros ciclos, mas, me lembro que isso foi marcante. Foi um processo de muitas rupturas mesmo e em muitas áreas. Até o berçário, que em tantos momentos me sentia explorada, mas não tinha coragem de falar (sobre). Nessa época, falei: “Não quero trabalhar mais aqui, não aguento mais”. Achava muito injusto fazer um trabalho de professora e montar portfólios sofisticadíssimos e ganhar como auxiliar de berçário. Se não podia receber como professora, mas somente como auxiliar de berçário, então quero exercer somente a função de auxiliar de berçário. “Obrigada, sou muito agradecida, ajudou em minha formação, mas, para mim, está bom agora”. Havia alcançado um nível de conhecimento em que não dava mais para aceitar as coisas do jeito que estavam. É como o Mito da Caverna: uma vez que você vê a luz, não tem como você apagar o que viu, não há como fingir que não viu, não há como enrolar mais. Então, assim, acho que o conhecimento é muito isto: ele nos leva para esses lugares de transformação que não são confortáveis. O que é confortável é ficarmos alinhados (com o sistema); confortável é trabalharmos no (modo) automático e, ao chegarmos em casa, assistirmos Netflix. Por outro lado, tomarmos consciência de tudo que nós produzimos intelectualmente e de como são as interpretações em relação à sociedade que

vivemos e essas camadas que tiramos, vemos aos poucos, que é racista, uma sociedade de classes, é uma sociedade profundamente individual, extremamente machista... Então, à medida que vamos tomando consciência das coisas, não há como mais ignorar.

Aconteceu comigo um episódio nessa época em que fui aprendendo a me defender. Encontramos pessoas na rua que não conhecemos e nos tratam nesse lugar de exótico: “Ah, que cabelo lindo! Deixe-me pôr a mão! Como você lava?”. Tudo isso é tão anormal! Parecem querer dizer: “Nossa, vou colocá-la numa jaula. Você é tão diferente que parece um bicho! Um bicho exótico”. Mas, agora também, o que mais me preocupa é em relação à minha filha. Porque ela é branca e tem cabelo liso, loiro claro. Então, as pessoas falam: “Ela é sua filha?”. É horrível o quanto as pessoas são racistas! Mas, pensando bem, as piadas em família são as piores. Há uns sete anos que fiz minha transição capilar. Mesmo assim, ainda escuto: “Que dia você vai alisar os cabelos? Que dia você vai voltar com o seu cabelo ao normal?”. Elas não entendem que o normal é esse aqui, sem formol. Querem que “abra mão” de meu normal, para me adequar ao que eles acreditam ser o normal. Às vezes fico cansada e, dependendo de quem fala, consigo relevar. Mas, em alguns lugares, temos que nos defender. Estava no *shopping*, dia desses, acho que em um sábado ou sexta, com uma amiga e a minha filha. Então, um homem, de longe, apontando, assim (sinal de dedo indicador). Ele estava com uma pessoa que conhecia a minha amiga. Fomos cumprimentá-los. Ele se dirigiu a mim, abraçou-me e falou: “Nossa, seu cabelo é lindo! Estava ali apontando para você, falando, né? Olha que cabelo lindo!”. Depois, ele falou: “Deixa-me abraçá-la de novo? Porque parece que está tão cheiroso!” *Meu Deus! Como assim?* Você encontra na rua uma pessoa que você não conhece e sai abraçando, cheirando os cabelos!? Ele olhou para minha filha e perguntou: “Quem é?”. Respondi: “Minha filha”. Ele disse: “Sua filha?”. Minha amiga, em seguida, disse: “Vamos embora”. Não fui indelicada com ele, porque ele conhecia uma pessoa que conhecia minha amiga. Mas, pensei: “Nossa, se ele estivesse sozinho!”.

Acredito que essa vivência, essa trajetória toda e a cultura contribuíram para que me percebesse como mulher parda de direito, pertencente ao étnico-racial. Acho que me interessar por estudar e pela leitura me ajudou muito nesse sentido. Gosto muito de música; então, gosto muito daquilo que é produzido por pessoas negras, (talvez) pelos instrumentos, por toda a contribuição da cultura. Isso sempre foi uma referência. Muitos cantores, compositores, mas, principalmente, me apropriar dessa cultura contou muito para esse autorreconhecimento. Entender, então, quem são os compositores? Quem são essas pessoas? Os ativistas políticos?

Eu gosto muito do documentário “Eu não sou o seu negro”⁸¹. Depois, lembro que passei muito tempo assistindo conteúdo audiovisual para entender tanto a história do Brasil, quanto a história dos Estados Unidos. Me lembro de um filme que uma professora falou sobre nós (os negros). Pesadíssimo. Era de um navio que conta a diáspora, mas que narra de dentro do navio. Não sei se vou lembrar agora o nome; tinha até anotado para me lembrar. Há cenas fortíssimas das pessoas sendo jogadas no mar. Isso eu lembro de ter assistido no Ensino Médio ou Fundamental II; então, acredito que isso é cultura, a cultura no mais amplo sentido. Essa minha curiosidade de estudar, de ler, de ouvir e de existir.

Em relação às contribuições para que me identificasse como parda, não houve (essa identificação) no local de trabalho, mas na faculdade. Numa contribuição da Sueli Carneiro, que ouvi numa entrevista dela no *podcast* do Mano Brown, ela disse que nós não temos que ficar muito nessa (definição) do colorismo. Isso porque é como se pretos e pardos tivessem que ser unidos para lutar por uma mesma pauta social no Brasil, pelas mesmas conquistas. Mas, até 2019, por exemplo, nunca tinha tentado nada por (sistema) cotas raciais: concurso, especialização ou mestrado. E, entrando no mestrado, as pessoas do movimento negro começaram a perguntar: “Por que você não concorreu ao processo seletivo para o mestrado por meio das cotas? Você é uma mulher parda. Podia ter tentado”. O pai da minha filha insistia no mesmo sentido, e eu falava: “Não, mas eu não sou negra retinta”. Porque sei que, se alisar o meu cabelo, entro e saio de qualquer lugar. Sei que, se o meu cabelo tiver “lavado”, com menos volume, vou ser bem recebida, e isso é diferente de uma pessoa que tem pele escura, que, se ela tiver com o cabelo liso, trançado ou *black*, a chance de ela sofrer uma violência social é muito maior já que aquilo que é visível, mais notório, e é uma violência muito escancarada na maioria das vezes. A minha irmã é uma mulher negra retinta e sei que ela passa coisas que não passo. Até à noite, quando vamos nos divertir, quando estamos em um bar, percebia a diferença no tratamento das pessoas. Fui entendendo (tudo isso) na UFU. Os grupos da faculdade me levaram a entender que, embora minha pele não seja retinta, faço parte do movimento negro e posso tentar esses processos pelo sistema de cotas (sociais). Tanto que, sábado agora, coloquei nesse concurso (último feito), me autodeclarei parda. Fui aprovada e nomeada pelo processo de cotas, porque também sei a diferença no modo como sou tratada, estando com o cabelo liso ou com o cabelo encaracolado. Sei o impacto que isso gerou na minha vida e o que isso reverberou socialmente. E o quanto isso reverbera até hoje, em todas as interações, no meu ciclo de amizades. Tudo mudou; toda a minha vida mudou. As pessoas com quem me relaciono, as

⁸¹ EU não sou negro. Documentário. Título original “I Am Not Your Black”. Direção: Raoul Peck. EUA, 2016.

peessoas que são minhas amigas, que escolho para ser minhas amigas; então, tudo mudou. Entendo que é uma camada da violência, mas é uma camada ainda muito. Acredito que ela é mais tranquila de lidar do que a de uma pessoa que tem pele escura no Brasil. Já na escola, existe o contrário. Há comentários do tipo: “Você põe cotas no concurso, mas você tem a pele clara”. Ah, teve (uma situação com) uma professora negra que me falou: “Você podia ter colocado cotas no concurso anterior. Você não foi lá na prefeitura ver os fenótipos? Você tem vários”. Então, foram as pessoas negras me falando: “Sabe, você é negra, você só tem a pele clara. Mas, se tivesse a pele escura, não mudaria nada com você. Você tem todas as características de uma mulher negra”. Então, foi a comunidade negra que foi comigo, colocando-me nesse lugar. Lembro que tinha essa minha amiga que era vizinha, que conhecemos na igreja juntas. Ela até falava: “Você é minha negra branca. Você é minha negra branca”. E, estudando a história da África, nós entendemos os fenótipos de uma pessoa negra, ainda que a pele seja clara. Ao estudar um *pouquinho*, descobrem-se lugares em que há pessoas que têm um cabelo muito crespo e são brancas, ou seja, têm um rosto claro. Mas, é um tipo de negro.

No tocante às relações étnico-raciais, costumo desenvolver trabalhos dentro da área da linguagem; sempre começo por ela, por ser uma área que domino mais. Então, acho que a literatura é um lugar que sempre levei, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental, e a concepção de Evaristo sobre o conceito da “escrivência” é um conceito que uso muito – sempre que posso, sempre que acho que é importante, que é propício falar, levo a história dela e esse conceito. Mesmo que os meninos (estudantes), às vezes, não estejam entendendo muito bem, há um material muito bom que consegui na internet, que é um *slide* produzido pelo Itaú Cultural. Trata-se de um programa, eu acho, que eles tinham feito apresentando vários autores que contribuíram para a nossa construção intelectual, e o material é muito legal. É muito divertida a forma como eles contam a história da Conceição e organizam as ideias dela; então, sempre me lembro dos meninos e, na escola, percebo que tenho muita admiração das crianças. Elas estão sempre fazendo desenhos meus, ressaltando meu cabelo, chamando-me de bonita. Então, é uma referência para mim. Sinto um olhar de inspiração (deles), de referência; então, se puder levar uma outra referência do tipo “olha a contribuição dessa pessoa negra na sociedade. Olha, ela foi referência na escrita”, estou sempre estimulando-os a pensar que eles podem ser outras coisas, desempenhar outras funções na sociedade, que não seja um trabalho precário, um trabalho doméstico, um trabalho voltado apenas pela mão de obra barata. Sabemos que boa parte deles vão parar lá. A Conceição, para mim, tem uma história

como de tantas outras mulheres. Mas ela é mineira, há tanta coisa nela que admiro e sempre *levo*. Ganhou um concurso de redação quando era criança. É bem *bonitinho* o *slide*, é bem *legal* ela falando sobre a oralidade, os pontos das famílias. Então, os estudantes têm as histórias deles, eles têm a produção que a família deles repassam para eles, as tradições orais. Uso muito pelo lado da linguagem, da literatura, mas sei que há outras áreas como a Matemática, a própria História e a Geografia, mas não ensino muito História e Geografia. Então, estou sempre tentando levar (esses ensinamentos).

Em relação aos saberes e vivências que considero importantes para uma mulher negra conseguir constituir sua identidade como negra ou como mulher com direitos, acredito que a cultura de matriz africana tem em si muitas formas de resistência que foram passando de uma geração para a outra. A própria religião, a cultura, o samba, a culinária, a comida e a congada contribuem com o autorreconhecimento da mulher como negra e a valorização de suas raízes. Aqui em nossa localidade tem a Congada, o Carnaval da própria cidade, que são muito marginalizados, não são frequentados pela população branca da cidade, ou seja, a população branca da cidade não assiste aos desfiles de escola de samba, aos movimentos e até ao desfile da Congada, que é tão presente nessa comunidade. Acho que as raízes de matriz africana têm em si uma sabedoria de resistência e consciência do que é ser negro no Brasil. Acho que elas se conservam por si próprias e que, quando nos afastamos disso, pelos processos colonizadores, os processos de religiosidade branca, de ritual branco, ou apenas de mercado, de ficar muito deslumbrado com as coisas do mercado branco, porque o culturalismo branco oferece o feminismo branco e a cultura branca, negamos todo a luta e o processo histórico. Assumir essa cultura branca para tentar se encaixar e não enxergar as violências que vivemos – porque penso que é muito difícil a sociedade enxergar essas violências – é também uma forma de existir e sobreviver. O negro quer ocupar os espaços das pessoas brancas de classe média alta e não se sentir inferiorizado. Então, acredito que uma das formas de não ser alienado é fazer esse resgate da cultura negra em vários aspectos, (na verdade) em muitos aspectos, porque é bastante complexo e não é só em um âmbito da vida. Há várias vertentes e entendo também que não se enxergar como negro, não ter esse “olhar” da sociedade e aceitar o que o branco lhe oferece é também uma forma de existir. Não é uma resistência, mas é uma forma que aquela pessoa achou de sobreviver naquela sociedade. A família do meu padrasto (que age dessa forma) é uma geração de mulheres empregadas domésticas. A maioria delas foi empregada doméstica, mas todas conseguiram que suas filhas *fizessem faculdade*. Lembro muito da Conceição, daquele poema dela, que resumidamente diz que uma geração teve que lavar a roupa suja dos outros,

lavar a janela, aceitar o não da senhora e aceitar toda uma reação de trabalhar na casa de alguém que se sente superior a você; mas, isso não significa que estou “dormindo”, que estou aceitando. Estou trabalhando aqui, dentro dessas amarras, mas a minha próxima geração, vou projetá-la lá em cima. Então, percebo que é um processo necessário. Ele tem um *grupão* de sobrinhas que fizeram curso superior. Diferente da minha família, elas são mulheres que trabalharam no serviço doméstico, também como auxiliares de limpeza na escola; então, havia uma importância do trabalho no serviço público. Prestarmos um concurso de nível do ensino médio e ser aprovadas, mesmo que trabalhemos de *doméstica*, em uma escola, entendemos como o conhecimento transforma a sua realidade material. Então, a família dele tem uma geração de sobrinhas que fizeram o curso superior, diferente da minha. Os primos que fizeram faculdade são brancos e existem pessoas brancas (com consciência). Acredito que isso seja uma leitura social refinada de resistência, mas não é rápida (essa conscientização), penso. É de uma geração para a outra que as “joga” para uma nova projeção de vida; então, penso que é isso, preciso me aproximar dessa resistência, porque a ancestralidade resistiu. Existem várias formas de resistência.

Não sou ativa no Movimento Negro, mas luto contra o racismo e o sexismo em meu trabalho. Acho isso muito importante, mas não percebo que essa seja uma discussão na escola em que trabalho. E o que faço? Tento tratar os meninos (estudantes de todos os gêneros) da melhor forma possível, porque sei o nível de violência que eles vivem no cotidiano. Acredito que essa é uma forma (de lutar contra o racismo e o sexismo), mas discutirmos enquanto corpo escolar, enquanto gestores, não é uma pauta. Não é um motivo de nós nos reunirmos para debater, exceto quando é a Semana da Consciência Negra; então, acho que, como mulher, faço isto: tento tratar os meninos com o máximo respeito que posso, porque acho que isso faz diferença e eles já são acostumados com tanta violência.

Creio que a formação de professores da RME precisa aproximar os professores da realidade, para incluir essas pautas o ano inteiro e de forma que faça sentido para o grupo. A formação oferecida hoje é importante, mas distante, com gente que nem sempre conhece ações que estão em nossa pauta ou trazem conhecimentos que não são tão relevantes em determinados momentos. Então, acho que a PMU deveria procurar momentos de formação da comunidade ali dentro (da escola), porque eles vão pensar problemas relacionados àquele espaço, e não apenas cumprir uma obrigação de formação que não há como ver naquela comunidade. Há hoje um projeto de padronização muito grande, mas, ao mesmo tempo em que garante certa qualidade em toda a cidade, ele também massifica, tira a identidade do que pode ser uma escola

do centro e uma escola de periferia. Se houvesse formação *in loco* seria bom, mas não poderia ficar a cargo da escola, a menos que as pessoas que liderassem (essa formação) fossem liberadas para planejar essas ações, pois o corpo escolar está sobrecarregado, não há funcionários (para substituição), há uma série de demandas que é para três pessoas fazerem, porém há apenas uma só fazendo; então, é uma visão “climática”: “Ah, nós vamos arrumar mais um trabalho? Não, não quero isso!”.

Quanto ao modo como me percebo no meio acadêmico, acho que, na faculdade, como estudante de Mestrado, é um dos ambientes onde mais me sinto respeitada e é realmente muito enriquecedor. Todas as pessoas negras com quem tive contato sempre falaram para mim: “Olha, você tem que se enxergar como pertencente ao movimento negro”. As pessoas brancas, pelo menos esses professores, têm muita consciência e sempre abriram espaço para esse povo possuir uma questão importante de reflexão e discussão. Já no ambiente de trabalho, há uma pessoa ou outra que não tem consciência racial, mas nunca fui desrespeitada diretamente. Já percebi algumas *conversas* que, para mim, não faziam sentido, mas penso que não sou eu que tenho que educar essas pessoas. Já me retirei de um ambiente por não concordar com o assunto, com a forma que ele estava sendo tratado, mas nunca fui desrespeitada. Nesse contexto, falava-se sobre o vocabulário, *sabe*? Devemos pensar hoje em dia sobre como falamos, e a pessoa estava... “Ah, como sou branca, tenho que me adaptar a tudo”. Como se fosse mais uma *chatice*, uma *frescura* que inventaram.

Quanto ao meu relacionamento com os pares, os familiares das crianças e as próprias crianças, recentemente tenho percebido que sou muito bem aceita pelos adolescentes. Dobro de manhã e eles estavam me comparando a uma profissional; estudei com essa pessoa durante um período e a pessoa era muito branca. Essa pessoa tem um jeito muito “embranquecedor” de mulher branca e de classe média, em que maioria das turmas demonstrava muita antipatia em relação a ela. Fiquei me perguntando: “Até que ponto é uma questão sobre currículo e pode ser uma não identificação com aquela pessoa que está em sua frente?”. Porque, com as crianças pequenas, tem uma diferença profunda quando você tem um padrão normativo. Quando você é uma mulher branca, com cabelo claro, olho claro, você é uma princesa da Disney, a mais linda; então, as crianças brancas são muito admiradoras desse padrão. Mas, os adolescentes já têm consciência – percebe-se que os meninos têm consciência de raça e de gênero, que estão muito envolvidos com essas questões. Então, fiquei me perguntando: “Em que ponto esses estudantes estão realmente incomodados com a grade curricular, com o conteúdo ou se é uma falta de identificação, de olhar para uma pessoa e perceber que você não tem nada em comum com

ela?”. Acredito que isso acontece quando não nos identificamos com alguém. Lembro-me de que, como aluna, pensando assim, como olho para os meus professores, não sei, é difícil quando os vê e parece que você não entende nada do *mundinho* dele. Nada daquilo que aquela pessoa representa para *você* significa alguma coisa.

Considero a pesquisa pertinente no sentido de auxiliar na construção da identidade negra. Profundamente, acho que é uma produção intelectual muito importante. Você é uma pesquisadora que também é professora, que também está no *chão* da escola; então, acho que tem uma relevância (para essa construção) na tentativa de entender essas identidades, colocar essa pesquisa para outras pessoas lerem e pensarem teoricamente sobre essas identidades. Acho até que é um processo formativo muito importante. Essa produção ficará disponível e é muito importante para quem puder ler e se debruçar sobre essa produção.

Acredito que conversamos sobre muitas coisas. Acho que seu roteiro de entrevista ficou muito completo sobre as questões da minha identidade, sobre como enxergo as coisas, como estou percebendo a vida do adolescente, a minha trajetória. Acho que ficou muito bom, que foi uma boa manhã de conversa. Acho que você conduziu (essa entrevista) de uma forma muito boa.

2 PROFESSORA BENEDITA DA SILVA

Nasci no dia 25 de dezembro de 1961, em Uberlândia (MG). Sou divorciada e não tenho filhos/as, apenas uma *pet*.

Sou uma mulher negra, professora efetiva na RME de Uberlândia (MG), aposentada num cargo e ativa no outro. Considero minha cor como a descrita pelo IBGE; porém, gostava muito quando era chamada apenas de negra. Quando passou para preta, já achei esquisito, mas *diz* que é o oficial e que, para o IBGE, é a cor preta; então, sou preta. Isso me incomoda porque preto ou preta parece estar muito ligado à cor de algo, ao ato de pintar, de vestir, entre outras coisas.

Sobre minha família, meu pai era sapateiro, mas faleceu há muitos anos. A minha mãe era empregada doméstica e não sabia ler, mas eles não me criaram; fui criada com meus patrões, a Ana e o Antônio⁸². Fui morar com eles aos sete anos de idade e permaneci até me casar. Cuidaram de mim e me *colocaram* na faculdade. Insistiram que eu fizesse o curso de Pedagogia, com a justificativa de que era mulher, negra e pobre – insistiam sempre com o mesmo discurso.

⁸² Reiteramos aqui o uso de nomes fictícios.

Até então, não era o curso de Pedagogia que desejava fazer; nem sabia o que queria, mas tive essa oportunidade, (por isso) comecei a fazer Pedagogia, gostei e fiquei. Mas, não há como negar que o negro sempre foi muito desqualificado aqui no Brasil. Com o passar dos tempos, as coisas foram melhorando. Sou de 1961 e, na minha época, era uma dificuldade muito grande, porque vim de uma família de 10 irmãos. Fui a única retirada do *rebanho* e criada sozinha, mas agradeço a Deus pela oportunidade que tive. Crescemos e evoluímos; a Ana era dentista, mas, antes, ela foi diretora numa escola estadual. A mãe dela também era diretora num extinto instituto e trabalhava com crianças de orfanato. Então, de lá vem a educação, *sabe*? Mas, não tive muita resistência para estudar. Sempre gostei muito de estudar; agora, depois de *velha*, não.

Sinto-me bem com as oportunidades. Como disse, tenho 10 irmãos, sendo que seis estão vivos e quatro, falecidos, e nenhum deles cursou o nível superior. O maior nível escolar que eles conseguiram (alcançar) foi a antiga quarta série primária (atual quinto ano). Tanto os homens, quanto as mulheres não prosseguiram com os estudos. Mantenho contato com eles; porém, não é aquele contato de... Como é que eu vou lhe explicar? Não é aquele contato de parente, de paixão, de amor, não. É aquele conhecimento que sei que eles existem, são meus parentes biológicos, mas, quer queira ou quer não, houve um rompimento, um afastamento, porque fui criada em outro ambiente, com outras pessoas, numa estrutura diferente. Nos juntamos somente em momentos como Natal, Ano-Novo, Páscoa, entre outros.

Meu pai já faleceu há muitos anos. Vejo meus parentes quando vou lá (à casa deles), porque minha mãe ainda é viva – criamos uma proximidade. Sou a terceira dos 10 irmãos e acho que fui retirada do convívio da minha família biológica por causa da minha mãe, sei lá. Nunca me deu, mas também nunca me buscou. A Ana e o Antônio (pessoas que me criaram) continuam vivos, mas moram em chácara agora. Não os considero pai e mãe, mas patrões – fui levada à casa deles para trabalhar. Morava num *quartinho* lá no fundo da casa; ela cuidava de mim, sei que gostava de mim, mas a nossa relação era de empregada e patroa. Como mencionado anteriormente, sou a única com nível superior entre os meus irmãos. Mas tenho um sobrinho, o João, que está cursando atualmente o curso de Direito na UFU⁸³. É o único que tenho conhecimento.

Não digo que eles (as pessoas de minha família) lutam contra o racismo, contra o preconceito, mas eles gostam muito da Congada, do Moçambique, da escola de samba; eles são muito raízes. Meus familiares dançam no Congado, no Moçambique de Belém; eles participam

⁸³ Universidade Federal de Uberlândia.

de escola de samba. *Coisas de matriz africana assim*, eles estão sempre... *Sabe?* Gostam de usar aquelas tranças, aqueles *kanekalons*. Seguem o espiritismo, o candomblé; eles gostam muito.

Em meu processo de escolarização, do Ensino Fundamental ao Médio, enfrentei alguns problemas. Como éramos muito pobres e a minha mãe tinha um grande número de filhos, não fomos registrados no início da idade acadêmica. Então, depois que fui trabalhar com a Ana (primeiro trabalho formal), eles foram me registrar. A partir do momento em que fui registrada, pude entrar em uma escola e trabalhar. Durante o período de escolarização, passei por três escolas estaduais, todas centrais – foi a partir disso que comecei a vida acadêmica. Naquela época, havia aqueles programas da Vila Sésamo e outro programa da Bibi Ferreiro, que trabalhavam o método Dom Bosco. Na Vila Sésamo, havia um sapo, que era o professor Caco; então, como eles trabalhavam o método de silabação e assistia àquele programa sempre, (acredito que, por isso) quando cheguei à escola, já sabia ler, apenas não sabia escrever. Ler eu sabia, mas escrever eu não escrevia nada. Após passar pelas três escolas que mencionei, retornei à última instituição para fazer o Magistério. Do curso do magistério paralelo, fiz o cursinho preparatório para o vestibular num colégio particular de renome, que ficava perto da Avenida Vasconcelos Costa.

No Ensino Médio, não enfrentei muitos problemas relacionados ao racismo ou sexismo. Isso porque, nessa fase da aprendizagem, convivi com um número maior de pessoas pretas. Atualmente, também é assim: no Ensino Fundamental e Médio, encontram-se muitas crianças negras; então, apesar de ter sido uma criança pobre, convivia com uma clientela negra. Assim sendo, nunca me senti excluída. Em contrapartida, vi que a maioria dos meus colegas da sala, 20% eram de pessoas negras e pardas, o restante eram todos brancos, mas também, onde estudei (tinha esse perfil de aluno). Devido ao zoneamento, próximo de onde a Ana morava, sempre estudei em escolas próximas à região central, com pessoas de maior poder aquisitivo, onde a maioria era branca.

A escolha pela profissão docente ocorreu da seguinte maneira: após o Ensino Médio, me formei em Pedagogia de matérias pedagógicas, de primeiro e segundo grau, e depois fiz pós-graduação em Ciência da Religião, ambas numa universidade federal. Não queria ser professora, ou melhor, não sabia o que queria ser. Porém, minha patroa, que me criou, uma vez falou para mim: “Você é uma mulher negra, pobre. Vai fazer Pedagogia e ser professora, para buscar a sua independência” – hoje sou grata (pelo incentivo da patroa). Segui, à época, o que ela falou e porque gosto de dar aula. Gostava de estudar, mas a escolha foi por influência dela. A partir disso, fui me descobrindo, identificando-me com o trabalho.

Antes de me formar em Pedagogia, fiz o Magistério. Ao terminar o Magistério, continuei trabalhando na casa de Ana, mas tirei o CAT⁸⁴ e, em paralelo, comecei a pegar pequenas substituições de aulas na REE⁸⁵. Depois fui para o município, fui efetivada num cargo e, próximo à aposentadoria, fui aprovada em outro concurso (público), ambos para o mesmo cargo: professora. Permaneço no município ainda hoje.

Ao ser efetivada no primeiro cargo, me adaptei bem. Nunca tive dificuldade em relação à (controlar) disciplina. Com as crianças, sempre tive bastante domínio e sabia o que queria, mas, quando passei no concurso (público), havia uma professora que estava de licença-gestação e ela não havia sido aprovada nesse concurso – essa professora tinha experiência. Ao iniciar o trabalho, fiquei como substituta; porém, posteriormente, fiquei com a vaga, já que havia sido aprovada no concurso público. Fui chamada para tomar posse e houve muita hostilidade das colegas. Mas, entendo que não foi por causa de cor ou de preconceito, e sim porque havia “pegado” a vaga dessa colega. Quando terminou a sua gestação, a professora ficou desempregada, e as (as colegas) acreditavam que estava tomando o lugar da outra. Acho que foi mais por terem achado injusto (o desligamento da professora), mas era uma vaga que tinha conquistado, é lógico – depois desse clima, sempre se enfrenta um obstáculo.

Atualmente estou atuando nos componentes de Geografia, História e Meio Ambiente, com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I, numa escola próxima à minha casa, e me sinto superintegrada, talvez por se tratar de uma escola de periferia, com maioria de crianças de classe baixa ou média e negras. Em todos os anos na docência, nunca ocupei função de gestão. Já fui convidada, mas nunca quis. Sou muito *briguenta*, relienta⁸⁶; tenho uma voz áspera, *grossa*, e algumas pessoas, quando falam comigo, acham que estou sendo grosseira. Não é, o meu tom de voz é esse. As pessoas só me compreendem quando passam a me conhecer, e não tenho muita paciência com algumas coisas que vejo na escola. Então, nunca quis ser gestora e, quando fiz Pedagogia, optei pelas matérias pedagógicas também. Não fiz para supervisão (cargo atual de analista pedagógica).

Meu autorreconhecimento como mulher negra de direito aconteceu na faculdade. Antes disso, seguia esse padrão de beleza tão injusto no passado, como é injusto em muitos momentos, no presente. Então, na minha juventude, alisava cabelo, sim, cabelo comprido, curto, sempre

⁸⁴ Certificado de Autorização Temporária (CAT) ou Autorização Temporária para Lecionar (ATL) é uma autorização para licenciados lecionarem conteúdos relacionados à sua habilitação na REE.

⁸⁵ Rede Estadual de Ensino.

⁸⁶ Relienta: sinônimo de força, resistência, invulnerável. A professora refere-se ao modo objetivo com que direciona a relação com as outras pessoas. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/relienta/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

naquela busca do cabelo liso, (para ter) a aceitação dos brancos. Até que, de repente, sempre falo que Deus seria muito injusto se, ao envelhecermos, não ganhássemos sabedoria. Por fim, abandonei tudo aquilo, mas também, na minha época, não tinha os produtos que tenho atualmente. Hoje você assume o seu cabelo afro, mas lógico que, antigamente, nós, negras, ficávamos muito tristes, porque estávamos naquele período da apresentadora Xuxa⁸⁷, ainda no auge da carreira, quando começou a trabalhar na escola uma professora loira, alta, de olhos claros e lembro *direitinho* que todos os pais queriam que as crianças estudassem com a professora branca, que se assemelhava à Xuxa. A professora era simples, não expressava preconceito, mas as pessoas a colocavam nessa condição. Perdemos alguns alunos para ela e vieram outros alunos para nós, mas, com o passar do tempo, *a coisa* foi muito boa. A minha turma e a de minha parceira negra se desenvolveram, aprenderam a ler e a escrever. Quando os pais perceberam que a sala da professora branca estereotipada como Xuxa não se desenvolvia, eles queriam voltar as crianças para as nossas salas. Porém, (isso) não era mais possível, pois estavam cheias (lotadas). A nossa turma falou assim: “Pois é, vocês queriam a ‘Xuxa’? A turma do Saci ficou de cá”.

Acho que esse episódio foi o único marcante, que me levou a refletir a respeito do racismo dentro da educação. Houve outros momentos, aqueles que eu mencionei. É necessário sobressair pela sua inteligência, a usabilidade, a capacidade, para que o outro não consiga nos inferiorizar, nos diminuir, por sermos negras. Mostrar, através das minhas atitudes: “Eu sou! Eu me imponho. Eu sou”. Depois, conheci outras mulheres negras, também empoderadas, as quais tinham objetivos, propósitos. Conheci a Mariele⁸⁸, que era também negra, *queimada*. Ela sofreu um acidente com um *quentão*, que atingiu o rosto e outras partes do corpo dela. Era uma mulher negra, *queimada* e empoderada; então, fui conhecendo outras mulheres negras, com o perfil semelhante ao meu, e me inspirava/admirava também o trabalho delas. A maioria dos professores e dos alunos é branca. Hoje, começando (o ano de) 2024, vemos que o número de crianças negras e pardas está bem maior que as próprias brancas. Apesar disso, não se ouve falar em pessoas negras que se destacaram na história do Brasil ou autores negros, porque os negros “não precisavam ser falados, trabalhados”. Até domingo, na igreja, um irmão veio conversar comigo, por ser contra as cotas para negros. Falei assim: “Olha, não vou entrar no mérito da discussão com você, mas, levando em consideração as injustiças que o negro vem

⁸⁷ Programa da Xuxa – com estereótipo branco, o programa, voltado ao público infanto-juvenil, era apresentado por uma mulher extremamente branca, pele rosada, cabelos loiros bem claros, acompanhada por assistentes de palco, chamadas de Paquitas, todas brancas e loiras, segundo o padrão convencionado como normal na década de 1980 e início da década de 1990.

⁸⁸ Nome fictício.

sofrendo no Brasil, porque vocês, brancos, falam que não tem racismo, mas tem, sim. No Brasil, somente não se *joga pedra*, como é feito em outros países estrangeiros. Mas tem, sim, tem racismo, tem limitações. Vemos isso pela própria televisão”. Contudo, hoje, em pleno (ano de) 2024, vemos novela com negro como protagonista, cantores se destacando, artistas de vários setores, até escritores. Na minha época, não havia tantos escritores (negros), não havia tanta oportunidade, porque eles falavam que Machado de Assis era negro, mas, em outros momentos, falavam que ele era mulato. Então, já dava uma “*amenizada*” na cor dele. Vemos poucos autores, como Gonçalves Dias. No caso desse irmão, eu disse: “Você tem que estudar mais, ler mais, para entender os contextos, as modificações. Pesquisar porque nasceram as favelas, como se deu a formação dos quilombos, o que aconteceu com os negros quando eles foram libertos, porque chegaram os brancos estrangeiros”. Expliquei que os brancos estrangeiros não vieram nas mesmas condições dos escravos negros. Onde eles iam morar? Não sabiam ler, não sabiam escrever, foram morar na favela, abaixo da linha da miséria. Às vezes tinham que assaltar, fazer coisas feias, porque eles e seus familiares tinham que sobreviver. Ainda hoje, infelizmente (isso ocorre), é triste. Assisti a um documentário em que, hoje, mais de 50% da população ribeirinha ou que mora nas favelas é negra. É muita *sofrência* quando o negro consegue sair ou sobressair. Às vezes, há pessoas legais dentro da favela. Existe a *bandidagem*? Existe. Pessoa que *atira*, não quer saber? É só mais um *neguinho* sendo morto. Por isso vejo que, até hoje, ainda tem essa situação, mas já evoluiu. Hoje temos profissionais liberais como dentista, médico, político. Ah, hoje se veem muitos negros dirigindo carros. Antigamente, quando nós, negros, adquiríamos um carro, nos tornávamos visados, éramos os primeiros que a *blitz* parava. Hoje param os motoqueiros, antigamente eram os negros, e há muitos artistas negros atualmente, há muito cantor; então, hoje as coisas têm mudado. O perfil do negro mudou muito. Vejo assim: desde a época em que comecei a trabalhar até hoje, as crianças negras estão valorizando a sua negritude, a sua cultura. Eles são *congadeiros* mesmo, eles são *moçambiqueiros*, eles vão para escola de samba, eles defendem sua raiz, sua história, sua religiosidade. Hoje, o pessoal se assume mais: “Sou negro, sou de tal modo”.

Para chegar ao ponto de me autodeclarar como negra e me sentir bem com isso, levou tempo. Acredito que, antes de qualquer saber ou vivência, o que uma mulher negra tem que aprender é se olhar no espelho e falar a si mesma: “Eu sou”. Depois, espelhar-se em alguém que se *tornou algo* também é uma motivação. Quanto às vivências, depende da família, da vivência: a minha mãe, por exemplo, percebo que ela é muito submissa em algumas coisas, mas foi uma mulher lutadora e batalhadora. Acredito que a família influencia positiva ou

negativamente, e essa alteração no perfil do negro, que se faz hoje, para que ele se reconheça e tenha orgulho de ser negro já logo cedo, desde criança, vem da mudança familiar. Porque os pais começam a se identificar, a se reconhecerem dentro da sua etnia, da sua cultura e a não terem vergonha, porque hoje também existem várias coisas que estão espelhando isso também. A Dandara⁸⁹ e outras pessoas negras de nossa cidade, que atingiram o sucesso, estão mostrando que o negro tem condições de chegar bem mais longe do que pensamos, mas a *cabeça* dos nossos pais mudou; é diferente da *cabeça* do meu pai e da minha mãe, que era: “Sim, senhor, não senhor; obrigada, senhor”. Hoje não aceitamos tudo *que chega*; analisamos, questionamos: “O que é mesmo? Por quê? Não, por quê?”. E as leis também *vêm favorecendo* cada vez mais. Então, no passado e no presente, há coisas que os negros vêm sofrendo. Porém, temos que ver que houve muitas conquistas, claro que, *em passos de tartaruga*, devido à dificuldade de planejar com coerência. Por exemplo, quando os negros eram escravos, eles foram libertos; houve aquela Lei do Ventre Livre que definiu que, a partir 28 de setembro de 1871, todas as mulheres escravizadas que estivessem grávidas, ao dar à luz, teria como direito, a liberdade dos bebês, ou seja, eles nasceriam livres – olha a *idiotice*! Com a cabeça que temos hoje, *imagina só*: existe uma criança negra recém-nascida. Ela nasce livre, mas os pais são escravos. Para onde ela iria? Então, questiona-se por que a criança nascia livre; ah, mas se for na *escravinha*, junto com os pais, do mesmo jeito, e depois teve a lei dos 70 anos: quem tinha mais de 70 anos, se tornava livre. E qual negro escravo naquela época chegava aos 70 anos?⁹⁰ Quando se conquistava a liberdade, tinha que ficar na casa de seu senhor; tinha que ficar lá fazendo as mesmas coisas. Para onde ele iria? Não se resolvia de nada; por isso, até hoje, eles vêm lutando.

Na escola, trabalha-se muito a história do Zumbi de Palmares, do Ganga Zumba, dos quilombolas, para mostrar que houve mudanças em consequência das lutas; para mostrar aos estudantes que, hoje, o negro que ia para o tronco era aquele que se rebelava, que não aceitava o sistema, se recusava a aceitar as injustiças – boa parte da população precisa estudar. Trabalho com as crianças nas disciplinas Geografia, História e Meio Ambiente o contexto histórico e ensino que temos que nos respeitar, nos amar, nos aceitar do jeito que somos. Lá na escola, este ano, está meio *perdidinho*, porque estamos sem analista (pedagógico) e sigo o planejamento anual. Este ano eu estou começando pela identidade “Quem sou eu?”. Mas, dentro do

⁸⁹ Dandara Tonantzin Silva Castro, Deputada Federal, pelo Partido dos Trabalhadores (PT-MG), em exercício no período de 2023-2027. Fonte: Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/220629> Acesso em: 15 jun. 2024.

⁹⁰ Na verdade, conforme a Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, tornavam-se libertos os escravos que atingissem 60 anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

planejamento da escola, estão contextualizados os problemas. Os livros já *vêm trabalhando* a questão dos ribeirinhos, dos quilombolas; então, contamos a história e o contexto. Eles (os estudantes) perceberam que houve a escravidão, o sequestro, chama-se de sequestro, pois os negros foram retirados do continente africano contra sua vontade; então, eles foram sequestrados. Agora, eu falei assim: “O que é que os europeus viram nos negros?”. Eles sabiam trabalhar com mineração, plantação de cana e tentaram fazer isso aqui com os indígenas, mas os indígenas não conseguiram fazer o trabalho do jeito que os europeus precisavam. Falo para *os meninos*: “Vocês têm que conhecer a história para ver como os negros vieram para cá; é isso. Se você pensar que eles estavam lá vivendo em paz no país deles, muitos até eram ricos, alguns eram reis, rainhas. Lógico que havia brigas entre eles, mas estavam vivendo lá em paz e foram trazidos para outro continente, com outra língua, outro povo, outro costume. É terrível, muito triste”.

Sempre que tenho oportunidade de falar, procuro *abrir a mente* das pessoas sobre questões étnico-raciais – lá na escola, vamos também conversando com os pais. Em relação aos pares, costumamos conversar a respeito; o pessoal dá bastante *abertura* (para falar), mas, não fazemos reuniões para pensar e planejar a esse respeito. Hoje, não muito: conversamos sobre o tema na sala dos professores, sempre conversando com os demais professores e trabalhando *as disciplinas*.

Quanto ao currículo e à relação com a identidade docente ou discente negra, depende de quem a constrói. A maioria das pessoas são políticas, e hoje há muitas pessoas, como a Dandara e outros políticos, opinando. Mas, falo do currículo da escola, porque, por exemplo, no currículo da escola agora que está voltando (a discussão), porque havia sido até retirada a (semana da) Consciência Negra, comemorada no dia 20 (de novembro). Tirou, tirou e, *de repente*, estava fazendo uma coisa apenas simbólica. Quando começou o auge do movimento, do dia 20 de novembro, então foi um auge na escola, foi um marco: trabalhávamos livro, história, escritores, celebridade e colocava fotos das crianças. Então, as coisas começaram a voltar, *a abrir a cabeça e o pessoal começou a arejar*. Depois, quando mudou o governo, o povo destituiu, e agora está voltando novamente esse resgate. Em Uberlândia, dia 20 (de novembro) será feriado, pois havia retirado a obrigatoriedade (em relação à data); até estranhei. Acompanho muito a minha irmã, porque também houve uma luta muito grande dos *congadeiros*, porque alguns (cidadãos) elitizados, que moram perto da igreja do Rosário, queriam retirar a festa do Congado de lá. A negritude se reuniu, todos *juntos e misturados* lutaram para manter a tradição. Os moradores

vizinhos da igreja queriam levar os *congadeiros* lá para o Camaru⁹¹. O grupo, claro, não aceitou, pois ficariam longe da multidão e diziam não ser animais para se juntarem em currais, porque eles não iam tirar a festa dali e ficar à margem, igual sempre foram sujeitados.

Não participo diretamente de festas de origem africana, pois tenho minha religião e eles têm a deles, mas acho importante levar essa tradição para as escolas. Não participo, mas acompanho e, *olhando nas ruas* os batuques, eu me emociono. Noto, pelo vestuário, que eles vão para suas raízes africanas, entendeu? E eles não mudam a tradição. Hoje, por exemplo, vemos uma quantidade de crianças, tanto negras como pardas, como morenos, mestiços, não sei explicar bem, e brancos também, em que a juventude está ativa: fui à festa do *Moçambique* e, uma coisa que observei, foi a quantidade de jovens entre 16 e 20 anos batendo o casco, sacudindo lá em cima – o tanto que *a cabeça* do jovem negro mudou. Os *congadeiros* estavam todos ficando velhos; com isso, a cultura ia acabar morrendo com os velhos. Há universitários, professores universitários, dançarinos de várias categorias sociais e médicos batendo caixa; então, acho que isso é muito bom e inspira muito os jovens.

Em meu relacionamento com os pares, acho que é tudo igual. Lá na escola onde trabalho, a clientela é muito difícil mesmo, tem pai que é *muito grosso*, mas, como havia falado, há cinco anos passei para História e Geografia. Por não ser mais regente de turma, não tenho mais tanto contato com pai e mãe. Quem tem a mais é o professor regente (R1), mas vejo que, com minhas colegas negras, lá não há nada disso, não. Igual quando contamos da época da Xuxa, não há mais, não; não vejo muita diferença, não, e tenho até diretora negra também.

Acho muito importante esse tipo de pesquisa e você abrangeu bastante. Realmente, é o resgate da cultura, da identidade, da identificação, da aceitação do “eu”, do que o negro é, do que ele é capaz. O preto deve se olhar no espelho e se achar lindo, maravilhoso, sair com o cabelão alto, *entendeu?* Com as próprias roupas, com as suas tatuagens, porque hoje também entram outros tipos de preconceitos junto com o racismo. Mas, o negro se aceitar como ele é, com o seu cabelo, com o seu estilo, é um avanço muito grande. Estava na sala lá do terceiro (ano) A, vi que uma menina que estava com a camiseta do Rosário Santo e perguntei: “Você dança no congo, né?” E ela abriu aquele sorriso. Você *entendeu?* Um outro menino gritou: “O Marcos (nome fictício) também”. O garoto confirmou: “É tia, também danço no Congo” (risos de emoção). Quero dizer, olha como, com o passar do tempo, as tradições se mantiveram e os pais estão passando por aquilo que eles acreditam (ser) de valor, passando esse trabalho para seus filhos. *Acho bom demais*, as coisas evoluíram bastante; espero continuar evoluindo, mas

⁹¹ Parque de exposições tradicional em Uberlândia (MG) voltado ao agronegócio.

há umas coisas que ainda estão bem pesadas e precisamos mostrar o presente: o que a pessoa é capaz de construir, transformar; é fazer isso, *entendeu?* Não é ser rebeldia, mas se autoafirmar. Como aquele jogador Vinícius⁹²: chamaram-no de macaco porque, ao marcar o gol, ele dançava. Começaram a rotulá-lo, e esse fato teve repercussão internacional; mesmo assim, ele falou: “Eu vou continuar dançando” (risos de satisfação). Vi também a reportagem daquela moça, a Giovanna Ewbank, em que ela falava do preconceito que a filha adotiva dela sofreu em Portugal. Ela falou: “Gente, nunca tinha me colocado, até então, no lugar do outro. Nunca tinha pensado o quanto dói, como doeu em mim e no meu marido, quando vi alguém tratar minha filha daquele jeito só por causa da cor da pele, porque nasci branca, loira, de olhos claros. Nunca pensei que ia passar por isso”.

Há eventos em que participo e penso: “Cadê os negros?”. Foram muitos anos na faculdade, cinco anos de Pedagogia. Foram poucas *coleguinhas* negras que se formaram comigo, fora as que entraram e abandonaram no meio do caminho. Acho importante valorizar, colocar o peso, multiplicar e divulgar; acho essencial. Quanto mais informações, mais autoafirmação; quanto as pessoas forem adquirindo mais instrumentos, mais se cria força para elas lembrarem: “Eu sou”. É importante mesmo fazer a pesquisa, ouvir as mulheres negras, escrever, falar, mostrar ao povo que somos inteligentes, que já saímos da senzala há muito tempo.

3 PROFESSORA ANASTÁCIA

Nasci em 1º de junho de 1984. Atualmente estou com 39 anos, completo 40 em junho (deste ano). Sou natural de Uberlândia (MG), solteira, com casamento marcado para este ano. Não tenho filhos/as e concordo com o disposto pelo IBGE quanto à minha identificação como mulher preta.

Sou filha de uma funcionária pública negra que se aposentou há nove anos. Trabalhou na PMU no cargo de oficial administrativo, que hoje é conhecido como assistente administrativo. Quando foi aprovada no concurso (público), ela tinha o Ensino Médio; posteriormente, para melhorar o salário, ela fez faculdade, mas não me lembro o nome (do curso), acho que Recursos Humanos ou algo semelhante. Meu pai biológico é preto e empresário, pois tem uma loja – falo “preto” ou “negro” para referir à mesma coisa. Como

⁹² Vinícius Jr., jogador de futebol do Real Madrid (Espanha). Perfil disponível em: <https://www.realmadrid.com/pt-PT/futebol/primeira-equipa/plantel/vinicius-paixao-de-oliveira-junior>. Acesso em: 20 jun. 2024.

houve alteração na terminologia, uso os dois modos para agradar a gregos e troianos, até porque a discussão vai muito além (da nomenclatura). Não sei a formação dele, não me lembro o nome. Ultimamente, até ando conversando com ele a pedido da psicóloga, mas tenho pouco contato, e o meu padrasto, que foi quem me criou e considero mais como pai, também era funcionário público municipal e trabalhava como fiscal de... Para ver se a medição estava certa no terreno, mas não sei o nome específico (do cargo). Ele se aposentou há seis anos e é formado em (Ciências) Contábeis.

Somos sete irmãos: cinco por parte de pai biológico e, por parte de mãe, somos minha irmã e eu – todos negros. Na parte do meu pai, eles são pardos, mais claros, porém, com os traços negroides. Dos sete irmãos, acredito que apenas um, responsável pela loja, não deve ter nível superior, acredito (que ele) não tenha seguido com os estudos. Todos os outros, tanto de cá, quanto de lá, têm nível superior.

Não fazemos parte assiduamente do movimento negro ou de outros trabalhos voltados à extinção ou diminuição do racismo ou sexismo. Falo que as pessoas mais ativas na família são meu cunhado e minha irmã; inclusive, ele é branco, mas todo mundo acha que ele é preto. Acho que ele é mais atuante do que nós mesmos. Compartilhamos alguma coisa que vemos e gosto muito de ler. Na sala de aula, tento repassar muito aos alunos alguma coisa que acho importante, principalmente focando naqueles alunos negros que, na minha época, não via representatividade – não via mesmo, inclusive até cabelo. Dia desses, parei para olhar no recreio a quantidade de meninas negras que estão com o cabelo cacheado – na minha época, era tudo liso. Hoje em dia, vejo aquilo no recreio e acho lindo. É algo que, na minha época, não tinha; era só o (cabelo) liso mesmo. Mas, ativa, aquilo de fazer parte de um movimento, alguma coisa assim, não faço parte, nem eu, nem a minha família.

Em minha família, não há nenhuma tradição de raiz africana; apenas o marido de minha irmã mantém alguns costumes. Ele é locutor na Rádio Universitária e faz pesquisas; fez doutorado recentemente nessa área de educação e sempre está voltado a essa temática. Mas, assim, formar (tradição de raiz africana), não muito, e a minha mãe também não. Fizemos por nós mesmas, pois tínhamos como meta de vida os estudos. É estudar, é isso e pronto; não pensamos em abranger uma coisa mais específica de um movimento. Vamos assistir à Congada, mas, em nossa família, não sei se é porque viemos de outra cidade, de São Paulo (SP), de Patrocínio (MG), tem um pessoal de Brasília (DF); então, de onde viemos, não tem a cultura do Congado, que é de MG. Não temos aquela família do tipo: “o meu avô foi terno, o meu pai é rei”; definitivamente, não temos esse costume, mas gostamos de ir para assisti-la.

Na Educação Básica, não tive dificuldade de aprendizagem, mas passei por problemas de autoaceitação. Houve muita coisa no pré(escolar): não tinha uma identidade, eu “Anastácia” e recordo que, em festas juninas, não queria dançar com um *parzinho preto*. Lembro-me que tinha isso, que a televisão impunha muito (questão) a beleza; então, para mim, não era viável. Hoje em dia, já tenho um erotismo, uma coisa mais voltada para o negro mesmo; posso achar bonito aquele caucasiano, aquele branco dos olhos azuis; porém, não *me toca* mais como antigamente. Quando era criança, que tinha a *Petit Paqueta*, as coisas da Xuxa, que tinha a TV mesmo, eu sentia isso e não queria o preto perto de mim, não queria dançar... Parece que não me enxergava como negra. Lembro de um episódio num Congado com o meu tio: um dia, ainda na infância, durante um desfile do Congado, olhei para o meu tio (hoje falecido) e falei: “Nossa, que tanto de gente preta, quero ir embora”. Acho que, na ocasião, estava ainda no *prezinho*, era muito pequena. Minha mãe tapou a minha boca e, posteriormente, ao chegar em casa, ela se sentou comigo, me fez olhar meu braço e falou: “Olha, é um monte de você junto”. Não me enxergava como pessoa preta. Acredito que, embora ainda fosse criança, por minha família ser preta, convivendo com pessoas pretas, deveria me sentir bem em meio a outras pessoas pretas. Acho que a *mídia branca*, as bonecas brancas influenciavam a forma como me enxergava e via o mundo. Eu não me via; hoje, igual falo, vou ao recreio e vejo cabelo (afro), vejo muitos meninos (com cabelo afro) e acredito que não nos víamos. Éramos muito *separados* e, como não temos aquela tradicional família de Congado, de escola de samba, não vivíamos num *quintalão*, não sabia o que eu era; via o outro, mas, acho que até uma certa idade. A criança não é racista e não sabe diferenciar o preto do branco; então, nessa idade, eu também não discriminava intencionalmente, mas, não sabia o que eu era: olhava para o outro e achava que todo mundo era igual. Contudo, ao olhar para outro negro, via que ele era negro, mas não me via como negra. Lembro de umas confusões, de uma *chavinha virando*, tenho lembrança desses momentos, esses *flashes*. Para achar *bonequinha* preta para comprar, lembro que era difícil. Minha mãe às vezes se sentava à máquina e fazia uma (boneca) de pano bem *bonitinha*... Ela sempre teve o dom artístico: pintava, enfeitava, eu olhava e achava *bonitinha*, mas, parecia que aquela boneca não possuía muito valor. Queria a Barbie ou outras coisas assim, da marca Estrela, que era famosa e apresentada insistentemente pela mídia. Não havia como comparar uma boneca preta feita em casa a uma branca, que passava na televisão, porque, para nós, ao passar na televisão, era tudo melhor. Por mais que a boneca de minha mãe fosse linda, não tinha o brilho das bonecas que passavam nos intervalos comerciais, e todo mundo com quem ia brincar tinha uma boneca branca. Atualmente, nas lojas, há uma boa quantidade de bonecas

pretas, até Barbie preta existe nos dias de hoje; é bem diferente, mudou muito, mas, na escola, não me sentia diferente, porque não me enxergava como preta, pois achava que o preto que era diferente até uma certa idade. Quando chegou a época da adolescência, de namorar, de me arrumar, conseguia interpretar que não era a escolhida, e sim a *branquinha* dos olhos claros. Comecei a enxergar que era preta na quarta série (atual quinto ano) em diante, porque era a época de mudança de hormônios em que começamos a ver, não porque não sou bonita. Foi assim que consegui me enxergar, mas, quando criança mesmo, não me sentia excluída, até porque não me enxergava como preta. Hoje, o cabelo crespo é bonito, mas, à minha época, minha mãe passava *chapinha* nos cabelos. Havia uma mulher no bairro Martins que alisava o cabelo, *colocava o ferro*. Era tipo uma prancha *quadradinha, pequenininha*, a qual chamávamos *chapinha*. Colocava no fogão (o ferro), começava (a passá-lo) na *nuquinha* e vinha (até o fim dos fios de cabelo). Às vezes queimava a nuca, queimava a testa, mas o cabelo saía de lá liso; apenas não podia *ver água*, que ficava cheirando a ovo podre.

Sou licenciada em Pedagogia e, depois, fui aprovada em processo seletivo como portadora de diploma para Letras. Iniciei, mas não terminei o curso, por não me identificar, pois tinha que dar aula para (alunos) maiores, como os do Ensino Médio, e não me identifiquei; então, deixei o curso. Fiz (posteriormente) pós-graduação e até hoje estou na pós (graduação), mas quero concluí-la para melhorar o salário.

A escolha pela profissão docente surgiu ainda no Ensino Médio. Quando via os professores explicando os conteúdos, ficava admirada e pensava: “Gente, mas deve ser muito bom explicar”. Queria alguma formação na área de escola: Letras, Geografia ou História. Fui me identificando e depois virei a *chavinha*: consultei com a psicóloga do curso preparatório para o vestibular e decidi fazer Pedagogia, pois passaria por todas as matérias e daria aula até o quinto ano. Então, a escolha mesmo foi com a psicóloga do *cursinho*. Sabia que queria fazer um curso na área de educação; como gosto muito de esporte, pensei em fazer vestibular para Educação Física, mas me lembro que, na UFU, esse curso era integral. E falei assim: “Não, mas não vou continuar a ser bancada pela minha mãe!”. Já tinha 20 anos e pensei: “Nossa, ser bancada por minha mãe por mais de quatro anos, não ter dinheiro para ir ali na esquina...”. Então, optei por um curso que era em um único turno. Queria dar aula de alguma coisa, mas não sabia o que era. Hoje consigo entender que o curso não me fazia sentir pertencente no tocante à questão étnico-racial. O que sei foi conseguido através da busca após a formação e por minhas vivências como mulher negra.

Após a graduação, permaneci por dois anos como contratada, até passar em concurso e ser efetivada. A PMU sempre lançava (processos seletivos para) contratos e, antes disso, trabalhei num escritório que fazia DNA⁹³ – me lembro que me destacava muito, mas, eles não pagavam um bom salário. Houve uma época em que o vice (gerente) de lá demitiu todos. Os que eram bons *mandaram embora* e contrataram outras pessoas. Foi nessa época que falei: “Mãe, quero estudar para prestar um concurso”. Na época consegui um contrato e tinha que terminar meu curso. Fiquei dois anos de contrato, mas já tinha passado no concurso, estava esperando chamar (para a posse) e havia sido aprovada tanto no (concurso) da prefeitura como no estado. O ápice mesmo foi ter sido demitida, pois acho que estaria lá até hoje, mas falei: “Não vou por CLT⁹⁴, quero ficar na minha área mesmo. Já me mandaram embora da empresa, acho que foi o destino mesmo”. Formei-me em 2010, fiquei na empresa até julho do mesmo ano. Ia sair o edital do concurso, fiquei aguardando e logo foi publicado. No outro ano, comecei a estudar, mas houve no final do ano, dezembro, o processo seletivo para contrato. Falei: “Então, enquanto estudo para o concurso, já me preparo e faço o processo seletivo”. Sei que foi esse termo. Aí fiquei de contrato e, somente depois, fui efetivada. Acho que tinha que esperar ser mandada embora, porque não sei se teria seguido ou não.

Minha mãe sempre falava para eu prestar concurso, por vir de uma família com funcionários públicos. Ela sempre dizia: “Minha filha, presta concurso, porque a gente é um número. Lá você é concursada, não tem cor, não tem raça, não tem sexo, não tem peso, não tem feiura. É o seu número, você faz o seu trabalho e só se você fizer uma coisa muito grave para perder seu lugar”. Então, me lembro como se fosse hoje: “Passei! Vou dar o melhor de mim!”. Sendo preta ou não, vou falar, afronto e é isso mesmo. Lembro que esse meio termo, quando fiquei desempregada, que não sabia desse processo (seletivo), enviei currículo para alguns lugares e, nesses lugares, falava: “Gente, mas tirei nota máxima na redação! Sou tão inteligente! Por que não me escolheram?”. E voltava para casa chateada, porque, assim, era mérito meu. Comecei a enxergar umas coisas e falei: “Não... Não quero pensar nisso!”. Minha mãe me falou: “Faz concurso, porque lá ninguém vai te ver. Pode ir de calça jeans, de tênis e blusa, que o cargo é seu”. Então, falei: “Pode ser que seja”. Ela sempre me alertou sobre isso e foi nessa época que passei no concurso e percebi que era esse o caminho. Foquei na ideia de que era apenas um número e não haveria estereótipo.

⁹³ Exame de Ácido Desoxirribonucleico (DNA), conhecido também como teste de paternidade.

⁹⁴ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) estabelece as normas regulatórias para as relações de trabalho, sejam elas individuais ou coletivas.

Quando iniciei (meu cargo) na RME, às vezes sentia diferença entre o modo como as famílias das crianças me tratavam e a forma como se relacionavam com professoras brancas que estavam na mesma situação que eu. Mas, falo que temos de dar o melhor que podemos – querendo ou não, sou concursada e estarei sempre ali.

Os pais *olhando torto* para nós, ou não, não somos demitidas. É como se fosse assim: “Você tem que me engolir! Se você quiser, muda o seu filho de sala”. Houve um episódio em que falei: “Não vou sair. Se o pai está incomodado, ele que mude o filho dele. Eu estou aqui, então é isso”. Mas, houve alguns olhares... Algumas *coisinhas* que se percebem no ar, mas que falamos assim: “É mais sobre ele, não é sobre mim”. Então, sempre tem (esses olhares). Às vezes a pessoa não fala, mas observamos nos olhares, em algum gesto, alguma coisa. Na área da educação, abrindo um parêntese, há muitas pessoas negras. Muitas de nós, professoras, somos negras. Percebe-se que de 30% a 40% dos profissionais são negros, diferente de uma empresa “CLT”, porque, na empresa pela “CLT”, por exemplo, em uma recepção de médico, não vemos pessoas pretas. Tenho mania de ir aos lugares e falar: “Deixe-me ver quantas pessoas pretas têm aqui”. Principalmente se for um lugar de poder aquisitivo financeiro mais elevado. Sempre olho: “Deixe-me ver quantas pessoas pretas têm aqui”. E, na área da educação, em escolas públicas, conseguimos enxergar mais, diferente do que ocorre na rede privada. Passei para um cargo na rede estadual e, como demorou a chegar em minha classificação, falei: “Vou tentar o outro turno em outra escola”. Na escola X, que era particular, onde os filhos dos “bacanas” estudam, percebemos que não há muitas profissionais pretas. Não se vê e, nessas escolas da rede particular, não fui chamada em nenhuma. Mesmo assim, para berçário, para G1 que eles falam (era outro nome que eles usam lá na escola particular), não fui chamada. Na outra escola que eu fui, uma escola (particular) de bairro (periférico), remunerava-se muito mal e eu falava: “Mãe, não compensa, vou ficar só na prefeitura, porque não vou me submeter a uma condição inferior à que sou formada”. Imagine: havia grama, o *aluninho* deixava cair pipoca, tínhamos que catar as *pipoquinhas* em todo o gramado e fazer o serviço que a menina da limpeza faria. Então, me lembro que fiquei pouco tempo e falei: “Mãe, não dá para ficar em escola assim”.

De manhã, trabalho como (professora) regente, numa turma de segundo ano, na Escola Municipal Professora C, à tarde, na Escola Estadual Professor L, optei por ser eventual neste ano, pois estava desde 2017 com turmas de quinto ano, mas era muita cobrança devido à avaliação externa. O estado tem um nome a zelar e, na escola que eu dou aula à tarde, as notas de avaliação externa são muito boas. Então, assim... Este ano, devido aos preparativos para meu

casamento, por estar com a cabeça meio fora do ar, falei: “Não, como não tem como dar tudo de mim, vou sair da sala de aula”. Então, de manhã, optei por ficar no segundo *aninho* e estou bem esforçada na alfabetização da turma. À tarde, estou mais tranquila e vou para a sala quando falta algum professor.

Nunca ocupei a função de gestora em meu trabalho. Houve uma época em que meu nome foi citado, mas preferi ouvir os conselhos de uma colega de trabalho, que dizia: “Não, você não! Você está muito nova na rede. Não vai, não”. Na época, era indicação dos profissionais (para os cargos de gestão), mas, não fui, não quis porque estava viajando de férias e teria que voltar da minha cidade natal e vir para cá. Olha, tinha muita ilusão antigamente; hoje, acho que não aceitaria um convite para ser gestora. Vi muitas colegas que foram (gestoras) adoecerem. Acho que é *muita dor de cabeça* também fora do trabalho: dispara um alarme, deve-se sair de casa e deixar os seus familiares; não há férias na época em que todos os outros profissionais estão em férias. Acho que, pelo preço pago, a porcentagem paga a mais, acho que não compensaria (aceitar um cargo como gestora). Hoje em dia, enxergo isso; antes, não... “Bora lá, bora ser feliz”, mas, hoje em dia, não; não tenho vontade. Hoje eu me levantei, visualizei o celular por conta das postagens excessivas, devido à dúvida da direção quanto à paralisação. A voz de autoridade é dela, mas as pessoas interpretam os posicionamentos dela da forma que querem, só para terem respaldo de continuar praticando os mesmos erros. Acho que, depois que passou, foi uma das coisas que falei: “Nossa, acho que não quero, porque, assim, não compensa a *dor de cabeça*. Você fala uma coisa, a pessoa faz outra, e o salário que você tem e o fim de semana que você perde não compensam”. Acho que foi até para o João⁹⁵ que falei: “Mãe, não! Acho que não quero isso para mim, não”. Acho que não é minha *vibe*. Hoje em dia, enxergo assim, vou observando e falo: “Não, hoje não tenho vontade de gestar”. Se fosse voto de funcionários, igual era antigamente, indicação, montava *chapa* e votava. Hoje tem que fazer uma prova (processo seletivo), tem que... por isso, não quero mesmo. Vou fazer uma prova e me dispor para mostrar que tenho qualificação para ser gestora? Nada.

Acho que comecei a me perceber como preta na época de namoro; assim, na puberdade, naquela fase de adolescência, que via: “Nossa, realmente sou excluída aqui. Posso ser a melhor no vôlei, a melhor na sala de aula, posso ser a mais inteligente, a mais bonita, mas não chegarei ao nível de um rapaz me escolher para estar junto. Ele vai escolher aquela de padrão que a TV coloca”. Me vi que era negra e que sentia a exclusão nessa época de namoro. Era uma coisa que, para mim, tinha muita importância, porque, assim, era muito bem-vestida. Até hoje, (visto-

⁹⁵ Nome fictício.

me) muito bem, (sou) muito vaidosa. Minha mãe me definiu dessa forma e, mesmo assim, não era escolhida; então, eu me via. Me destaquei muito no vôlei: uma das melhores; falava bem, mas, para namorar, não servia; servia para ser aquela amiga *de ponte* para outra amiga: “Ah, amiga, você podia arrumar sua amiga para mim?”. Sem querer menosprezar, mas, às vezes, a outra menina não tinha nada a acrescentar. Por isso, percebi nessa fase mesmo; olha, lembro assim que era muito vista como sexualizada, mas, para namorar, apresentar à família, não era (adequada). Era sempre assim, pelas portas dos fundos. Isso (ocorreu) depois que perdi a virgindade, mas, até os meus 30 e poucos anos, via isso. Em contrapartida, também não conseguia me relacionar com homens pretos de Uberlândia (MG), porque eu lembro que, quando ia para São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), saíamos em viagem para as casas de familiares nossos e lá já conseguia namorar homens pretos – a mentalidade dos homens de cidades maiores era diferente. Apesar de Uberlândia (MG) ser uma cidade grande, a acho muito racista e conseguia me relacionar com homem preto de outra cidade, ou branco, qualquer um poderia escolher por ser bonita. Aqui, em Uberlândia (MG), só conseguia *transar* com homem branco e, se quisesse namorar com homem preto, de Uberlândia (MG), tinha que *rebolar*, porque o preto escolhia a loira e escolheria uma mulher branca. Então, havia racismo, inclusive, por parte de homens pretos também, ou às vezes falavam: “Ah, a Anastácia é exibida, por ser formada, estudada, por jogar vôlei num clube grande”. O branco não queria e nem o preto (queria namorar comigo). O preto tinha medo, (talvez) pela atenção que eu recebia, e o branco, por não querer assumir uma mulher negra. Me lembro que tinha isso, mas, quando viajava, era outra coisa. Até namoro à distância era muito diferente, e hoje eu não sei, não vejo isso mais, porque tenho alguém, mas via. Vamos supor que hoje, até 2005, porque acho que, dos 30 (anos) para cá, foi a virada: saía para os lugares, às vezes até tinha um branco querendo, bonito e tal; porém, meu cérebro era assim: “Não vou ficar com ele, ele vai querer só transar comigo”. Assim, às vezes eu não sabia se realmente ele tinha algum interesse de constituir família; por isso havia aquele desejo carnal: “Ah, vou ficar porque ele é bonito”. De uma certa idade para frente, eu não queria ficar, nem por ele ser bonito. Mas, (acredito que era) aquele trauma de não ser valorizada; não quis mais ficar com homens brancos para não correr o risco de passar seis meses, estar com aquele rapaz e, depois, ele terminar para, no mês seguinte, estar casado com outra. Então, não ficava com nenhum branco e falava comigo mesma: “Não, vou sair só para divertir e curtir”. Acho que foi a época em que fiquei com menos pessoas na minha vida. Antes era diferente: “Estou bonita, vou ali e fico”. De uns tempos para cá, me fechei e, às vezes,

alguns lugares aonde vou, eu falo: “Está me achando bonita, mas só para sexo; não estou a fim. Vou embora para minha casa e pronto”.

No passado, parece que fazia de tudo para não ser incluída. Sempre gostei muito de sair, de passear, de estar incluída, o que significava estar em eventos bons, não só de evento popular, eu lembro que a minha mãe sempre me colocou num evento de branco e de preto. Sempre fui ao Praia Clube, que é de alto padrão, mas também sempre frequentei lugares simples também. Sempre fui a uma festa eletrônica e, de igual modo, ia ao Palma da Mão, que é um local de maioria branca, onde se *apreciava o bom samba raiz*. Então, sempre fui aos dois lugares, e hoje consigo enxergar, dependendo do lugar que estou, que, se for lugar do branco e que estou lá para ser “engolida”, estou lá para ser aturada pelo branco, porque hoje tenho dinheiro, um carro, uma casa; então, estou aqui, mas, pertenço a esse ciclo de cá. Por mais que tenha alguns irmãos de cor (preta) que não buscaram por livre-arbítrio, por estudar, por uma ascensão, que acho tudo para mim é livre-arbítrio, que hoje vou nos lugares e eu vejo: “Essa irmã aqui está até hoje no mesmo lugar, vivendo de festa, vivendo de bebida, é isso”. Hoje consigo ver; antes, não. Queria ser aceita por esse lugar a qualquer custo, mas parece que, hoje, vou para esse lugar do branco não para ser aceita, e sim para afrontar: “Estou aqui, posso pagar a conta, quero ser bem servida”. Ao final da semana passada, saí com a minha mãe e as amigas dela, do vôlei, lá do Praia Clube, e fomos num lugar lá perto. Senti que a minha mãe não estava sendo bem atendida, do mesmo modo como aconteceu em outro lugar, quando ela saiu para comemorar com meu padrasto, que é negro retinto... Chegaram a uma churrascaria e não foram bem atendidos. E eu: “Mas, gente... como é que é isso?”. Vejo essas coisas e, como eles são de uma geração mais velha, preferem deixar quieto e aceitam; mas, nós não aceitamos, como pessoas mais novas que eu, pretas, também aceitam menos ainda. Essa nova geração está vindo *muito forte*. Então, houve uma ruptura e é possível enxergá-la. Retomando a história, tinha bebido uns dois *drinks*, os mais caros do lugar. Minha mãe ficou preocupada pelos gastos, mas, disse: “Mãe, quase não saio. Quando saio, posso gastar. Então, vamos! Pede o que a senhora quiser”. Porém, os pedidos de todos chegaram, mas o dela, não. Já fiquei indignada e fui beber um *drink*, bebi dois... No terceiro *drink*, quando o atendente veio, falei: “Você vai trazer esse *drink* e vai encerrar para mim”. Ele perguntou o motivo e completei: “Porque estamos aqui há duas horas e meia e o pastel da minha mãe ainda não chegou”. Não sei por que esse pastel veio, mas não aceitei. Orientei-o a devolver lá para cozinha, porque iria encerrar meus pastéis e não iria pagar. Minha mãe já ficou assim, mas ela respeita porque sabe que tem que se impor. Ela criou a filha dela desse jeito; então, é isso. São coisas sutis que devemos afrontar, mas aí eu fico triste, é chato.

E outra coisa: tenho que estar muito bem-vestida e, dependendo do lugar, não posso sair igual eu saio no Rio de Janeiro, de *short*, chinelo e blusa para se sentar no restaurante, porque lá no Rio e em São Paulo é diferente. Se entramos em um restaurante *chique*, somos bem atendidos, pode ser onde for; aqui não temos o mesmo tratamento e não consigo ir ao *shopping* para comprar alguma coisa de chinelo e *short*, pois não vou ser bem atendida. Falando nisso, lembrei-me de outro ocorrido: minha mãe gosta muito de comprar. A residência dela é daquelas casas de avó que tem muita coisa e, quando saio com ela, às vezes estou com uma roupa e ela me faz trocar: “Minha filha, você não pode ir de chinelo, porque não será bem atendida. E eu não quero ninguém andando atrás de mim na loja. Se estando bem-vestida, o segurança já anda atrás de nós, se você estiver mal-arrumada, ele vai achar que estamos roubando”. Então, é uma coisa que me incomoda, pois tenho que sair sempre bonita e estar às vezes de escova ou, se estiver de cacho, ele tem que estar bem definido; tenho que estar com os cílios, com a unha bem-feita para ser bem atendida, e a pessoa não vê o que temos por trás. Muitas vezes faz coisas do tipo: “Ah, você quer algum cartão? Ah, não, vamos fazer”. Ao responder algumas perguntas, fala minha profissão, às vezes minha renda, para ver. A pessoa já me olha assim... (gesto esnobe). “Nossa, né!? Ela já ganhou um tanto bom. Nossa, ela é funcionária pública!”. Muda-se o tratamento, muda mesmo; então, isso me incomoda. A pessoa olhar e achar que é uma coisa, ela vê o seu *status*, alguma coisa assim, que não é aquela coisa de serviçal (algo que conversamos mais cedo, sobre ser colocada no lugar de subalterna), ela já muda totalmente. “Nossa, a pessoa... É servidora pública, né?”. Então, isso me incomoda às vezes, principalmente se eu estiver com os meus pais, porque eles abaixam a cabeça e ficam tímidos, e eu, não. Eu enfrento a situação e falo: “Minha mãe também”. Ela fala assim: “Vamos embora! Vamos embora! Não quero brigar não... Não quero brigar não!”. Incomoda-me demais.

Quanto à constituição de minha identidade como mulher preta, é muito complicado falar sobre influenciar outras pessoas. Essa palavra está muito *em alta*; então, seria precipitado dizer que minhas vivências familiares ou de espaços institucionais teria sugestionado a construção de minha identidade. A mulher, a pessoa preta em si, se falar num tom do mesmo nível que um branco, já é considerada arrogante; então, tenho muito cuidado ao falar, ao me posicionar, ao questionar quando estou em uma plateia muito grande ou preciso falar para outra pessoa se identificar, porque ganhamos apelidos pejorativos: “Aquela pessoa é exibida; aquela pessoa se acha; Fulana se acha melhor que os outros”. Até dou um passo para trás, uma recuada nesse termo de como vou me construir e faço o meu por mim; não costumo levar para muitos. Acho

muito bom quando vejo aquelas mulheres, como Viola Davis⁹⁶; também aquela mulher trans, como que ela se chama? Não me lembro. Enfim, acho bonito ver algumas mulheres empoderadas falando, mas, (ao não estar) no nível que elas estão, é complicado para mim, como professora, me posicionar em algumas situações. Vamos supor que estou numa reunião de professores: não posso falar de um jeito que pareça estar acima de um supervisor ou acima da gestão, pois as pessoas me *olham torto*, ainda que esteja no lugar de fala. Então, às vezes até evito, para não ser constrangida pelo olhar, porque as pessoas não falam, elas olham; querendo ou não, temos um ser superior, somos irmãos e estamos aqui em fase de expiação. Estão todos *no mesmo barco* e precisam respeitar contextos comuns e incomuns ao dia a dia, como aquela pessoa que vive alcoolizada por escolha própria e preciso respeitar o direito dela. Ele não quer tomar um banho, não quer ajuda e tudo bem. O *gay* dá o corpo que é dele, assim como dou o meu a quem escolho; o corpo é dele, é uso dele, não está me afetando; o negro que está na Umbanda, é escolha de fé. Acho muito complicado me expor; antes falava mais, me impunha, *batia o pé*, e hoje me retraio mais, sou mais observadora do que falante. Dependendo do lugar, como vou me impor? Me imponho no dia em que tenho que me impor! O Dia da Consciência Negra, que é o meu direito de fala, eu vou lá, pego o microfone, falo o que tenho para falar, cito o que li e me embasei (alguns autores). Coloco os meus meninos negros também naquele poder de fala e espero essas datas, mas, não me imponho sempre. Também para não ficar aquela militante *chata*, assim, aquela coisa chata: “Nossa, ela só fala... Ela só fala sobre isso”. Não, hoje eu observo mais; hoje, parece que estou perdendo tempo ali. O que faço? Vou com uma roupa, às vezes coloco um turbante, às vezes aquele jeito de me expressar e já estou me impondo. Hoje em dia, porque, antigamente, falava mais do que tudo.

Costumo trabalhar as questões étnico-raciais de modos diferentes nas duas esferas de ensino. Na prefeitura e no estado, as realidades são muito diferentes: no estado, dou aula de todas as matérias e consigo trabalhar em todas (disciplinas); na prefeitura, preciso da *coleguinha* de Arte, da *coleguinha* de Ensino Religioso, da *coleguinha* que, às vezes, mesmo sabendo da Lei n. 10.639/2003, é resistente e não trabalha. Às vezes a *coleguinha* não é laica, não é apartidária; então, trabalha o que ela quer. Eu chego e proponho: “Olha, tenho esses bonequinhos aqui, estou trabalhando com eles. Você poderia confeccionar na aula de Arte?”. Geralmente, não é o professor de Arte, mas sim o professor de Ensino Religioso, pois ele não abraça a causa, até porque parece que o artista é mais aberto. Agora, normalmente as colegas –

⁹⁶ Atriz e produtora norte-americana de 58 anos de idade. É vencedora do Egot, prêmio dado ao artista que conquista Oscar (premiação do cinema), Emmy (premiação da televisão), Tony (premiação do teatro) e Grammy (premiação da música).

estou falando a minha realidade – são religiosos, elas não abraçam a causa; há um projeto e falam de acordo com o interesse delas. Então, na prefeitura eu tenho dificuldade, mas, no Estado, como passo por todas as matérias, costumo fazer do começo ao fim, da teoria até a prática. Tento apresentar, tento movimentar a escola toda, tento impactar com roupas, barulho e trazer congado: “Vamos fazer *batuque de latinha*, alguma coisa para mostrar àquelas pessoas ali fazemos parte daquela história!”. Então, no dia 20 de novembro, nessas datas específicas, disseminamos moral pela escola toda, com mulheres negras e bonitas carregando lata d’água. Tento chamar a atenção; porém, o mais específico mesmo ocorre nessas datas. Por quê? Ao longo do ano, eu trabalho mais em sala e há colegas que não. Noto um trabalho que não é feito com aquele amor, com aquele sangue, porque a pessoa não se sente pertencente. “Sou branca, vou falar o quê?”. Às vezes as pessoas até perguntam e eu respondo: “Nossa, não é de interesse dela estudar sobre isso”. Às vezes trago uma apresentação de uma criança: esses tempos atrás, eu fiz um negro chicoteando um branco. As pessoas acham um absurdo, mas falei: “Vocês estão acostumados com o contrário. E se fosse...”. Então, tento impactar, chamar a atenção. Para essas pessoas brancas que não se sensibilizam, o holocausto foi maior e dizimou mais gente, mas esqueceram da escravidão que durou muitos anos. Então, tento *chocar*; algumas pessoas consigo carregar *para o barco*, outras, não. Outras falam: “Nossa, que mimimi!”. Ali é aos poucos, é trabalho de *formiguinha*, mas, vejo que mudou muita coisa. Hoje vemos a rede social, não sei se a pessoa está *lacrando* ou se está falando a realidade; vemos muitos discursos de brancos que são positivos. Não se sabe se é também de ancestralidade, se o pai e a mãe *sentiram na pele*, mas vejo muita coisa mudar. Acho importante que o branco se posicione também: se eu discursar e estivermos eu e você, eu falar com umas palavras, a pessoa fingirá que não está escutando, parece que sou invisível; se você for branca e fala a mesma coisa, você é aplaudida. Mas, eu acabei de falar a mesma coisa, e que bom que ela está me representando e que as pessoas estão ouvindo agora.

Acho importante levantar e debater questões étnico-raciais no decorrer do ano letivo com os pares e a gestão. Vou falar da prefeitura de novo, por serem várias colegas na sua área. De manhã, é do sexto ao nono ano e há apenas um primeiro, um segundo e um terceiro (ano) e, à tarde, é do primeiro ao quinto. No ano passado, no turno da tarde, o tema era Consciência Negra e os outros anos também – em 20 de novembro, é a data que mais se fala, que as pessoas alegam que, mesmo não estando no direito de fala, são obrigadas a trabalhar, porém não trabalham. Parece que está começando a passar despercebido esse tipo de ensino em que o aluno não percebe o significado e a importância da data e não traz nenhum conhecimento para o ano

seguinte. Não sei o que foi programado no ano passado, que falaram que eram fases da vida; sei que, à tarde, colocou esse negócio de fases da vida e, de manhã, a Consciência Negra, do sexto ao nono (ano). Como estamos de manhã e a “leva” é maior do sexto ao nono, trabalhamos o tema proposto para o turno: pinteí lá, fiz com os meninos as personagens pretas, pedi ajuda à professora de Arte e de Ensino Religioso, mas a de Ensino Religioso que trabalhou o ano passado era pastora. Ela não quis abordar o tema, não entendo o porquê; falou apenas que ia fazer a mesma coisa da tarde, que era fase da vida. Insisti que o tema da manhã era diferente do turno da tarde, mas, enfim... Sei que está começando *a esfriar* em alguns lugares. As pessoas estão deixando de trabalhar essas datas voltadas às questões étnico-raciais. Vejo umas *dando sangue*, pintando e fazendo as coisas, enquanto as outras colocam as fases da vida. Há (pessoa) que coloca uma borboleta, o casulo e tal, mas, o que tem *a ver* com Consciência Negra? Inclusive, no ano passado, a diretora era uma negra e falou: “O que é isso? Não tem nada a ver com o tema de hoje. Hoje é um sábado letivo voltado à data 20/11, Dia da Consciência Negra. A Feira de Ciências é para isso. Por esse motivo, juntou os dois”. Então, assim, é uma coisa que está se perdendo, está *começando a esfriar*. Para mim deveria ser obrigatório, já que existe uma lei que institui a data a ser trabalhada. Antes, havia o dia 3 de maio, mas, há algum tempo, o povo descobriu que a Princesa Isabel não era o que haviam contado... *Coitada*. E agora é o Zumbi dos Palmares... Daqui a pouco descobrimos que ele também tinha os pormenores dele e logo não temos nenhum (momento) para falar. Acho que, quanto mais movimentos houver, melhor é. Eu não falo só os pretos, mas os brancos ativistas também, que passam pelos dois caminhos. Percebo que ela é branca, mas é ativista na causa do negro. Ela conhece e entende, mas, é muito complicado. Acho que essas pessoas deveriam mostrar mais a sua voz, porque nós, realmente, não temos voz para falar. *Bater o pé* numa escola e resistir: “Temos que falar sim. Por que não vamos falar? Temos esse dia. O único dia que tem para falar é esse. Um dia só”.

Não costumo fazer nada para multiplicar meus conhecimentos com os pares. Olha, com os pares, é tão difícil... Falamos ano após ano e, há 15 anos, era mais ativa do que agora. Falava, me expunha, ia para rede social, mostrava; hoje, cansei. Eu falo: “Ah, sei que é racismo”. Eu sei, mas, não faço *escândalo* mais, não coloco *a boca no trombone*, não conscientizo outras pessoas; deixo passar. Parece que estou ficando igual aos meus pais... Às vezes, *a canseira* deles... Parece que, hoje em dia, vejo mais uma questão de evolução: aquele homem fez isso comigo ou aquela pessoa branca foi racista comigo; logo, isso pertence a ele, não pertence a mim. Sei que ele foi racista comigo, mas, à noite, vou *deitar a minha cabeça num travesseiro*,

vou dormir tranquila, vou lembrar *flashes*, mas não vou fazer *aquela barulho*, porque, se for para a justiça, aquilo vai ficar me perturbando. O negro não quer ficar mais magoado do que já está; por isso, não dá para ficarmos *tocando, tocando... tocando... tocando na ferida*. Se procuro meus direitos e entro com uma ação (judicial), o advogado entra em contato comigo e diz: “Olha, não deu certo (o caso da) a injúria racial, porque ela não falou nada, a câmera não pegou ela falando para você e não sei o quê”. E aquilo *nos corrói*, vai *nos adoecendo*. A pessoa continuará sendo racista porque aquilo é dela, *entendeu?* Então, o meu deixar de lado é isto: não ficar com *dor de cabeça para mim*. Mas, acho legais as pessoas que vejo em vídeos nas redes sociais, que *batem na mão e na cara do outro*, gritam contra o racista, principalmente aqueles vídeos dos Estados Unidos. Me sinto com a alma lavada, mas, não sei se teria coragem. Lembrei de um episódio que aconteceu numa *festinha* de brancos ricos: certo dia eu estava numa festa com um amigo e uma amiga. Esse amigo é simplesmente lindo, e nós dois conversávamos sobre a mãe dele, que estava doente na ocasião – hoje ela é falecida. A conversa se estendeu e nos sentamos e continuamos conversando durante a festa. Havia uma menina que estava *a fim dele* que, com a festa rolando, disse: “Nossa, o Gerônimo (nome fictício) prefere ficar com aquela preta a ficar comigo”. Minha amiga, a Elaine (nome fictício), estava ao lado e escutou. Ela disse: “Como é que é?”. E a Elaine é firme. Antes de ser minha amiga, ela não percebia que existia racismo: “Que isso amiga, racismo não existe”. Depois que ficamos muito próximas, ela percebeu algumas coisas – restaurantes aonde íamos, boates, essas coisas. Estava vendo a fisionomia dela e um *burburinho*, *com isso e com aquilo*, e falei ao meu amigo: “Gerônimo, vamos lá ver o que está acontecendo”. Chegando lá, minha amiga falou: “Nossa, porque quase bati naquela menina. Ela foi racista com você!”. O som parou na hora e ela começou a me relatar o fato. Os outros brancos, *playboyzinhos e as patricinhas*, não se comoveram, e o meu amigo (homem) queria agredi-la fisicamente. Eu lhe disse: “Olha, se vocês forem bater em todos que são racistas comigo, vão bater na metade de Uberlândia (MG). Vocês estão percebendo isso agora pela proximidade que têm comigo. Esse lugar onde estou não me pertence”. Eles não entendiam; então, mostrei: “Olhem para o lado e vejam quantas pessoas pretas há nesse lugar: sou minoria, do mesmo jeito que, quando vocês vão a um lugar de preto, apenas (há) vocês de branco”. E é verdade: sinto-me excluída em lugares como aquele. Não vale a pena brigar por causa disso, mas minha amiga insistiu, querendo chamar a polícia. Eu expliquei: “Vai fazer nada, amiga, não vai dar em nada. Ela é branca, rica, loira. Não vai dar nada para ela. Eu não estou alterada, você vai se alterar por quê?”. Hoje em dia, as pessoas brancas, que são próximas, conseguem perceber. Isso não tem muito tempo, pois tinha 37 anos...

Além disso, as pessoas desacreditam aonde podemos chegar. Percebemos isso ao lembrar de onde viemos quando éramos criança. Minha mãe tem uma casa onde nasci que, hoje, ela a aluga. Temos amizades por lá e, quando passo por essa rua, as pessoas me veem e dizem: “Nossa, fulana está com carro, fulana é professora, fulana é isso...”. Então, as pessoas não acreditam que podemos ter uma ascensão (social) e que podemos fazer uma boa escolha.

A sociedade brasileira enxerga as pessoas negras assim: vamos supor que nós duas vamos fazer um processo seletivo para concorrer a uma vaga numa empresa regida pela CLT. Haveria provas de redação, datilografia (de nossa época) e várias outras. Suponhamos que você ficasse com uma nota 9,7, e eu, com 9,8, ou seja, eu tirei um décimo a mais. Então, supõe-se que o cargo seria meu, mas, quando marcam para fazer a entrevista, você é apresentável estereotipadamente melhor do que eu para a sociedade. Nesse ponto do estereótipo, conta mais (para a vaga de emprego); então, mesmo que eu seja mais qualificada, você *pega* essa vaga, diferentemente de um concurso: se tirei 9,8 e você, 9,7, estou 0,1 na sua frente. Mas, (em empresas regidas pela) CLT, a maioria é cruel nesse quesito de equiparar a mulher preta à branca. As pessoas não entendem isso, mas existe o privilégio branco. Você é de família pobre, eu também; você fez a prova, eu também; porém, você ficará com a minha vaga porque você é branca. Entendeu? Temos um peso dois. Tenho sempre que estar bem-vestida, sempre tenho que ser bem-comportada, sempre tem que estar assim tentando *não fazer feio*, porque não podemos *fazer feio*. Nós, aos olhos do outro, somos feios por sermos negros; então, se você fizer o feio por ser negro, você está horrorosa e convidada a sair daquele ambiente negro. Seu limite é aqui, você é bonita *daqui para trás; daqui para a frente, você não pode passar*.

Quanto ao meio acadêmico, sinto-me respeitada, embora seja negra e minoria nas duas esferas de ensino. Acredito que é porque tenho mais tempo de trabalho e que as pessoas têm um pré-conceito em relação a quem está chegando. Isso acontece mais na prefeitura do que no estado. Na RME de Uberlândia (MG), isso existe muito, mas, por outro lado, vejo os meninos novos *chegando lá*, os meninos da História, da Geografia, aqueles negros empoderados, mais novos que eu, 10 anos mais novos, que são jovens e já estão cursando o mestrado. Me sinto representada quando vejo esses meninos e essas meninas em ascensão; acho magnífico. Então, eles já *chegam chegando*, acho muito massa isso. Me sento na sala deles, vejo-os e falo: “Nossa! Tenho 10 anos de prefeitura e já vivi esse momento que eles estão vivenciando”. Então, sinto-me representada, eles ouvem muito o que temos a dizer, apesar de (eles) terem um currículo hoje em dia melhor que o meu, mas, sabem que não têm a experiência de sala de aula. Isso é

muito importante também... Então, sinto-me que, quando pego para falar, sinto-me... Mas é como falei a você: hoje falo menos e observo mais.

Por dar aula em periferia, não sinto muita diferença no relacionamento com os pais, a gestão, os estudantes e seus familiares porque, se a criança não é negra, ela tem a pele clara, mas você vê que os traços são de uma pessoa que descende de negros... a mãe dela ou a avó são negras.... quando há reunião de pais, entre outras coisas, há respeito. Diferentemente, acho que (essa situação) seria na escola particular.

Acho muito importante esse tipo de pesquisa voltada à compreensão do modo de ser de pessoas que nem sempre são vistas e ouvidas. Queria dar uma sugestão de fazer um *podcast*, convidar uma das suas pessoas, professoras que falam bem, não sei se consegui expressar, às vezes eu fico nervosa, mas, assim, transformar isso em rede social, não deixar guardado, fazer um projeto que alcance outras pessoas. Hoje em dia, o celular, o computador, a internet têm o papel de favorecer o nosso material de impor, de expor, de falar, seria isso. Às vezes um (material) só para ouvir, ou depois você procura um lugar (para) fazer um (*videocast*) de vídeo mesmo, para tentar ganhar um espaço para conversar com a sua orientadora e aumentar isso, pois acho que é um projeto muito bonito para ficar somente na sua defesa (de mestrado). Às vezes a nomenclatura de alguém preta comentada aqui, a pessoa não sabe que aquilo é racismo, e o único acesso que ela tem são a televisão e o celular. Como é que pode alcançar para ela mudar isso daí? Como saberia que criado-mudo é um termo racista lá daquela época? Como aquela pessoa que não estuda, não faz pesquisa, teria um conhecimento do que é racismo e do que não é? Precisamos alcançar essas pessoas porque não vão à sua banca assistir à sua defesa.

Por que eu falo isso? A maioria das pessoas negras, as pessoas pretas, não têm muito acesso à informação. A maioria está na periferia, não chega essa informação para as pessoas. Chegaria através de um centro espírita, às vezes na sopa, de uma igreja, através de um evento... Mas essas pessoas, para falar isso, para expandir, elas não têm *essa expansão*, esse poder de fala. Como poderemos chegar a ter acesso a essas pessoas? Uma vez por mês, chamar algum participante conhecido, como ele se sente, porque acho que nós vamos conhecendo, vamos construindo essa ideia de racismo, de preconceito, *pegando* a fala particular de cada um. Não tenho todo o conhecimento de preto por ser mulher preta. Estou no direito de fala por algumas ações que aconteceram comigo, mas não tenho o poder de fala de uma pessoa que viveu na comunidade do Congado, de um presidente de uma escola de samba ou da família de assentamento. Entendeu? Como podemos chegar à pessoa negra que está nesse nível? Porque você está chegando num nível de classe média-baixa para cima. A classe média-baixa, a pobreza

não teria acesso a isso... E como que a gente chega? Ah, vamos fazer uma palestra num setor de cozinha, num setor de pessoas que limpam, que varrem, nós vamos palestrar onde? Aonde eu quero que chegue isso? Naquela senhora que toda segunda-feira varre a porta, a qual sempre que entro mais tarde, que dou um bom dia para ela... Porque ela não sabe que sou professora, mas eu a vejo varrendo e falo: “Nossa, ela podia estar em outro cargo! Será que ela é alfabetizada? Será que ela tem consciência de classe?”. Porque vejo o meu irmão em outros lugares; vou num restaurante *chique*, sendo servida por um irmão de cor, e falo: “Queria que você trabalhasse em algo melhor”. Claro que não devemos diminuir o serviço, mas, por que não desempenhar outra função melhor que essa? Vou a uma empresa de advocacia e vejo poucos (pretos); vou a um clube de artes marciais e vejo poucos; vou a um lugar de médicos, vejo poucos. Então, como faremos para chegar para essas pessoas?

Internet, hoje em dia, a maioria tem, porque notamos que rede social existe, mas, como é que chegaria à nossa conversa para dar um *estalo nelas*? Não, realmente preciso mudar para ter ascensão aqui porque, para nós, pretos, o nosso meio de ascensão é ser jogador de futebol, cantor, dançarina ou estudar. Qual é mais fácil? Qual o mais difícil? A escola. Por que é difícil? Eu escolho. O estudante de mestrado, doutorado tem consciência de classe, sabe o que é racismo. Os graduandos que praticam ou são vítimas de racismo sabem identificar quando ocorre, mas há pessoas longe dos estudos que não têm esse grau de conhecimento e não estão sabendo o que é racismo. Teve o ano passado, no Museu de São Paulo, na Pinacoteca, somente artistas negros. Eu fui citando os nomes e falava: “Gente, de todos os seis, conheço um”. Eu fiquei *chocada*: “Espera aí, essa parte artística não é muito minha, mas tenho obrigação de saber, pois sou professora”. O mesmo acontece com autores negros. Como os autores brancos têm mais dinheiro, mais influência para pagar as editoras e se colocar na mídia, essas obras tomam o lugar de obras importantes de autores negros.

Por isso, temos que fuçar e pegar aqueles poucos autores, mas usá-los. É o que eu falo, não chega a nós; o seu trabalho deve que chegar nessas pessoas. A mídia desses autores não chega para todos nós. Para mim, hoje a *chave-mestra* é o acesso. Não temos acesso a esses autores negros porque não chegam para nós. (Desejo) que sua dissertação chegue para essas pessoas.

4 CAROLINA MARIA DE JESUS

Chamo-me Carolina Maria de Jesus⁹⁷, nasci em 3 de março de 1987 e estou com 37 anos. Sou de Uberlândia (MG), divorciada e tenho um filho do gênero masculino. Considero-me uma mulher preta, conforme descrito pelo IBGE. Meu pai, minha mãe e eu nos formamos pela UFU – minha mãe e eu somos graduadas em Pedagogia. Sou professora na Educação Infantil em um turno e analista pedagógica em outro turno da RME de Uberlândia (MG), e minha matriarca, aposentada como professora. Meu pai faleceu em 2006 e era funcionário público do DER/MG⁹⁸, formado em Administração. Somos todos negros e sou a caçula de quatro filhos: tenho uma irmã de 38 anos, outra de 40 anos e um irmão de 45 anos de idade.

Eu e minhas duas irmãs somos pós-graduadas, e meu irmão tem nível técnico. Ele iniciou a graduação em Educação Física, mas não quis concluir. A Djamila Ribeiro tem uma formação inicial em Enfermagem, mas, depois, passou para a área da educação. Minha outra irmã, a mais velha das mulheres, é a Sueli Carneiro, formada em Serviço Social que trabalha como assistente social.

Minha família e eu somos ativas no movimento negro e em ações voltadas à extinção ou diminuição do racismo e sexismo. Procuramos estabelecer e continuar com práticas que evidenciam a nossa cultura. Então, quando se fala “é ativo no movimento”, essa atividade tem que ser diária. Fazemos parte de grupos de Congada da seguinte maneira: não apenas ir lá e fazer a apresentação, mas acompanhá-la. Faço questão de mostrar para o meu filho, Frantz Fanon, que essa faz parte da nossa cultura. A família do pai do meu filho e uma parte da minha família moravam numa região que tinha um grupo carnavalesco. Então, no Carnaval, costumo levar meu filho lá, no sentido de mostrar a ele que o costume da cidade faz parte da cultura dele. Deixo que se familiarize com os instrumentos musicais que coincidem, às vezes, com os instrumentos musicais tocados na Congada, para ele entender de onde vêm os nossos tambores. Hoje, frequento uma casa religiosa que também é nessa comunidade, num bairro aqui de Uberlândia (MG), para mostrar ao meu filho de onde viemos e porque temos que nos fortalecer. Então, independentemente se falo para ele que somos da religião X ou Y, mostro que a nossa origem vem das religiões de matrizes africanas e devemos um respeito muito grande a isso. Falo para ele que Deus é um só, mudam-se nomes de acordo com as religiões, mas acreditamos em Deus. Somos cristãos porque acreditamos também nos ensinamentos de Jesus, mas não

⁹⁷ Para garantir o sigilo quanto às identidades, o nome da professora entrevistada e das pessoas que participam da vida dela foram substituídos por codinomes escolhidos por ela.

⁹⁸ Departamento de Estrada e Rodagem de Minas Gerais.

negamos as nossas origens, e essa é uma forma de mostrar para ele como seremos resistentes, como temos que ser apoiadores, defensores da nossa cultura, porque é isso que nos identifica. Resistir é importante para a pessoa preta, porque tudo que vem da nossa cultura, infelizmente, foi ensinado e repassado que era inferior. Então, tenho que mostrar para o meu filho – hoje com 10 anos, quando um colega fala a ele que a macumba é “do mal”, que ele é macumbeiro, ou que o outro colega é macumbeiro – qual o significado da palavra “macumba”. Tento mostrar o que é feito lá, como eles adoram as divindades deles e mostrar que cada um pensa de um jeito. E que é assim, ele esclarecendo para um colega ou não se sentindo ofendido, tendo argumentos para se defender, que enfrentamos esse pré-conceito das pessoas em relação a tudo que se refere à nossa cultura, ao nosso jeito de ser, ao nosso cabelo. Resistir ao colega que disser: “Nossa, sua mãe não vai cortar seu cabelo, não?” para responder com segurança: “Não, quero deixar meu cabelo crescer”. E, quando ouvir: “Ah, mas assim não fica bom!”, ele deverá saber se posicionar e argumentar, não se deixar ser inferiorizado: “Fica bom. Por quê? Todo mundo pode deixar o cabelo crescer. Por que o meu, que é crespo, não poderia?”. Se insistirem: “Ah, seu cabelo cresce e fica alto”, que ele seja persistente: “Sim, essa é uma característica do meu cabelo. Ele cresce e fica alto porque é cacheado, enrolado”. Precisa ser assim, pois o negro é sempre colocado em descrédito, frequentemente colocado como alguém que não é bonito. Além de todas essas questões que falamos, há a questão de entender que o estereótipo de beleza e o gosto foram culturalmente construídos. Se foram culturalmente construídos, eles tiveram a influência em uma cultura que quis exercer um domínio sobre outra cultura. Então, para manter o seu padrão, aquilo que acreditam que ser o padrão, algumas pessoas *têm que*, automaticamente, *colocar algo como inferior*, feio, desmerecido, anormal.

Como sou filha de professora e *caçula*, em minha infância já não tinha mais um irmão mais velho que pudesse ficar comigo naquele mesmo momento em que os meus pais estavam trabalhando. Então, aos cinco anos de idade, minha mãe me levava para a escola dela, que não era de Educação Infantil, mas do Ensino Fundamental. Fui alfabetizada aos cinco anos de idade; assim sendo, eu sempre estava um ano, acredito, avançada. Na terceira série (atual quarto ano), por mais que minha mãe *tomasse tabuada* de nós todos os dias e colasse a tabuada na parede, ainda assim eu e a minha irmã não conseguíamos decorar. Minha irmã entrou um ano depois, porque tinha um problema de saúde e ficou muito tempo internada. Consequentemente, nós duas começamos a ser da mesma série, desde o primeiro ano. Ao chegar no terceiro ano, não aprendíamos a tabuada de jeito nenhum e, como filha de professora, o que minha mãe fez? Não aceitou que fôssemos aprovadas numa escola da rede estadual. Já havia reprovação na terceira

série e minha mãe falou: “Não aceito passar de ano. Elas vão repetir”. As professoras argumentavam: “Não, é só questão da Matemática, no próximo ano elas conseguirão”. Mas, minha mãe não aceitou: “Sou professora, tem que aprender tabuada no terceiro ano, porque senão não adianta”. E minha mãe nos reprovou, mas foi a melhor coisa que ela fez, pois assim realmente aprendemos a tabuada e nunca mais tivemos reprovação. Tivemos somente essa dificuldade durante meu processo de aprendizagem, repetimos o ano e aprendemos. Desde então, nunca mais fomos reprovadas. Terminei o Ensino Fundamental I nessa escola da REE; porém, as pessoas que a frequentavam tinham melhores condições (financeiras), porque, como morávamos ali num bairro central, tivemos acesso a escolas mais centrais. Por isso, nenhum de nós quatro nunca parou de estudar. Meu irmão, na vida adulta, optou por não estudar mais; mesmo assim, é uma pessoa íntegra e próspera em seus negócios.

Após concluir o Ensino Médio, fiz *cursinhos* alternativos na UFU; fiz um *cursinho* que se chama Futuro, que funciona também numa escola municipal. Tinha na minha mente que não precisava pagar para estudar; se havia educação pública, iria fazer parte daquele grupo da UFU. Sempre tive isso como visão, pois meu pai e minha mãe sempre falavam para nós: “Vocês têm que ser funcionário público, vocês precisam estudar, usar o serviço público. Usem o público, que é direito de vocês”. Então, eu fiz três anos de *cursinho*... queria Engenharia Civil, mas nunca conseguia passar da segunda fase do vestibular. Chegou uma época em que já estava cansada, queria trabalhar e tinha que estudar; por isso, coloquei na cabeça que não iria pagar o ensino superior e ia fazer no público. Em meu último vestibular, em 2007, prestei vestibular para Pedagogia (noturno), e minha mãe, como é da área da educação, sempre falou para nós sobre as dificuldades. Sempre vivenciamos essas dificuldades: no período de greve, íamos para a praça da antiga prefeitura fazer as reivindicações. Então, sempre soube que a área da educação era uma área de luta. Comecei a fazer o curso acreditando que não fosse gostar, mas gostei. Já tinha experiência com evangelização infantil, porque fui criada na doutrina espírita, não de matriz africana, na doutrina espírita codificada na França; então, já tinha aquele contato inicial com a docência. Gostei da proposta do curso, pela possibilidade de ensinar crianças, mas não me senti representada pelo currículo como estudante negra e nem no sentido de me preparar para trabalhar com a diversidade. Fiz os quatro anos, prestei um processo seletivo e fui aprovada. Lembro-me de que, na época, passei em primeiro lugar e achei o máximo. Estava casada há pouco tempo e pude escolher a escola bem próxima à minha casa – inclusive, é a escola onde dou aula até hoje na Educação Infantil. Durante a graduação, já havia prestado um concurso para trabalhar como professora na REE e fui aprovada; prestei outro para a RME e

continuei. Comecei a ministrar aulas durante todo o dia nos dois turnos e tive uma experiência de alguns meses como professora para turma do Magistério, que também me apaixonei – foi muito bom, muito gratificante dar aula no Magistério. Prestei um novo concurso em 2019, desta vez para supervisão, atual analista pedagógica, e fui aprovada. Tomei posse em 2020 na escola onde estou atualmente e, hoje, continuo com os cargos de professora na Educação Infantil e de analista pedagógica no Ensino Fundamental.

Em minha trajetória profissional, houve muitos momentos em que não me senti pertencente ao grupo. Talvez não seja exatamente o não pertencimento, mas o olhar das outras pessoas em relação à pessoa preta, à mulher preta, porque, na Educação Infantil, tem o cargo de professora e, para crianças de zero a três anos, há duas auxiliares que ficam com a professora. Como era a professora preta e as auxiliares eram brancas, sempre os pais se referiam às mulheres brancas da sala como sendo a professora, e não a preta; então, ficava numa situação desconfortável e, mesmo assim, me impunha. Essa é uma característica minha, pois sempre vou me impor. Falava: “Não, a professora sou eu”. De tanto falar “A professora sou eu”, quando os pais as procuravam novamente para relatar alguma questão que era específica com a professora, as próprias auxiliares falavam: “A professora é ela”. Essa situação foi a primeira coisa que me deixou mais impactada, em que fui realmente fazendo uma análise sobre o quanto teria que ser resistente, sobre o quanto teria que sempre me capacitar. Infelizmente, nessa sociedade, isso eu vou te falar assim, abrindo o coração, a mulher preta tem que se impor. Então, tenho que me impor através de minha vestimenta. Vou carregar a minha identidade, a identidade é minha e vou me impor, porque, se não o fizer, vou sempre viver essas situações em que terei que provar que sou professora. Pode haver uma pessoa branca conversando mais alto do que eu, mas a que não tem educação, sempre serei eu. Então, essas situações ficam bem explícitas e causam, sim, um certo desconforto, porque é ruim você passar a vida inteira tendo que provar que as pessoas estão erradas em suas formas de nos perceber, de nos julgar, de nos condenar e que sou capaz.

Por exemplo, sou mãe solo e isso, até mesmo no meu lado profissional, é algo que a gente tem que provar. Sou mãe solo, não sou prostituta. Sou mãe solo porque sou uma pessoa igual às outras e resolvi ter um filho, o que não significa que decidi ter um monte de filhos. Não, sou mãe solo e optei por isso, ao invés de manter um relacionamento tóxico. Esse tipo de situação atrapalha, ou melhor, não é que me atrapalhe. É que as pessoas me julgam (gestão, pares). As pessoas vão oferecer uma oportunidade, por exemplo, como posso lhe dizer? Não há uma diferença de tratamento explícita. Mas, por exemplo, você tem lá um grupo de amigos. “Vamos chamar Fulana para ir lá em casa”. Vai chamar a Fulana que é casada e não a Cicrana,

porque é solteira e tem filho; você percebe um certo distanciamento. Até aqui somos colegas de trabalho, mas, para frequentar minha casa, não. Eu sinto, isso é explícito para nós, embora seja mascarado. “Ah, vamos oferecer uma oportunidade para a Fulana representar a escola”. Isso eu sinto. Pode ser que as outras entrevistadas não tenham passado por situações assim. Pode até ter situações em que vou representar a escola, mas vai ser uma situação mais difícil do que vai ser oferecido para outra. Talvez, uma situação difícil, como um curso mais cansativo, que será ministrado um final de semana inteiro. “Fulana tem marido, já você é solteira, *aí você vai, né?*”.

Minha prática de resistência é sempre falar não, porque, se fosse algo mais fácil, não seria oferecido a mim, e sim à Fulana. Por que o difícil tem que ser oferecido a mim? E não aceito mesmo. Então, nessas questões a gente vê, entendeu? É nítido assim. Quando é uma coisa muito boa, dizem: “Mas isso aí eu ia te pedir, mas não vou, não, porque sei que você é sozinha com o seu menino, é difícil. Por isso que falei para Fulano ir” ou: “Não é por nada não, sei que você é muito competente, mas é porque, como é só você e seu filho, deixei para Fulano ir mesmo”. Quando é algo ruim, justificam que é mais fácil para mim, porque não sou casada. Quando é algo bom, argumentam que é mais difícil para mim, porque estou sozinha entre “aspas”. Então, isso é na fala das pessoas, igual estava conversando esses dias com a amiga minha. Ela disse: “Você gosta tanto da Fulana, mas ela é racista”. Falei: “Amiga, deixa falar a você, vamos conviver com pessoas que temos afinidade e com a pessoa que tem práticas racistas”. Só quem realmente está, só quem realmente é, para poder sentir; então, são situações passadas diariamente. Tenho uma amiga branca que é extremamente próxima a mim; somos amicíssimas, e ela tomou posse nesse cargo de analista pedagógica; tomamos posse quase juntas. Um dia, ela percebeu pelo que passamos e falou assim para mim: “Nossa, nunca passei por isso”. Relatávamos situações do cotidiano dentro de nossa função e comecei: “Estou fazendo essa e essa função”. E ela: “Não, mas quem falou para você fazer isso? Não faz parte do escopo da função de analista”. Quando comecei: “Falaram, isso... isso e mais isso. E a gente conversava, conversava. Ela disse: “Arrumei minha sala”. Percebi que ninguém havia me apresentado à minha sala e eu estava trabalhando na secretaria, no refeitório, e minha sala sem ninguém. Então, minha amiga concluiu: “Talvez seja por isso que todo mundo perguntava se você era a nova ASG”⁹⁹. Mas é porque faz parte, né? É um hábito das pessoas. Se é preta, não exerce um cargo de liderança. Está sempre na posição de servir. Por isso, olha e diz: “A gente está trabalhando dessa forma agora. Suas outras colegas não estão vindo, mas você vem todos

⁹⁹ Auxiliar de Serviços Gerais.

os dias para você aprender o serviço”. Tranquilo. Mas, quando perguntei qual seria o serviço, ouvi: “Ah, vamos separar o material lá na biblioteca na secretaria, preenchendo as planilhas”. Mas o pedagógico mesmo foi depois, quando as outras colegas voltaram para a escola. Então, são pessoas que se tornam mais próximas a nós, mas que não podemos deixar de citar suas falas e práticas de cunho racista, ainda que tenham ocorrido no início, quando cheguei à escola. Claro que as pessoas vêm com o argumento de que: “É que tenho resistência de conhecer novas pessoas; é que não percebi que estava fazendo isso”. Mas, sempre vai girar em torno disso e, como estou te falando, sou uma pessoa incisiva na minha fala, e o serviço que tiver para fazer, vou fazer e vou defender o meu ponto de vista, independentemente se as pessoas gostarem ou não. Vou mostrar que tenho voz e vez, e, quando as pessoas virem uma mulher preta, pobre, mãe solo conversando desta forma, posicionando-se, elas vão falar (depois que você alertar, falar para elas): “É que a achava *chata* demais... ah, é porque, na primeira reunião, você já falava assim... assim e assim”. Mas, converso assim! Cada um tem um jeito de ser, o meu é assim. “Ah, mas é porque parecia que você queria saber de tudo”. Parecia, não; sou assim. Então, você está vendo que eu tenho que me impor e, na hora que me imponho, as pessoas não gostam, porque elas gostam daquele funcionário, daquele colega de trabalho que aceita tudo o que você fala. Então, infelizmente isso pesa mais ainda, quando se trata de uma mulher preta. Está vendo? Se fosse uma mulher branca, aí estaria tudo certo. Ela é a professora, ela é analista; então, está tudo certo. Ela tem que falar assim, mas, se ela for uma preta, nossa... Então já ouvi, de diversas pessoas, que, depois de um tempo, com mais afinidade, as pessoas realmente falavam, que quando iniciei na escola, elas pensavam: “Que neguinha enjoada!”. Essa fala também já saiu da boca de outra mulher preta, que tinha também outra função, na qual ela queria se impor de qualquer forma. E falei que não, que não era assim, que havia feito todo um trabalho em minha casa para apresentar aquela proposta para as crianças no outro dia, que não achava justo; e ela simplesmente gritou comigo e falou que não ia fazer. Posteriormente, pontuei: “Nossa, nós duas somos pretas e você está me tratando dessa forma e colocando o meu trabalho em descrédito para você enaltecer o trabalho de outra mulher branca. Não que sejamos melhores ou piores do que ela, mas isso fala muito sobre nós. Fala muito sobre você e fala muito sobre mim”.

Passou o tempo, ficou para trás, mas, não há como negar que aconteceu e que acontece na prática da docência, porque sabemos que não é só aquilo de estar lá na sala de aula mostrando aos meninos. Tem algo além; então, quando você prepara algo, quando você planeja algo para ir lá e mostrar, vem outra pessoa e coloca aquilo em descrédito, ou por falar, “Fulano quer

aparecer, Fulano quer mostrar serviço”... Eu escutei isso demais. Por que estaria querendo mostrar o serviço, se só estava fazendo o que a outra pessoa também estava fazendo? Por que a professora branca pode mostrar o trabalho dela, que está bem-feito, e eu não posso mostrar o meu, que também está bem-feito? Se o faço é porque quero mostrar serviço? Menina, já escutei muito... O que essa pessoa também falou: “É a forma que você fala”. Então, disse: “Realmente, tenho que melhorar a forma como falo porque, desde que me entendo por gente, tenho essa forma de comunicar”. O modo como me comunico pode parecer agressivo, mas não é; então, questionei: “Mas, acabei de escutar a Fulana conversando com um aluno dessa mesma forma e você não a chamou aqui para adverti-la”. Veio uma imensidão de justificativas, na tentativa de mascarar o óbvio. Não aceito por vários motivos, mas também porque, se vou cedendo, cedendo, ajudarei essas pessoas a me colocarem no lugar em que não terei voz e vez. Minha mãe, por exemplo, trabalhou na casa dos outros de doméstica desde os 11 anos de idade. Mesmo minha mãe formada, com dois cargos na rede pública e, depois, aposentada, percebíamos que ela tinha aquela satisfação de falar: “A Fulana me ligou, falou que precisava de mim para arear o banheiro dela”. Eu falava: “Mãe, a senhora não precisa disso mais”. Mas, ela ainda se sentia... E olha que a minha mãe é uma mulher totalmente consciente, ativa, sabe? Mas é que a servidão, para nós, mulheres pretas, veio arraigada em nós desde pequenas. Aceitar qualquer tipo de relacionamento, seja no âmbito profissional, seja no âmbito afetivo, também entra nessa questão. E aquilo que foge, extrapola e você não aceita é aceito por uma mulher negra quando esta mulher não tem consciência racial. Por isso, temos que resistir sempre, a resistência é diária, e com os pais também. Meu pai, por exemplo, nunca vê o cargo superior sendo da mulher preta. Temos sempre que nos expor, nos impor, não no sentido agressivo da palavra, mas no sentido de ocupar aquele espaço, de ter aquele lugar de fala e exercê-lo. Se posso emitir minha opinião, vou emitir minha opinião e vou defender minha tese.

Em relação ao currículo, a Educação Básica *foi mais insuficiente* que a Educação Superior. Na Educação Básica, para ser sincera, faltou tudo, porque, desde quando tive meu filho, pensei: “Vou lutar porque meu filho não vai passar o que passei nessa fase de meus estudos. Não vou aceitar passar lista e o meu filho ser o mais feio da sala”. Todos os dias, os colegas da turma passavam uma lista dos alunos mais bonitos da sala. Eu e meu irmão éramos classificados como os mais feios. São coisas que não vou aceitar, pois eram atitudes consideradas “brincadeiras”, mas não são; são situações pelas quais passava e falava: “Meu filho não vai passar por isso de jeito nenhum”. Sempre quando chegava naquela parte do livro de História, que falava sobre a escravidão, queria morrer, não queria ir para a escola; mas,

sempre ia porque não gostava de faltar e sempre gostei de estudar. Aquela parte lá era a mais dolorida para ter que ir à escola. Lembro bem que ia descendo a rua para chegar à escola, em que pensava: “Nossa, hoje tem aula de História!”. Porque tudo que falava, meu povo não prestava, seja porque os negros trouxeram a peste negra ou eram rebeldes; porque os escravos colocavam óleo quente nos ouvidos dos donos das fazendas, que concediam a eles uma oportunidade de um “emprego”. Então, falava: “Meu filho não vai passar o que passei na Educação Básica. Meu povo foi trazido à força, teve que trabalhar de graça e ainda tem que ser grato a isso”. Lembro-me de que, um dia, tinha uma maquete para representar as senzalas e a fazenda, e a professora, inclusive, era branca. Então, para mim, ela falando aquilo do meu povo, já não me representava. Poderia ser uma branca? Poderia. Mas, que falasse algo positivo, ressaltando a beleza. Não para ele ir lá e vestir um menino com pano de saco, sujo, e falar para o outro dar chicotadas nele; não é isso que precisamos evidenciar. Não me esqueço de um dia em que era para representar com uma maquete (período colonial), peguei uma *caixinha* e fiz umas janelas em cima e umas janelas embaixo para representar. Não me recordo se era a casa do dono da fazenda ou se era a senzala... Acho que era a casa. A professora pegou e falou assim para mim: “Naquela época não existiam casas de segundo andar, não. Vai lá na cozinha e busca uma faca para eu poder cortar”. Ela cortou a metade da casa; então, aquilo foi muito expressivo para mim, porque eu era uma criança e tinha feito.

Hoje em dia, sabemos que isso é totalmente inaceitável; é o mesmo que dizer que o construtivismo não é nada e não se pode deixar a criança pensar, ser criativa. Mesmo que ela achasse que não existia, ia existir segundo o modo como enxergava a situação. Mas ela, não... Então, para mim, a Educação Básica foi terrível. Era feia, meu cabelo era feio e tinha que alisar meu cabelo e tal. Hoje, enquanto professora, enquanto analista, quando falamos com os professores em relação aos trabalhos para serem apresentados na semana da Consciência Negra, tento mostrar o que tem que ser feito; na verdade, auxiliar no que tem que ser feito. Escuto falas de colegas de profissão: “É obrigatório?”. Aí eu falo que é obrigatório. As pessoas levam para outro lado: “Está vendo, Fulana? É difícil demais de convivência, quer nos obrigar a fazer as coisas”. Ou quando escuto uma situação entre pais e professoras, de uma criança que está sofrendo *bullying* na sala, os meninos falam que o cabelo dela é esse e esse. E a professora fala: “O cabelo dela sempre vem desarrumado”. Não é que está desarrumado, o cabelo dela é assim. “É, já expliquei a ela que, quando crescer, ela vai poder alisar”. Então, o professor acaba com toda a autoestima da criança. Então, quando você vê em 2023, 2024 um professor falar isso para um pai perto de uma criança, significa que faltou algo em nossa graduação. E o pior: ainda

ouvimos pessoas se recusando a trabalhar o assunto, com a justificativa de que não tem o direito de fala. Justamente por não terem tido acesso a informações relacionadas à questão e por não buscarem se atualizar é que falam coisas absurdas como essas.

O direito de fala diz respeito a situações específicas, em que o branco não tem como medir a dor de uma pessoa preta e, por isso, não pode minimizá-la. Quando as pessoas acreditam, por exemplo, que estou exagerando em questionar e que não tinha motivos para ficar aborrecida diante de situações – seja quando a gestão me colocou para fazer trabalhos que não eram da área de analista pedagógica, enquanto as outras analistas estavam em casa; ou quando julgaram que, por ser preta, seria cozinheira ou trabalharia na limpeza –, nesses casos, sim, entra o direito de fala, pois somente uma mulher preta saberia medir a intensidade de minha dor, porque também passa pelos mesmos dissabores. Quando algo, como ocorrido a semana passada: “Não, Carolina! Não vejo por esse lado, não sei por que você está se sentindo tão ofendida assim no âmbito profissional”. Logo respondi: “Porque você não é eu. Você não está vivendo a mesma situação. Primeiramente, porque você não estava lá no momento; segundo, me senti ofendida. E eu vim aqui para falar que não gostei...”. Então, obtive esta resposta: “Ah, mas não foi essa a intenção”. Então, me posicionei: “Mas eu senti, sim. Você não tem o direito de me dizer que não devo me sentir assim. Porque não foi isso para você; para mim, foi”. Esta é a questão do direito de fala: é quando a pessoa quer, de qualquer forma, mostrar que não, que estou errada em me sentir assim, que estou errada de me sentir magoada. Conversei sobre isso com o pai do meu filho: “Na sua época era dessa forma, mas estamos em outro contexto. E nosso filho não é você”. Graças a Deus, não estamos nessa época e meu filho não é (igual a) o pai dele, porque, assim, o Franz Fanon é extremamente sensível, mas, graças a Deus, graças a essas conversas, graças a essa conscientização, ele tem sabido lidar com as diferentes situações e chora por qualquer coisa na escola.

Ano passado, na escolha de livros na biblioteca, o colega pegou um livro que tinha um macaco na capa, mostrou para a turma e falou: “Aqui o Franz Fanon”. Numa escola pública, porém elitizada, ele representa total minoria das pessoas pretas; a fisionomia dele é a minoria e sempre falava para ele: “Meu filho, sua boca é linda, seu nariz é lindo, seu cabelo é lindo, o seu cabelo não está desarrumado, o nosso cabelo é assim”. Retomando a narrativa, a professora estava trabalhando sobre isso na sala de aula, sobre o preconceito, sobre o Franz Fanon pegar o livro da mão do menino. A professora da biblioteca viu aquilo, interveio corrigindo a criança e resolveu. Graças a Deus, ele não chorou, pois meu medo era ele chorar. Falei assim: “Não chora para esses racistas, não, meu filho”. E, quando chegava contando sobre situações como essa,

ele falava para mim: “Fulano falou isso... Estava brincando com Fulano e ele falou isso... O Fulano não me deixou brincar por causa disso...”. Eu digo: “Não fica perto de racista! Você não precisa ser maltratado, e ele é racista porque, lá na casa dele, o ensinaram a ser”. Nesse dia, graças a Deus, o problema foi corrigido: a professora corrigiu, ele voltou para a sala, falou para outra professora, a outra professora corrigiu. Em contrapartida, fui à escola e falei que ia atrás dos meus direitos. Sei que a escola tomou todas as providências, mas a família tem que se responsabilizar. Racismo é crime, a criança é menor de idade, quem responde são os responsáveis, e eles iriam responder. Então, o Franz tomou atitude dele, eu falei que estava certa, mas tinha que mostrar para ele que eu, enquanto responsável dele, deveria zelar pelos seus direitos e seu bem-estar. Ele não tem que aceitar ninguém o tratar mal, ninguém falar que ele não é capaz, ninguém falar para ele: “Ah, nossa, você é alto. Será um excelente jogador de bola”. Eu falo: “Não. Você pode ser um médico, um advogado, um astronauta ou o que você quiser. Mas, você vai ser bem-sucedido, sim”. Faço questão de levá-lo a todos os lugares. Todos... Todos. Onde o meu dinheiro paga. Onde não paga, eu parcelo e faço questão de mostrar que ele pode frequentar todos os lugares e que vai frequentar. Mostro a ele a nossa realidade, mostro para ele, sim, a nossa consciência de classe. “Você é filho de uma professora, filho de um autônomo, mas você pode, sim, almejar. Não tenho condições de pagar uma escola particular para você e acredito no serviço público. Você vai fazer a escola que você quer. Acredito no público. Mas, tenho condições agora, com muita dificuldade, de dividir com o seu pai. Você vai fazer uma excelente escola de inglês. Lá você vai ser o único preto e pobre”. E ele é o único preto e pobre lá, que é uma escola de inglês mais cara. “Você será um excelente aluno”. Às vezes ele diz: “Ah, mas todo mundo lá faz inglês desde bebê”. Eu reforço: “Não tem problema. Você começou com oito anos e vai fazer dos seus oito até sua vida adulta. Estou fazendo isso para entender que não precisa ser um preto que depende de um salário-mínimo. Você não precisa. Quando você for para sua vida profissional, já vai saber inglês fluente, mais de uma outra língua e, até lá, você vai ser fluente”. Quando nos separamos, falei para ele que existem muitas crianças pretas, filhas de pais separados, do que crianças brancas, e que isso faz parte de todo um contexto de desvalorização da história da cultura negra. Mas, podemos encerrar isso, não precisamos viver esse ciclo, e ele não é menos por morar numa casa separada do pai dele. Ele não é menos por ter duas casas, ter a casa do pai e a casa da mãe. Ele não é menos por ter que conviver com o pai, com outras mulheres ou com a mãe tentando ter outro relacionamento. Ele não é menos por causa disso. Isso eu falo sempre para ele e busco sempre levar isso para o meu lado profissional. Não é porque sou mãe solo que sou menos; não é porque

minha família é constituída apenas pelo meu filho e eu, ou meu filho, o pai dele e outras pessoas, que ele é menos por causa disso. Isso não pode interferir na vida escolar dele, não vai e não aceito. É difícil? É! Não vou falar para ele que vai ter a mesma oportunidade que uma criança branca, mas, vou mostrar que ele é capaz, que ele tem que lutar cada vez mais por isso e que resistir no público é uma forma de mostrar que o público é, sim, uma das formas dele vencer, porque não vou dizer que, quando ele for prestar vestibular, não vai sofrer as dificuldades e que terá o mesmo preparo de outra criança que teve a vida toda numa educação particular, que foi treinada especificamente para aquela prova – tento mostrar a ele uma visão crítica disso. Outra pessoa pagou uma escola particular a vida inteira e agora quer o público, porque o público é de qualidade. O público é direito de meu filho preto também. “Ah, porque precisa de cotas”... Precisa! Já me neguei a fazer uso de cotas. De alguns anos para cá, sou totalmente a favor e falo para a pessoa que sou. Sei que muitas pessoas brancas dizem que a cota é uma forma de mostrar a incapacidade do preto de passar no vestibular por meio convencional, mas sei também que essa é uma justificativa branca para não aceitar a dívida que a sociedade tem conosco. Quando alguém me questiona sobre isso, que não acha justo, porque um negro não tirou tal nota, mas tomou o lugar de outra pessoa, eu argumento: “Entendo seu questionamento, mas não vou nem voltar muito longe assim da história. Você se lembra da época das capitânicas hereditárias? Dividiu o Brasil e foi dando partes de terras para os europeus. Você não era contra, não? Porque, se você tem sua família, tem uma fazenda hoje, não é porque lá atrás eles trabalharam, não, alguém deu aquela terra para eles, porque isso aqui não tinha dono. Não tinha dono, lá estava certo, e hoje, para ter uma vaga no IF¹⁰⁰, está errado? Mas, para ter uma fazenda inteira, está certo. Aqui foi tomado: as terras eram dos indígenas e eles viviam em sistema de cooperação, e não de exploração. Começou a explorar e o que é explorado tem um valor, compra-se. As terras foram divididas por conveniência para se manter uma cultura, um povo no poder e colocar outro em submissão. Quem foi em submissão foram os meus; então, essa “cota aí”, no caso, que era muito mais cara, você acha que está uma beleza, mas a minha, para entrar na faculdade ou para um cargo público ou para o meu filho ir para a faculdade, com um valor extremamente menor, não pode. Lembrando que, para ser aprovado, o preto também estudou, prestou o vestibular (ou concurso), passou por todo um processo e foi aprovado. Segundo a opinião do branco, esse processo está errado, mas, estudar a vida inteira em escola particular e depois concorrer e entrar no público está certo”.

¹⁰⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A desinformação ainda é alarmante. Outro dia estava conversando sobre isso com uma colega de trabalho, que falou assim: “Nossa, acho interessante você falar isso. Depois que a conheci, melhorei demais, e fico pensando que não tinha essa informação. Para você ver, isso não passa na televisão”. Falei: “Não, televisão é um meio de comunicação de massa e traz algo que satisfaz as necessidades dos grandes empresários envolvidos nas programações”. Precisamos de formação *in loco*, e há outra situação que me lembrei: essa fala que vou citar é de outra escola, em que uma professora falou assim para a analista: “Olha, se a apresentação da professora X for com o cabelo da criança preta, de Bombril, vou me retirar da escola porque sou preta e não aceito isso”. A analista comentou posteriormente: “Você está vendo o quanto a Fulana é encenqueira?”. Talvez por ser branca e não ter consciência, ela não se colocou no lugar da docente. Na última exposição que aconteceu na escola, uma professora, colega de trabalho, justificou que estava tentando elevar a autoestima de uma criança, que enfrentava problemas em aceitar o próprio cabelo, o que impactou em sua autoimagem. Pediu para imprimir o material; porém, a representação era com a colagem de feijão no cabelo da personagem preta.

Na Educação Infantil, trabalhamos o lado lúdico, o lado artístico; porém, falei assim: “Você acha que essa criança, essa menina lá da sua sala, sua aluna, que já não gosta de si, do seu cabelo, da sua cor, vai se sentir feliz em vê-la representada com o cabelo de feijão?”. E ela respondeu: “Vai! Vai, uai! Porque o livro está contando isso”. Eu falei: “Entendi a história do livro, li a história desse livro e sei que ressalta a beleza, mas, para essa criança, ela vai se sentir valorizada?”. A professora insistiu que sim. Então, falei: “Não acho, eu não iria gostar. Seria a mesma coisa de pegar uma palha seca de milho, colar e dizer que é o cabelo da Fulana de tal. Você ia gostar? Você ia se sentir valorizada?”. Ela não entendeu: “Mas, não é assim. Você já está confundindo as coisas. Está levando para outro lado”. Então, infelizmente, as pessoas se fecham, e é numa formação *in loco*, num diálogo com quem tem o conhecimento e com quem entende, que os professores vão mudar essa concepção. Já chamei a atenção demais de profissionais que criticavam mães e crianças por trançarem os cabelos em falas como: “Tadinha, olha aqui, a mãe dela está acabando com o cabelo da menina, trançando o cabelo dela”. Esses dias, falei com uma conhecida: “Seu cabelo é liso, você acha bonito assim, mas, atrás da trança do cabelo dela, tem uma história, é a história do nosso povo, tem um significado. Crescemos aguardando ansiosas para fazer uma trança, mas, você fica falando que vai arrebentar o cabelo da menina, porque está puxando demais... Isso faz parte da nossa cultura. Respeite! Se você não gosta, você tem que respeitar”. Sabe, é muito, muito difícil. Isso já vem na pessoa, como estou

te falando, porque essa minha amiga falou assim: “Você gosta tanto de Fulana de tal, mas ela é tão racista”. Na Educação Infantil, fui substituir umas aulas dessa colega, em que ela começou a me apresentar a turma e dizia: “Esse aqui é Fulano, assim, assim, assado; esse aqui é Ciclano, assim, assim assado”. E ela apontou para o menino preto. “Esse aqui, não preciso nem te falar, né? É só você ver”. Ela falou isso e não se tocou. Então, eu disse: “Estou vendo mesmo, mas, que menino lindo!”. O peguei, o enalteci, falei, falei e ela ficou meio sem entender... se ela aprendeu com aquilo, não sei. Mas, você entende? São pessoas as quais gostamos que façam esse tipo de coisa, mas, há um preconceito e uma resistência muito grande, e é mais estranho ainda quando esses comentários saem da boca de pessoa que está ali conversando com você todos os dias. É incrível! Ninguém chega em você e pergunta: “Você está usando o cabelo desse jeito por estar sujo, para lavar?”. Mas, quando coloco tranças, as pessoas perguntam (sempre as mesmas pessoas): “Dá para lavar? Dói, não? Nossa, mas está dando a impressão que está puxando tanto seu cabelo! Que dia você vai retirar?”. Então, é uma preocupação muito grande, sabe!? “Nossa! Fica melhor com tal cor!”; mas, uso a cor que quiser. “Estou falando a você, porque fica mais bonito com a sua cor”... Enfim, é um embate diário.

Tenho apenas a Pedagogia e atuo na área desde que me formei. Entendo que minha situação social contribuiu muito para a escolha de minha profissão. Não se pode colocar em descrédito a influência da situação social da pessoa que não tem um bom poder aquisitivo. Precisa ser um curso noturno, pois preciso conseguir trabalhar de forma rápida, e isso tudo influencia, sim. Depois, claro que me descobri e faço de tudo para ser uma excelente profissional. Mas, em contrapartida, se tivesse melhores condições financeiras na época, se a necessidade de trabalhar não tivesse um peso tão grande, para ter uma condição melhor, teria escolhido outro curso. Se tivesse condições de só estudar, iria escolher outro curso, isso é fato, e teria retorno financeiro em longo prazo. Não em curto prazo, como o curso de Pedagogia. A pessoa se forma em quatro anos e já consegue arrumar um serviço, ficar estável financeiramente. Ao mesmo tempo, não podemos negar que a docência é algo que, infelizmente, não é valorizado. No meu caso, por exemplo, iniciei a Pedagogia em 2008, formei-me em dezembro de 2011 e, concomitantemente, fui aprovada em um processo seletivo, de forma que, em fevereiro de 2012, já estava trabalhando. Foi questão de meses e, no ano seguinte (2013), fui efetivada no município.

No início do trabalho como professora, passei por alguns desafios. Citei aquele exemplo dos pais sempre se referindo às pessoas brancas como sendo as professoras, e eu, por ser preta, era a ajudante. Senti esse desafio não só por parte das pessoas brancas, mas também em relação

a pessoas pretas, que tinham um cargo diferente do meu. Em contrapartida, me senti muito feliz de trabalhar com crianças, muito, sabe!? Quando você trabalha na Educação Infantil, na prática, você tem realmente aquela consciência de que é a base. Se os pais pudessem parar, se a sociedade pudesse parar para pensar... na Educação Infantil se define a vida escolar da criança. Quando era criança, tinha um medo de ir para a creche. Em minha época, não íamos para a creche, pois havia sempre um irmão mais velho que olhava os menores. Tinha um medo de ir para a creche, mas, quando vi a Educação Infantil, fiquei encantada. Matriculei meu filho com um ano de idade porque, com seis meses, ainda não havia possibilidade de matriculá-lo; caso contrário, o teria colocado com seis meses, de tanto que acredito na fase do ensino. Para mim, é mágico quando você vê a criança, que vai colher frutos... Então, me apaixonei. Tinha uns desafios, sim, mas gostei muito. Até hoje em dia, trabalho com um público maior, mas permaneço na Educação Infantil porque vejo gratificação com tudo: na área social, na motricidade, na linguagem... Percebo isso principalmente quando fazemos um trabalho com crianças mais carentes. Esses dias foi assim, o menino tossiu e falei: “Coloca o *bracinho* na boca para poder tossir. A mamãe não falou, não?” e ele disse que não. Então, vemos o quanto somos referências para aqueles meninos e é gratificante. Neste ano, estou atuando como professora na Educação Infantil, com crianças do G3, faixa etária de três anos. No outro turno, trabalho como analista pedagógica no Ensino Fundamental I.

Nunca ocupei a função de gestora, só gestão pedagógica mesmo. Por mais que as pessoas falem que tenho perfil para essa função, sinto que não o tenho, porque, para ocupar um cargo de gestão, você tem que ter *um jogo de cintura* muito grande e, como sou bastante expressiva na minha forma de ser, acho que não daria certo. Mas, já escutei de uma pessoa preta, que me indicou ao cargo de gestão, nesses últimos meses, que, como mulher preta, deveria aceitar esse cargo. Segundo ela, lutamos tanto pela questão da representatividade, por espaço, por um lugar de fala... Porém, quando surge a oportunidade, não aceito. Disse que não queria e usei como justificativa o meu jeito de ser, por ter uma fala incisiva e demonstrar minha opinião que às vezes não está de acordo com essa questão de pôr *panos quentes*, porque há situação que eu não concordo em colocar *panos quentes*, mas resolver no diálogo, quando, na verdade, essa é uma das qualidades necessárias ao exercício da função. Ao ouvir essa pessoa, senti-me totalmente encorajada e disse que iria, mas, no momento do embate, já tive que colocar a minha opinião logo, explicando que, se fosse em outras circunstâncias, aceitaria a proposta e que, contudo, não iria aceitar devido ao modo como foi feito o convite, pois já houve um certo desconforto por parte de quem fez o convite. A partir de então, *abri mão*. Após tudo isso, ao

presenciar outras situações constrangedoras, repito que as pessoas não querem realmente que pretos ocupem cargos de gestão e, para que isso aconteça, elas vão usar várias artimanhas para nos fazer desistir. Sem entrar em nome, sem dar detalhes, mas houve situações que me fizeram repensar algumas relações de trabalho. Ouvi muita coisa assim: “Se fosse a gestora, você seria minha escolhida para vice-direção”. Porém, ao assumir em outra instituição de ensino, na hora de escolher, o que pesou foi a família ideal, ou seja, escolheu uma professora casada. Senti isso; ninguém consegue me convencer do contrário, pois sei que é, você entendeu? Porque, assim, numa situação muito ruim, como a que essa pessoa considerava ser a vice-direção na escola onde trabalho, ela disse que me colocaria, como de fato orientou a aceitar o convite do gestor. Mas, numa situação boa, ela não indicou e não indicaria de forma alguma. Coloca Fulana e a Cicrana, porque a vida dela é estruturada. Já Beltrana, pode até ser boa de serviço, saber se posicionar, mas é mãe solteira e preta; difícil demais. “Sei que é difícil para você, mãe solteira. Por isso não a coloquei, para poupá-la”. As palavras parecem se contradizer e nem parecia ser a mesma pessoa que me incentivou a assumir a vice-direção na escola onde trabalho. O grau de dificuldade não seria o mesmo? Parece mesmo que não querem uma pessoa preta e há também o ego. Não vou deixar que a Fulana fique nessa posição acima de mim; então, é complicado. Minha sorte é que tenho, sim, um grupo de amigos, uma rede de apoio muito grande e minhas amigas o tempo todo. Quem é minha amiga de verdade sabe das minhas dificuldades, sabe que, para mim, R\$ 900,00 a mais fariam diferença. Podiam ser R\$ 1.700,00 e tirando o imposto de renda, podiam sobrar R\$ 300,00. Quem me conhece sabe que para mim faria diferença, e as pessoas que me disseram para não assumir a vaga, assumiram a vice-direção em outro lugar. Porque todo mundo, *na hora que vê um banquinho*, quer subir. Contudo, quando vê que você vai subir, quer tirar todas as possibilidades, e quem me procurou, falou: “Mesmo assim, mesmo você falando para mim, realmente quero que seja você por causa disso, disso e disso. Por causa dessa sua postura”, e disse que não daria conta porque fui muito contaminada em relação ao gestor.

Posteriormente, pontuei as pessoas, principalmente as que são próximas a mim. Vi que a outra pessoa, que havia me falado que era difícil, também assumiu uma vaga similar em outra instituição, e olha que nem era por questões financeiras, pois ela não precisava. No meu caso, é porque eu preciso; então, aquela luta de ego me colocou para cima somente nas palavras, mas, na hora de agir, mostrou a verdadeira intenção. Minha vontade mesmo era de sair fora permutar para qualquer lugar de Uberlândia (MG), mas, não permutei e fiquei porque queria mostrar também, para a pessoa que me fez o convite (o gestor da escola onde trabalho), o qual rejeitei,

que não estava contra ele. Não aceitei o convite por medos internos, os quais foram alimentados por pessoas que faziam oposição a ele e que pensei que eram minhas amigas. Fiquei na escola por causa da escola, independentemente se é ele ou Fulano, Beltrano ou Cicrano. Já tive muitos impasses, não estou preocupada com gestão; meu foco é o meu serviço. Expliquei à pessoa que me convidou: “Mas, o que chegou para mim foi essa informação e teve um peso grande o modo como você fez o convite; não achei certo e não me senti confortável. Enquanto mulher, mãe solo, não estava me sentindo confortável”. Pode ser uma resistência minha, mas, infelizmente, tenho. Comecei a namorar com o pai de meu filho muito cedo e me casei muito cedo; então, tenho certa resistência à figura masculina. Tento me relacionar da melhor forma possível, mas também por trazer carga da mulher negra, da sensualidade disso e disso, eu meio que eu “bugo” e fico pensando no que as outras pessoas vão pensar. Então, fiquei pilhada de uma forma tão grande, que vou ser sincera: estava com medo. Houve um dia em que dormi e pensei assim: “Gente, o que os outros vão falar comigo trabalhando na mesma sala com aquele homem?”. Eu buguei! Foi preciso minhas amigas chamarem minha atenção e falarem: “Carolina, você é uma pessoa tão firme e está se deixando levar por *picuinhas* dos outros”. Hoje em dia, reconheço que as pessoas que estavam próximas a mim – algumas por preconceito, outras por ego, outras por inveja – poderiam, mas não me deram um respaldo e eu pedi. Havia falado que seria difícil para mim, mas havia deixado claro que aceitaria pelo dinheiro, o qual preciso e pela escola; mas, encheram minha mente com coisas que hoje percebo ser besteira. Hoje, após ter passado todo esse processo, percebo o quanto fui ingênua. Pensei que, pelo tempo que a pessoa trabalhava na escola e a experiência que tinha com a comunidade, estaria falando segundo sua análise da realidade. Pensei que, segundo seus relatos, poderia pegar uma “bomba”, entende?

Depois que passou, vi o quanto fui ingênua e como precisava ter colocado em prática o meu modo incisivo de falar. Não me arrependo de ter recusado o convite, mas, por não ter sido insegura, ingênua, poderia ter sido a Carolina que sempre fui, a Carolina que sou, e não a que os outros tentaram. Não devia ter ficado perguntando o que as pessoas achavam, se deveria ou não aceitar. Não sou assim; vou lá e faço, e, se não dá certo, assumo as consequências. Vejo que cedi a uma pressão, pontuei algumas pessoas e, com algumas, falei que era preconceito, sim, racismo estrutural, porque, para exercer uma função assim, eu servia; contudo, para uma função de liderança, não servia. Ao ouvir meu desabafo, a pessoa se assustou. “Pelo amor de Deus, Fulana! O que é isso?”. Então, falei: “O que é isso? Racismo estrutural”. Essa realidade da profissional preta e mãe solo ainda persiste em nossa sociedade. Não adianta falar que não é, pois é racismo estrutural.

Em relação à constituição de minha identidade como pessoa preta, sempre tive essa consciência de que era uma menina preta. Durante certo tempo, não gostava que falassem que eu era preta. Até mesmo na graduação, certa vez, tive um embate com uma professora, por sentir que o termo “preta” utilizado por ela estava meio que me desmerecendo. Ela insistiu que se tratava da nomenclatura descrita pelo IBGE. Pode ser que estava na defensiva, “armada”, mas percebi que outras duas colegas pretas ficaram caladas. Dirigi-me a elas e falei: “Hoje vocês não vieram à aula?”. Virou uma polêmica... Enfim, essa consciência eu sempre tive.

A consciência de que sou bonita, a importância de reconhecer minha beleza e me sentir bonita não foi trabalhada na infância. Sabemos que não foi trabalhado, pois, antigamente, não havia essa consciência. Na adolescência, passei por algumas situações assim de me contradizer. A consciência eu sempre tive, agora que passei a me valorizar e identificar a minha força enquanto mulher preta, depois que tive mais contato com as religiões de matriz africana. Conheci a minha história enquanto mulher preta e vi que eu sou bonita, sim; sou forte, sim; consigo, sim. Nesse momento, tive contato mais incisivo com as doutrinas, as religiões de matrizes africanas porque, até então, tinha conhecimento e já era espiritualista. Acredito em Deus acima de tudo e em Jesus, mas acredito na imortalidade da alma. Acho que Deus criou todo mundo não para morrer, mas para permanecer vivo em espírito, em outros lugares, de outras formas, de acordo com a lei de progresso divino, que é a lei de Deus. Todo mundo vai progredir, mas um contato específico, com essa forma de espiritualidade é algo mais arraigado ao lado europeu. Quando tive contato com essa espiritualidade específica da África, me posicionei, tomei decisões na minha vida e resolvi romper um ciclo em que minha beleza e o fato de ser uma mulher preta eram colocados em descrédito. Então, resolvi romper esse ciclo e decidi também que ficaria bem com aquilo e me percebi capaz. Foi muito difícil porque tinha que assumir, para mim mesma, que aquilo que idealizei – uma família *certinha*, com pai, mãe e filho – não iria acontecer mais, pois, naquele momento, havia me identificado como mulher capaz e não aceitaria mais uma relação que não me fizesse bem. Enquanto mulher, não precisaria aturar maus-tratos, traições, enfim, coisas que aceitava por achar o meu corpo feio, me achar feia. Determinei que não eram aquelas coisas ruins que acreditei no passado, entende? Então, naquele momento, tive a plena consciência de que era capaz porque, até então, tinha dois cargos. Consegui me separar depois que tive o contato com isso, com essa força feminina vinda do meu povo, entendeu? Com essa força feminina vinda dessa divindade que conheci nas religiões de matriz africana. Através delas, pude ver que tenho as rédeas minha da vida, não é o outro quem dirige meu caminho – sou capaz, sim, foi um processo. Para me separar, até que

não foi um processo doloroso no sentido da ruptura, porque aquilo lá já estava separado porque, na minha cabeça, já havia entendido. Pensei: “Por que estou vivendo desse jeito? Não preciso disso”. As minhas referências masculinas, que são meu pai e meu irmão mais velho, nunca me trataram assim. “Por que tenho que me submeter a isso? Por que tenho que acreditar que sou traída porque o meu corpo é feio, porque sou feia e o meu cabelo é assim? Não. Eu não preciso”. Então, tive essa força; é como se Deus me pegasse, tivesse me tirado daquela casa e falado: “Minha filha, pegue nas mãos das que te ajudam e siga”. E assim foi.

Agora, um processo doloroso para mim foi ver que o que havia sonhado não havia dado certo e que, a partir daquele momento, teria que colher as consequências. Quais eram? Primeiro: ter que dividir meu filho com o pai dele; segundo: ser a provedora total de uma casa, trabalhar muito e conseguir passar segurança para o Franz, de que estava tudo bem. Realmente estava tudo bem, mas, se não conseguisse passar aquela segurança a ele, os traumas, como mulher, que eram meus, seriam transferidos para ele. O péssimo mesmo foi o marido, que tinha a oportunidade de ser um pai e, para ser sincera, hoje em dia ele é um pai melhor do que ele seria se estivéssemos casados. Então, tudo isso, de chegarmos nessa consciência, é doloroso, como ter que dividir o filho e ver que a pessoa está fazendo as coisas para te ferir mais ainda, como no caso de meu ex-marido. Todo tanto que feria, não era suficiente; então, vamos ferir mais um pouco que ela desistiu de sair de casa. Ela quis sair da redoma que criei; então, agora vou mostrar a ela o que é sofrimento. O que é mais difícil é a solidão da mulher preta na sociedade, é dolorido. Quando me separei, já tinha dois cargos públicos e, por mais que minhas amigas dissessem no passado, que não precisava viver daquele modo, ainda não tinha essa percepção. Após a separação, quando chegava à escola, as pessoas falavam: “Nossa, Carolina, sua energia é outra, sua aparência é outra”. Então, influencia totalmente na vida profissional. Esse novo ciclo me incentivou a prestar outros concursos, igual agora. Devido a essas dificuldades financeiras, de ter que arcar com casa, carro, tudo sozinha, por essas dificuldades financeiras, já penso em prestar outro concurso, entende? Houve uma separação, mas foi algo que me trouxe o autoconhecimento, uma libertação sem aquela mágoa, sem aquela coisa ruim de entender que cada um dá o que tem ou eu não preciso mendigar. Então, não adianta falar que esquecemos as coisas, pois às vezes não esquecemos. Não desejo o mal, mas me lembro, sem doer como doía antes. Entendo que esse foi um processo que já passou.

Acho que cada situação vivida de preconceito, de racismo, direta ou indiretamente, de forma velada ou claramente expressa, faz com que tenhamos mais consciência do que é nosso. Quando cheguei à escola de Ensino Fundamental para exercer a função de analista pedagógica

e me deparei com mais de três pessoas perguntando se teria pegado contrato para trabalhar na cozinha, tive a confirmação de que estava certa. Essa é a ocasião que te contei, em que tinha oportunidade de assumir um cargo de gestão e não assumi – isso me mostra mais ainda que, da próxima vez, estarei muito melhor. Posso, sim, representar muito, ainda mais num público vulnerável que tem muitas meninas pretas, onde posso fazer um ótimo trabalho na minha vida e na vida delas. Então, essas situações cotidianas me mostram isso, todas essas situações que vivenciei de preconceito e de racismo me exigiram uma postura de resistência. De igual modo, minhas experiências numa fé que é de matriz africana, o modo como fui criada e, é claro, esse momento de ruptura, que foi um divisor de águas em minha vida, contribuíram para a construção da mulher que sou hoje e influenciaram extremamente.

O que aconteceu comigo e auxiliou na constituição de minha identidade como mulher preta não foi algo isolado, pois acontece com inúmeras mulheres pretas. Ontem estava passando uma programação, que até foi o Franz que pediu para assistir; só que ele tem 10 anos e sabemos que há falas muito dolorosas. Era aquele programa “Falas Negras”; então, quando vejo o meu filho interessado em saber sobre isso, é algo que me faz resistir e algo que sei que ele vai levar para a escola, pois sei que vai valorizar as mulheres da vida dele, entende? Em relação a estudos, acredito que auxilia muito no processo de constituição da identidade negra, e uma coisa que quero destacar também e que passei a observar é: a internet nos ajuda muito, embora tenhamos que buscar um conhecimento no livro mesmo. Mas, desperta, nos faz conhecer...

Isso ocorreu depois que comecei a seguir páginas da internet, conheci artistas negros e tive uma nova visão de mundo, a exemplo do rap. Gente, fui entender que o rap não era aquela visão marginalizada de um passado, depois que comecei a ler as letras, assistir entrevistas, olhar uma letra. Tudo isso me fez ver e desconstruir certezas que me impediam de ter um olhar sensível. Igual esses dias: vi todo o trabalho do Mano Brown sendo reconhecido, mas, muitas vezes, marginalizado exatamente por representar os negros. Era tido como algo que não prestava, que fazia apologia ao tráfico, às drogas, sendo que a visão que ele queria passar não era nada daquilo, e sim um grito de socorro, uma forma de dizer que ele e outras pessoas no mesmo contexto existem. Quando vemos esse tipo de coisa, ficamos chocadas e pensamos que realmente se precisa buscar mais, conhecer mais. É preciso ressignificar nossa prática educativa; então, vamos levar música, algo que seja mais próximo da realidade da criança, pois vejo o quanto isso é significativo.

E tem outra vivência que quero também destacar. Há um artista preto, aqui de Uberlândia, que faz grafismo, o Dequete. Teve um evento cultural que fomos, num lugar de um

grupo de Congado, que ele estava com a família. Minha sobrinha já o conhecia, devido a um trabalho que ele havia feito no IFTM, e falou: “Nossa, mãe, olha lá o Dequete”. O Franz, meu filho, ficou doidinho, pois o sonho dele era que o Dequete pintasse a parede do quarto dele. Fomos até onde ele estava, apresentei meu filho e disse que ele era seu fã. O Dequete falou: “Nossa, cara! Seu cabelo é lindo. Sua boca é linda. Seu nariz é bonito. Cara, sua cor é bonita demais”. E foi assim, sabe? Então, esses estudos de representatividade são necessários, temos que estudar, correr atrás. Ensinar as crianças, os nossos filhos a se posicionarem, a se defenderem, a se acharem mesmo, porque somos cada um e todo mundo, sabe? Sobre diversidade, acho esses estudos específicos muito importantes, e vejo que tem alguns profissionais que já tem essa questão de respeito, né? A diversidade, o respeito... Vejo que o Franz traz muita coisa da escola, que fico com o coração assim, sabe? Quentinho. Ai, que boa gente, graças a Deus! Eles estão trabalhando, eles estão evidenciando; então, é mais ou menos isso.

No cotidiano da sala de aula e enquanto coordenadora pedagógica, evidencio sempre as questões raciais desde a impressão colorida, que só tem meninos brancos. Eu falo: “Não é só isso que tem lá na sua sala, e o outro?”. Analiso tudo e, no dia a dia, ao chegar na escola, se vejo uma menina com os cabelos trançados, dirijo-me até ela, resalto sua beleza e a beleza e seus cabelos com elogios. As palavras são verdadeiras, pois realmente falo do que acho lindo e sempre vou falar; então, isso é cotidianamente. Diariamente eu faço, enalteço... Na Educação Infantil, a gente tem que preparar a sala de aula com antecedência, e eu já busco as fotos. Tem que mostrar a realidade, que inclui o deficiente, o preto... E evidencio todas as formas de famílias. Faço questão de criar grupo ainda no WhatsApp, para ter aquele contato com o pai e mostrar o que foi feito, para que a mãezinha solo, que está naquela dificuldade, sinta que vai dar certo. Eu digo: “Vamos incentivar. Vou mandar uma tarefa, você fala para ele que a tarefa está linda”. Essas ações são diárias. O trabalho precisa ser feito respeitando as crianças, cada uma ao seu jeito. Todo mundo é bonito, cada um tem a sua beleza. Há um projeto de contação de histórias na escola e, sempre que chega minha vez, só pego os personagens e livros que retratam personagens negros como príncipe como os melhores, sabe!? Já fui apresentar no Cemepe o livro da princesa Arabela. Montei cenário e mostrei que tem rei e rainha preto... E vou atrás.

Sou ativa na luta contra o racismo e o sexismo, desde as pequenas coisas: uma ilustração, um trabalho ou algo que vai representar a escola. Se percebo que é algo em que a minoria vai se sentir minoritária, prejudicada ou inferiorizada, eu retiro. Houve uma vez na Educação

Infantil que, num sábado letivo, a gestão chamou uma *coach* para falar sobre a vestimenta das pessoas. O tema já me incomodou, porque a gente usa aquilo que a gente quiser e, aqui, muitas pessoas perdem a oportunidade de serviço por causa do cabelo ou por não ter condições de comprar uma roupa para participar da entrevista. Enquanto instituição escolar, vamos defender uma fala dessas? Não desrespeitei a pessoa porque respeito a profissional que está ali mostrando o trabalho dela, mas procurei a gestão e falei que era totalmente contra esse diálogo. Durante as falas dela, já ia olhando para o professor de Arte, o qual eu não tinha nem muita afinidade pessoal, mas as falas tocavam tanto em nós, fazendo parte da minoria... Havia lá algumas fotos de umas mulheres negras, outras obesas, mas aquelas falas iam tocando tanto que só nós sabíamos... E olha que o professor é branco, mas homossexual. Ele também faz parte de um grupo minoritário, assim como eu, que não é evidenciado. Mesmo não tendo afinidade a ele (não éramos colegas, só nos cumprimentávamos), com as falas parecia que a troca de olhares acontecia automaticamente, de forma involuntária; olhava para ele, ele olhava para mim e nós dois parecíamos não caber naquele lugar. São pessoas com quem trabalho há muito tempo, que tenho vínculo afetivo e, mesmo assim, me posicionei e falei que não concordava.

Cada um usa aquilo que quiser, porque lá falava do tipo de roupa. Querendo ou não, as pessoas vão julgá-la pelo tipo de roupa. Vão! Mas, a escola tem que fazer um movimento contrário. Temos que ser respeitados por um bom serviço que executamos, e não pela roupa que vestimos. Uma escola fazer um momento desses, com tanta coisa para estudarmos, trazem uma *coach*... Não! Pelo amor de Deus! E ainda mais *coach*, né? Então, assim, fui contra e incisiva. Falei e fiz chegar até os altos níveis. Isso não pode, a gente não pode deixar isso acontecer dentro da escola! Sabe por quê? Porque quem não tem dinheiro para comprar e está com os cabelos ditos armados, são os meus, e fora que é uma coisa que foge totalmente de tudo o que estudamos sobre: gênero, diversidade, respeito às diferenças... Não é o que visto que vai fazer diferença, e você assistir a uma coisa dessas no ambiente escolar? Ah, gente, tenha dó! Aí vou ser incisiva: “Mas, a prefeitura não mandou uma pauta. A pauta era da escola. Não devia ser algo voltado à nossa realidade?”. Mas, no momento que você questiona, você é a indecente. Entende?

Sinto que sou respeitada no meio acadêmico quando me imponho. No currículo, a mesma coisa: para serem efetivadas ações voltadas à questão étnico-racial, tenho que me impor. Sempre tenho que cobrar algo a mais, que seja palpável ou que não seja só ali no papel para virar algo. Não vou ser hipócrita para falar que não há diferença entre o tratamento dado a uma servidora branca e uma negra, como eu, que as pessoas não olham como diferente. Hoje em dia,

vejo assim; não sei se é forçado ou não, ou, por tanto evidenciar, mas percebo que minhas parceiras, ao serem procuradas em detrimento a mim, na tentativa de me passar a impressão de que estou sendo incluída, dizem algo e finalizam com termos, como: “Não é, Carolina?; Carolina, não foi isso?; Carolina, o que que você acha?”, isso porque minhas parceiras já perceberam que sempre as procuram (e não a mim), na hora de tomarem uma decisão. Minhas parceiras (analistas pedagógicas) já perceberam isso, pois já mostrei a elas. Encontram um meio de dizerem: “Olha, você está participando, viu?”. No início, pensava que era pelo fato de uma das analistas ter muito tempo de experiência. Mas, em algumas situações, percebo que não é só pela experiência, porque também não tenho dificuldade nenhuma em assumir que não sei aquilo que não dou conta de responder, mas sempre dou retorno às pessoas, peço ajuda a pessoas mais experientes e dou retorno aos professores. Mas, vejo que tem coisas que fogem disso, por exemplo: sinto um certo desconforto em algumas reuniões de pais, na hora em que vou falar. Houve reunião com os pais em que eles reclamaram, posteriormente, da forma que falava, sendo que estava fazendo uma dinâmica das mais leves, tranquilas, mas é o estranhamento de ver o negro a frente de algum trabalho. As pessoas acham que não tem graça, não tem lógica; então, sinto meio que um olhar assim, sabe? Um questionamento, ou, por exemplo, como professora, sempre me perguntam uma coisa, mas vão tirar uma segunda opinião com outra profissional que estiver por perto.

Considero esta pesquisa que você está fazendo muito pertinente. Primeiro, eu, como mulher preta, faço um exercício de olhar para mim mesma, me observar nos diferentes contextos e sentimentos, me enxergar; segundo, por me instigar a pesquisar, a procurar e por me mostrar que estou no caminho certo. O caminho de resistir, de estudar, de querer, entendeu? Esse tipo de pesquisa me incentiva a estudar mais na área, a me posicionar mais, a defender meu ponto de vista. Essa conversa, esse diálogo e esse contato me incentivam. Acho que tudo que você abordou foi pertinente, em que tive a oportunidade de contar minha história, de contar minha vida profissional até o momento e o que almejo para o futuro. Ficou *redondinho*, tudo está bom. Agradeço muito a oportunidade de poder contribuir de alguma forma e conte sempre comigo. Senti-me realmente muito à vontade.

5 PROFESSORA NILMA GOMES

Tenho 43 anos de idade, nasci no dia 3 de maio de 1980. Sou natural de Uberlândia (MG), casada e tenho uma filha de oito anos.

Formei-me em 2008 e comecei a atuar em 2009, na RME de Uberlândia (MG) como contratada (contrato temporário). Atuei na Eseba também como contratada, mas fui aprovada em concurso público municipal em Uberlândia (MG) e, por isso, saí da Eseba em 2013, para ser efetivada (tomar posse em cargo público efetivo) na Prefeitura (de Uberlândia). Atuo desde sempre na Educação Infantil, área que tenho mais afinidade.

Considero minha raça preta, do mesmo modo como descrito pelo IBGE. Meus pais são pretos. Minha mãe é natural de Uberlândia (MG), concluiu o Ensino Médio e é técnica de contabilidade. Meu pai nasceu em Uberaba (MG), fez o Ensino Fundamental I e trabalha como pedreiro. Há, em minha família, outras pessoas com nível superior: minha irmã, que não é da área da educação, se formou recentemente em (Ciências) Contábeis; meu marido é formado em Letras, mas não atua na área; e há muitos professores em minha família, a maioria (são) primos ou primas.

Nunca fiz parte do movimento negro, mas atuei na busca por conhecimento sobre as questões negras, quando estava me graduando na universidade. Nessa época, fiz parte do Neab e, então, participava de ações promovidas pelo núcleo, como estudos, formação de professores, entre outras. Aprendi muito sobre questões étnico-raciais dentro do Neab, comecei a ter contato com o tema desde a graduação e sempre estou estudando sobre essas questões. Minha família não tem essa tradição, por exemplo, da cultura da Congada. Ninguém participa ativamente, mas a assistimos como espectadores. Desde pequena, lembro-me de, poucas vezes, minha mãe me levar (à Congada) e, depois de adulta, eu assisto, mas não participo.

Estudei, da Educação Infantil à sexta série do Ensino Fundamental I (atual quinto ano do Ensino Fundamental I), num colégio confessional em Uberlândia (MG), pois minha mãe ganhou uma oportunidade lá e essa era a instituição de ensino mais próxima de nossa casa. Depois fui para a rede pública, onde permaneci até concluir o Ensino Médio. A maior dificuldade (de aprendizagem) que enfrentei sempre foi em Matemática, que sempre esteve em minha vida como um desafio, mas nunca a ponto de me fazer reprovar ou desistir. Sempre tive o apoio da minha mãe e do meu pai, com foco maior nessa área de exatas, sempre as mesmas coisas (dúvidas). Gostava mais das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Quanto a me sentir ou não pertencente (incluída socialmente), na época da escola particular, havia poucos negros e podíamos *contar nos dedos*. Lembro-me de fazer parte de um grupo que começou junto, um grupo pequeno, em que éramos poucas crianças negras. Essa continua sendo a realidade das escolas particulares, diferentemente de quando comecei a sétima (série, atual oitavo ano do Ensino Fundamental), onde eu estudava numa escola pública, em

que normalmente costuma haver mais negros. Conseguia perceber que éramos minoria, mas, ao mesmo tempo, não tinha a percepção necessária para analisar as situações. Depois que passa o tempo, tendemos a ter mais consciência. Percebia também que não havia professores negros; acho que tive contato com professores negros somente no *cursinho* (curso preparatório para vestibular) – lá foi o local onde eu vi um professor negro.

No Ensino Superior, formei-me em 2008 pela UFU e, como mencionado anteriormente, comecei a atuar como docente, na área de Educação Infantil, em 2009, como contratada na RME. Assumi uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, trabalhei por alguns meses, mas não me identifiquei e deixei a dobra (extensão de carga horária). Talvez eu tenha competência, até porque vivi essa experiência por um curto espaço de tempo, mas gosto muito de trabalhar com os *pequeninos*, (pois) tenho maior afinidade com a Educação Infantil.

A Pedagogia é minha única graduação. De 2010 a 2011, fiz uma especialização em História e Cultura Africana Brasileira, que foi oferecida pelo Neab. Recapitulando, iniciei como docente na RME no ano de 2009 e, em 2012, assumi um contrato na Eseba, o qual teria duração de dois anos; porém, fui efetivada em agosto de 2013, o que me levou a encerrar o contrato e não pude concluir (o ano letivo) com a turma na qual estava trabalhando.

Em relação à motivação da escolha da docência, não houve, inicialmente, uma escolha intencional motivada por algo que sonhava. Quando tentava o acesso ao Ensino Superior via vestibular, meu foco era a Psicologia, mas já havia feito três tentativas sem sucesso e, por mediação e incentivo de minha prima, que já era pedagoga na época e gostava da profissão, resolvi tentar a Pedagogia. Assim sendo, eu *mais ou menos caí de paraquedas*. Ao início da graduação, me questionava se a docência era o que queria para a minha vida, mas fui me envolvendo nas disciplinas do curso, iniciei a pesquisa científica e um curso de extensão, o que ampliou meus conhecimentos e meu campo de visão. *Engraçado*, porque, durante a graduação, dizia que não queria atuar na Educação Infantil, por demandar muita responsabilidade e, como o curso abrangia diferentes anos de estudo, sempre procurava focar nas habilidades voltadas ao Ensino Fundamental, sempre (relacionadas a) os meninos maiores. Porém, comecei a atuar com as crianças da Educação Infantil e me encantei, enquanto uma pequena experiência com o Ensino Fundamental I foi o suficiente para perceber que não era o que queria (fazer), (visto que) não gostei. Além disso, percebi a importância da Educação Infantil que engloba desde ensinar coisas básicas às crianças à questão da afetividade, até outras questões voltadas ao desenvolvimento da criança. Lá no meu local de trabalho, por exemplo, quando observo a diferença entre as crianças do berçário, que ensinamos ações básicas do dia a dia e vejo no

primeiro período as crianças que passaram pelo berçário, sabendo *pegar no lápis*, escrever, é muito gratificante. A questão do brincar, como brincar... Eles aprendem muito enquanto brincam. Tudo isso foi me envolvendo e hoje eu sou mais apaixonada pela Educação Infantil – eles são muito mais interessados, curiosos. Uma colega me disse que os estudantes da sua turma no Ensino Fundamental são muito *custosos* (agitados), há muitos meninos não *querem nada*. Por outro lado, na Educação Infantil, eles estão sempre abertos, curiosos. Tudo que se propõe, eles querem realizar; não há resistência, característica do Fundamental. Aprendemos muito com eles e vamos desenvolvendo nosso trabalho a partir do que vamos aprendendo com eles também. Então, tenho mais afinidade e costumo dizer que Deus *escreve certo por linhas tortas*, porque não tinha que ser psicóloga. Acho que era a educação mesmo (a minha área profissional), tinha que ser. Até há muitas colegas novas que passaram no concurso recentemente e elas brincam: “Nossa, mentiram para mim” e continuo a brincadeira, dizendo: “Disseram que seríamos apenas professoras. E vocês acreditaram?”, porque tem aquela teoria bonita, mas, na realidade, infelizmente, temos que nos adaptar, não dá para *levar tudo* o que aprendemos na graduação para a sala de aula. Temos que nos adaptar muito à nossa profissão e à realidade também. Já trabalhei em várias escolas e cada escola apresenta suas peculiaridades. Nossa profissão não é fácil, temos que nos adaptar mesmo; caso contrário, não conseguimos permanecer na educação – o aluno ideal não existe.

No tocante à efetivação, na época havia sido aprovada no concurso e estava na expectativa de ser logo chamada (para tomar posse e começar o efetivo exercício). O concurso aconteceu em 2011 e começaram a chamar os aprovados em 2012; fui efetivada em 2013 e assumi (o cargo) numa escola longe de minha casa, onde permaneci até dezembro do mesmo ano, e consegui pedir remoção para a escola onde trabalho atualmente. Estou lá desde o início de 2014. Também não é perto de minha casa, mas gosto muito (do local), devido a todo o contexto: a direção, a equipe de colegas. É importante trabalhar num lugar que gostamos e que estejamos satisfeitas. Estava insatisfeita na primeira escola, mas não tinha outra escolha, a não ser trabalhar e aguardar. Depois que cheguei a essa instituição (em que está atualmente), encontrei-me; gosto muito de lá e foi uma conquista. É diferente de quando somos contratados, em que cada ano estamos num lugar diferente. Não é muito bom, mas, como (servidora) efetiva, já é possível saber o lugar onde estarei todos os anos; tenho meu espaço, sei o que posso fazer na escola, tenho segurança, liberdade para planejar mais coisas, autonomia, conheço o jeito de trabalhar da equipe pedagógica. Graças a Deus, tenho essa liberdade na escola onde estou.

Neste ano, estou como R1 de uma turma de primeiro período. A última vez que atuei como regente foi em 2019 e, devido ao mestrado, passei a trabalhar como R2 de 2020 a 2022. No ano passado, fiquei com a *eventualidade* (professor eventual) e, neste ano, como R1. Esse tempo como R2 é importante no período do mestrado: primeiro porque, com a liberação (de 4h/a para as atividades da pós-graduação), a carga horária não é completa e não podemos assumir sala como regente de turma; segundo, que diminui a demanda e conseguimos tempo para estudar quando estamos fora da escola.

Nunca ocupei nenhum cargo de gestão enquanto servidora pública e não tenho a intenção de exercer essa função. Acho muita responsabilidade para o pouco retorno financeiro; se trabalhasse em nível federal, até cogitaria a possibilidade, mas, na RME, não compensa (o valor pago). Além da baixa remuneração, o gestor não tem autonomia, as ações administrativas são definidas *de cima para baixo*, a carga horária aumenta e, junto dela, as responsabilidades. Quando trabalhei como contratada, percebia que havia gestores totalmente sem perfil. Recentemente houve um processo seletivo e estou apreensiva para analisar se as altas notas (dos servidores concorrentes ao cargo de diretor escolar) serão compatíveis às demandas da função. Na minha escola continua a mesma gestão, mas, em conversa com alguns pais¹⁰¹, eles relataram que, em algumas escolas onde houve a alteração na liderança, eles estão sentindo que não está bom. Não basta sonhar em ser gestor; é preciso saber lidar com pessoas, entre outras coisas que dependem do perfil. Uma prova de conhecimentos não avalia o modo como a pessoa lida com o público.

Quanto à minha identidade como pessoa negra, nunca tive dúvidas de que era preta. Às vezes converso com algumas pessoas que dizem não ter tido, desde criança, a compreensão de que eram pretas. Nunca tive essa falta de noção, sempre soube que era uma menina negra e, depois, uma mulher negra. Claro que algumas questões, principalmente de ação, de racismo, eu não tinha tanta percepção; acredito que ela vai se construindo com a convivência no cotidiano, mas sempre tive pertencimento, sempre sabia que era uma mulher negra.

Costumo dizer que a identidade é constituída cotidianamente e é necessário falar e apresentar referenciais. O que estamos passando como referência? O que temos feito para influenciar positivamente as crianças negras? Infelizmente, muitas vezes, não temos, em nossa cultura, referências que valorizam as pessoas pretas; ao contrário, reforçam situações que colocam em dúvida o caráter e a dignidade de pessoas pretas. As pessoas não se reconhecem,

¹⁰¹ O termo “pais”, quando relacionado à educação, é utilizado pela professora para se referir aos familiares ou responsáveis pelas crianças (pai, mãe, padrasto, madrastra, avó, avô, tio, tia, primo, prima, irmão, irmã, entre outros), e não especificamente ao gênero masculino.

não mostram essa identidade de referência, não só referência de antepassados, mas referências culturais com algo palpável, que seja possível ver na prática. Atualmente tem havido mudanças, por exemplo, nas propagandas da televisão. Sou de uma geração em que não se viam pessoas pretas nos programas de televisão, nas novelas, nos livros didáticos. Não tinha uma boneca negra; eu falava com minha mãe: “Mãe, quero uma boneca preta. Você vai comprar uma boneca negra para mim?”, mas, não havia bonecas pretas para comprar naquela época. Realmente, as lojas não vendiam e, se pensarmos no cabelo também, não havia produtos para o nosso cabelo como temos hoje – sou exceção, porque nunca quis alisar os cabelos. Minha mãe começou a alisar os cabelos quando ainda era criança, aos nove anos de idade, e minha irmã também alisou os cabelos (desde) muito cedo. Porém, eu nunca quis alisar (os meus cabelos); lembro-me de uma ocasião, na época da graduação, em que procurei um salão, que frequentava de tempos em tempos, normalmente em ocasiões específicas, como Natal e Ano-Novo, e queria fazer uma escova para registrar as fotografias de formatura, aquelas de estúdio. Queria ficar um pouco diferente, mas a dona do salão disse que só iria arrumar meu cabelo se concordasse em alisá-lo. Fui embora e nunca mais voltei naquele lugar. Nunca quis alisar, pois não me via nessa condição de ter que alisar os cabelos; não seria eu mesma. Mas existe também essa pressão para que se siga um padrão de beleza, de estética, em que somente o liso é considerado bonito. A Nilma Gomes tem um livro que fala sobre estética (identificamos o livro “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”). Atualmente, há uma geração que está se assumindo mais; são cabelos crespos soltos ou lindas tranças. Na minha época, (jovens e crianças) não assumiam (os cabelos). Recordo-me que, num período da graduação, fomos a Salvador, Bahia – acredito que em 2006 ou 2007. O povo andava com umas tranças grossas, altas, os cabelos eram bem volumosos, semelhantes aos da Elba Ramalho. Uma amiga minha amou o lugar e brincamos que, se essas pessoas estivessem em Uberlândia (MG), seria *uma loucura*, porque aqui, todos eram *padrão*: cabelo alisado. Lá estava à frente de nossa cidade, com essa questão do cabelo. Acho importante, na constituição da identidade da criança, ela conhecer essas referências para se construir, olhar para si e se achar bonita. Observo a minha filha: sempre comprei livros voltados à questão étnico-racial e a incentivei bastante a ler. Ela nunca teve dificuldade com essas questões e não houve situações em que se negasse a reconhecer que é negra. Sempre a incentivei a esse reconhecimento por meio de filmes, livros, entre outros. Acho que a geração dela é diferente, por exemplo, lá nos canais por assinatura como Netflix e Disney, essas coisas assim (nos canais abertos, eu não sei, não assisto tanto), tenho mais acesso e oportunidade de ter referências a desenhos todos (com personagens) negros.

Acho muito importante e sempre a coloquei para assistir; desde pequenina, ela diz: “Sou negra”. Há um filme de época chamado “Annie” que traz a história de uma menininha negra, que foi adotada por um homem muito rico, candidato a prefeito, que a levou para casa. Minha filha gosta muito; é um filme daqueles *remixes*. Foi criado pela primeira vez em 1982, se não me engano, e a *garotinha* adotada era interpretada, na ocasião, por uma atriz mirim, *loirinha*, que tinha sardas, a Aileen Quinn, e foi lançado novamente em 2014, desta vez com uma garota preta interpretada por Jammie Foxx como protagonista. Então, peguei um desses filmes clássicos com musical e dança, que tem um espantalho, não é Alice no País das Maravilhas, como se chama? Esqueci... Depois, passamos para o filme “Annie” desta última versão e assistimos várias vezes, desde que ela tinha três anos de idade. Quando a convidei para assistir a primeira versão, com essa *menininha* branca, toda cheia de sardinhas, minha filha se recusou: “Quero o filme com a menina preta, porque é igual a mim”. Achei muito *bonitinho*, porque ela se reconhece e gosta de ser negra. Vejo que minha filha vem de uma geração que tem a possibilidade de viver mais e se reconhecer. Há algum tempo, antes de acabar, ela estava assistindo à novela “Vai na fé”. Minha sobrinha às vezes dizia que minha filha era aquela *menininha* (personagem) negra, a Duda. Ela ouvia e ficava toda, toda – ela tem essa referência, sabe que é negra. Houve um processo difícil, aos quatro anos de idade, no primeiro período, em que ela dizia: “Só tem eu, a *Fulaninha*, *Cicraninha* e *Beltraninha* de negras em minha sala”. Ela já tinha esse tipo de percepção no primeiro período. Antes da pandemia, ela fez a Educação Infantil na RME; depois, foi para uma escola particular. No segundo ano do Ensino Fundamental I, ela era a única menina negra da sala; agora, há mais duas crianças na sala dela, mas, ainda assim, o número de estudantes pretos é bem reduzido na rede particular – ela tem essa percepção. Muitos associam umas pessoas pretas a outras, como se fossem tudo uma coisa só. Um menino fala: “Ah, seu irmão...”. E eu falo: “O quê?”. Negros não são todos iguais; é uma das perguntas que diminuem a pessoa preta. Há também a questão do cabelo, no qual sei que as pessoas são curiosas. Por exemplo, certo dia em que ela (a filha) foi dançar: arrumo o cabelo dela, mas não sei fazer aquelas tranças grandes, lindas. Então, recorro a uma moça que é “trancista”. Sempre que preciso, para esses eventos maiores, é ela quem trança. Quando minha filha chegou à escola, todo mundo queria pegar no cabelo dela. Sabe como ela resolveu? Falou: “Vamos fazer uma fila”. Tem um desenho chamado Karma, *rapper* que tenho acesso em vídeos na Netflix. Numa determinada cena, as pessoas pegavam o cabelo dela; então, sua mãe explica que não podem pegar em seu cabelo sem sua permissão. Então, falo para ela: “Quando você não gostar, fale para as pessoas que não podem pegar em seu cabelo sem permissão”. Porque o

cabelo dela é *cacheadinho* e ela fala que as pessoas pegam nele. Mas ela responde: “Não, mamãe, não tem problema”. Acho que, para ela, não é tão chato; ela gosta dessa atenção, é coisa de curiosidade saber como virou. Só que fico pensando: eles não estão acostumados com a diversidade, a escola particular não está. Quando chega alguém assim, eles ficam empolgados, pois não estão acostumados com essa diversidade, não há tanto trabalho voltado à diversidade. Até que vejo no conteúdo e eles não trabalham essa questão; na escola pública, tem mais dessa diversidade.

Em relação à contribuição quanto ao sentimento de pertencer ou mesmo à identidade da pessoa preta, sempre penso na questão da educação, mas entendendo que ela se desenvolve para além dos muros da instituição escolar. Por exemplo, a família: o fato de uma pessoa nascer negra não significa que ela tem ou terá consciência racial. Às vezes as pessoas têm essa concepção, mas não sabemos como ocorreu a construção da identidade familiar, outro fator que influencia o planejamento de ações da escola. Recordo-me de algumas situações com as crianças voltadas a essa questão. Por exemplo: há muitos anos, num determinado momento, uma criança do primeiro período começou a chamar a colega de preta, o tempo todo chamando de preta, com a intenção de ofender a colega que havia feito algo simples que a desagradara. A garota era *pequeninha* e já reproduzia o racismo trazido de outro lugar. As duas eram negras; porém, a menina que tentou ofender a outra era mais clara. Acredito que, entre os pais, havia um preto e outro branco. A outra menina chorava muito e, então, me aproximei dela e perguntei o motivo de ela estar chorando. A menina respondeu que achou ruim da colega chamá-la de preta; então, disse que ela era mesmo preta e linda, expliquei que não deveria chorar por conta disso e que, quando ela fosse chamada assim, deveria se levantar e dizer: “Sou preta mesmo, e daí?”. Chamei a outra *garotinha*, levei-a até o espelho, pedi que se observasse e perguntei: “Por que você está chamando a *coleguinha* assim?”, mas ela não falava nada. Então, continuei: “Olha para você, observe seu cabelo”. Falei das características dela e de mim: “A tia Nilma Gomes também é preta, *igualzinha* a vocês”. Falei, com muito carinho, que ela também era preta e linda, assim como sua colega. Desde aquele dia, ela não apresentou mais aquele comportamento. Minha colega falou: “Meu Deus do céu! A mãe pode vir aqui reclamar!” e eu disse que não haveria problema, pois sabia que estava fazendo o certo. Falei: “Não... Não posso deixar passar. Não temos isso aqui”.

Nessas relações inter-raciais, vejo que há um conflito: quando a mãe é branca e o pai é preto, muitas vezes a mãe branca não sabe lidar com essas questões e os filhos reproduzem essas vivências. Há um livro “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude,

hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, da autora Lia Vainer, em que ela fala das relações inter-raciais e destaca que existe racismo entre o casal inter-racial, quando o/a parceiro/a branco/a se sente superior ao/à parceiro/a preto/a. Ela traz a questão da branquitude; esse livro é muito interessante. É difícil falar sobre as influências na constituição da identidade porque, muitas vezes, vem da família, da escola, não sei, e é muito particular. Às vezes não é só porque você é uma mulher negra, mas por ter uma deficiência, por sua *magritude*; também, a questão de gênero não sei se pode entrar na questão do conhecimento. Quando iniciei a graduação, já tinha algum conhecimento, mas, ao retornar para a pós-graduação, no mestrado, abordamos a questão. Na graduação, em minha época, a disciplina sobre racismo e educação era optativa e ainda não havia a obrigatoriedade – estava no último período de pesquisa e via que não havia sido alterado. Embora existam a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, não há obrigatoriedade de ensino na graduação. A sociedade quer cobrar dos professores da Educação Básica, mas eles não aprenderam, não têm esse conhecimento.

Na graduação, me lembro de apenas um professor, na época, que trabalhou a disciplina e ela era educativa. Cursei a disciplina e tinha também acesso ao Neab e à especialização em História e Cultura Africana Brasileira. Cada disciplina trabalhava a questão das relações sociais; então, tinha Educação e História; Saúde e População Negra; Ciência e Negros. Foi muito bom e havia muitos professores de fora, como professores do estado de São Paulo e outros que estudaram na França e países africanos – fomos também ao Museu Afro-Brasileiro. Na pós-graduação, senti que ampliou meus conhecimentos e eu já tinha algum conhecimento adquirido no Neab também. Mas, na própria graduação, não houve nada nesse sentido, e os estudantes de hoje também não têm acesso a essas informações. Claro que há também o empenho dos professores em buscar conhecimentos, ainda que não tenham tido acesso a elas na graduação. Outro dia, minha filha falou que estava lendo o livro “Amoras”, do Emicida. A turma dela recebeu o nome de Amora, e a professora mostrou o vídeo no YouTube, que é baseado num rap que ele fez do livro. Minha filha contou à professora que tinha o livro, e ela o pediu emprestado. O livro “Amoras” traz várias coisas da cultura negra, não apenas das amoras. No livro, a criança vai se identificar com as amoras, por elas serem pretinhas, bem escuras; quanto mais escuras, mais saborosas. O livro fala da religião africana, de Alá, das pessoas, de Zumbi de Palmares. Fico feliz com esse tipo de proposta, sinto-me representada; ela, então, fica muito empolgada, mas isso é porque eu trouxe para ela. Comprei também uma coleção chamada “Personalidades Negras”, da Editora Mostarda. Tem Martin Luther King, Malcolm X, Rosa Parks – o de Carolina Maria de Jesus, muitos ainda não consegui ver, por ser muito grande. Não consegui

comprar todos porque a coleção é muito grande. Outro dia, minha filha chegou da escola e falou: “Mãe, só eu e o meu colega sabíamos quem era Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, ninguém mais tinha ouvido falar sobre eles”. Ela sabia, desde pequeninha, porque costumo comprar e ler com ela, mas as crianças do quarto ano não sabiam. Mesmo que, no primeiro ano, você não trabalhasse a história profunda, mas pelo menos citasse, só ela e outro coleguinha sabiam. Esse *coleguinha* só sabia porque o pai dele tinha um livro, é onde entra o papel da família e da escola. Sempre tentei trabalhar, desde a Educação Infantil, as relações inter-raciais. Gosto muito de livros e, agora, minha filha costuma dizer que são delas. Assim que comecei a dar aula, comecei a comprar livros com imagens negras, porque os negros tinham a imagem de um personagem negro. Sempre que via um, pegava para trabalhar com as crianças. Era tão engraçado! Conte para minha irmã que, quando comecei a contar essas histórias, em 2009, 2010, a imagem era muito escura e as crianças estranhavam, por acharem escuros. Quando coloquei a história de Kirikou, as crianças ficaram admiradas pelo mesmo motivo; então, explicava que era devido ao fato de os personagens serem negros. Elas não tinham aquele olhar, não eram acostumadas a assistir esses filmes para ter noção da realidade. Isso porque, na época, não havia todos esses canais fechados e *streamings* que têm muita opção de filmes com personagens negros. Tenho uma colega que trabalhou o ano passado com um projeto de hip-hop e, como ela tem apenas 24 anos, usou uma música mais moderna, do *rapper* Djonga, contra o racismo. Quando ela me falou, eu não conhecia o artista; gosto de rap, mas conheço os mais antigos – achei muito interessante e importante o trabalho dela. As pessoas discriminam e acham que não é possível trabalhar rap na Educação Infantil, mas acho essencial introduzir as questões étnico-raciais e os diferentes tipos de arte nesse nível de ensino. Há a possibilidade de se trabalhar, com crianças de quatro a cinco anos, através de música, da literatura, priorizando aquelas que possuam imagens. Hoje temos mais opções nesse sentido, o avanço é perceptível, ao contrário do que ocorria no passado.

Atualmente, podemos contar com editoras que trabalham as questões étnico-raciais. Já trabalhei com projetos de capoeira com as crianças; contudo, tive apenas dois alunos. Havia pais que diziam: “Não vou deixar o meu filho participar do projeto, porque não é da minha religião”. E capoeira não tem nada a ver com religião... Interessante que, no início de minha atuação como docente, as famílias das crianças não interferiam em nossas práticas como acontece atualmente. Percebi quando essas colonizações, essas desconstruções políticas, começaram a acontecer... Comecei a me posicionar e não aceitar esse tipo de interferência. Os novos colegas que chegam e, até mesmo, essa minha colega, que desenvolveu o projeto de hip-

hop, quando expressam receio de trabalhar com as questões voltadas ao étnico-racial, eu reafirmo: “É lei e estamos cumprindo. Ninguém pode interferir nisso”. Essa intromissão começou a ocorrer a partir da política instituída pelo Bolsonaro. Essa nossa mostra trabalhará, este ano, com o tema “Africanidade e os indígenas”. Quero fazer como nos outros: me dedicar ao máximo. Em minha escola, tem uma coleção chamada “Africanidade”. Nela há diferentes disciplinas, como Língua Portuguesa, Arte, entre outras. Em Língua Portuguesa, há inúmeras palavras advindas da África que utilizamos no Brasil e seus significados. É *bonitinho* e muito interessante, parece um dicionário grande – o utilizei como referência em 2016, ao desenvolver um projeto voltado à questão étnico-racial. Peguei a palavra “macumba” e espalhei pela escola com a frase: “Você sabe o que é macumba?”, e as meninas questionaram se ia mesmo colocar. Somente minha supervisora me apoiou e, então, espalhamos as frases. Antes de iniciar o projeto, enviei para casa um material explicativo, com o roteiro de atividades e os objetivos, visando desmistificar algumas palavras entendidas em tom pejorativo. Trabalhei os significados dessa e de outras palavras com as crianças e as auxiliei na construção do instrumento musical chamado “macumba”, além de alimentos típicos da África. Foi feito com PVC e, na verdade, meu pai me ajudou muito; depois, as crianças enfeitaram. Expomos, na mostra pedagógica, os materiais desenvolvidos no decorrer do projeto e, depois, a turma os levou para casa. A princípio, os pais estranharam muito, principalmente por entenderem macumba como algo muito ruim. Ninguém me procurou, mas percebia pelas falas das crianças durante as aulas. Após a conclusão dos trabalhos e sua exposição, eles elogiaram muito e relataram a mudança de percepção e de concepção a respeito de palavras e de atividades trazidas da África, as quais se tornaram comuns com as ações do projeto. Em 2017 foi o projeto da capoeira e, novamente, as famílias interpretaram de forma errada, associando à religião, não se abrindo sequer para conhecer o projeto e quem sabe desconstruir falsas crenças. Há poucos anos, uma colega minha fez um projeto sobre a Congada e houve bastante aceitação. No ano passado, ela resolveu repetir a ação nas duas instituições onde ela trabalha. Em nossa escola, tudo correu muito bem, mas, na outra instituição de ensino, um pai procurou a escola para reclamar, pois não quis que sua filha participasse. Fiquei espantada quando ela me contou, pois se tratava de um professor de Inglês. É preciso respeitar a cultura; não estamos falando nada de religião, mas mostrando que há outros modos de ser, existir e pensar, com momentos em que nos sentimos desanimadas.

Ao ouvir você falando sobre seu projeto, baseado no livro “Meu crespo é de rainha”, da bell hooks, que você desenvolveu na escola onde trabalha e alguns colegas se mostraram resistentes, por haver apenas meninas e meninos pretos sendo prestigiados, como se houvesse

uma intencionalidade de destruir um formato que, para elas, estava perfeito, me lembrei do trabalho de uma pesquisadora, em que ela relata algo sobre o projeto “Negros na ciência”, elaborado por ela, e eles prestigiaram só negros. Muito interessante, pois, segundo ela, os outros professores ficaram revoltados: “Nossa, você não pode fazer isso! Como vai prestigiar só os estagiários negros!?” Então, ela questionou: “Vocês têm algum estagiário negro?”. A resposta não foi boa; todos são brancos. “Se forem todos brancos, pode! Mas, quando quero ajudar um grupo específico de meninos para terem bolsas dentro da universidade, estou sendo racista!?”. Há também a situação de transferirem apenas ao negro a responsabilidade de trazer questões voltadas ao étnico-racial em diferentes lugares – senti isso, principalmente, na graduação e no contato com o Neab. Embora houvesse obrigatoriedade nas disciplinas, havia professores com vínculos em algumas escolas. Então, ao desenvolver os projetos que traziam inúmeras temáticas como sexualidade, relações sociais, entre outras, me colocava e outras pessoas pretas para falar sobre o mesmo assunto das relações étnico-raciais. Porém, havia outras pessoas qualificadas e com interesse em também falar, pois, enquanto não queria me limitar a esse assunto, gostaria de abranger. Além disso, todos têm o dever e o direito de participar.

Em contrapartida, há pessoas muito resistentes. Por exemplo, no ano passado, nossa diretora queria que eu e essa minha colega fizéssemos uma socialização sobre a temática. Como gosto muito do documentário “Vista minha pele”, filme curto, mas muito impactante, e, por ser atemporal, pode ser passado na educação a qualquer momento, pois traz a questão do racismo ao contrário. Claro que não existe racismo ao contrário; o racismo ocorre do branco contra o negro e não existe racismo reverso, mas, no documentário, é como se os brancos sofressem racismo. Quando fomos passar o vídeo, houve pessoas que não permaneceram na sala. São servidores públicos da educação que não estão abertos a ouvir o outro. São pessoas que nunca estão abertas para ouvir, só elas querem falar, mas, elas não ouvem o outro e não querem estudar também.

Por trabalhar com Educação Artística, minha colega fez a parte dela voltada à arte. Então, disse: “Vamos largar?”, mas estava brincando. Foi um planejamento extenso em que juntamos várias obras, desde a primeira edição final da década de 1980, acredito que de 1986. Havia também um Drive onde as pessoas compartilhavam livros e eu compartilhei vários livros meus. Foi o primeiro ano em que tivemos tanto planejamento. Por quê? Porque o povo não quer estudar e a formação precisa ser contínua. Não existe conhecimento pronto e acabado; é preciso buscar.

Na Educação Infantil existem os campos de experiência. Antes da nova BNCC¹⁰², era outro nome, não me lembro qual, mas era discriminado por disciplinas: Sociedade, Matemática, entre outras. Lembro-me do meu projeto no curso de especialização – inclusive, na época escrevi um artigo sobre isso. Dentro de cada “disciplina” havia a capoeira como prática pedagógica – coloco a palavra “disciplina” entre aspas, justamente devido ao fato de não haver esse termo na Educação Infantil. Fala-se em campos de experiência e incluí essa informação no artigo “A capoeira como prática pedagógica”. É essa a questão: estudando frequentemente, conseguimos fazer essa interdisciplinaridade nos campos de experiência. Criei um projeto na escola inteira, porque a nossa escola tem a sede e o anexo (que é pequeno). Na área de educação é assim: você trabalha sozinha ou estabelece parcerias. Tentamos envolver outras pessoas, mas ninguém se habilitou; então, ficamos minha colega e eu. No projeto, trabalhei a parte de teórica (musicalização e literatura) e algumas coisas na prática, como os jogos (quebra-cabeça e memória), com movimentos da capoeira no primeiro semestre. Já a prática da capoeira foi organizada por uma colega, com a qual eu sempre estabelecia parceria. Na escola, não temos profissionais qualificados para trabalhar a prática da capoeira, mas havia chegado uma cuidadora, na época, que era mestra em capoeira. Minha colega a convidou, ela aceitou e, então, trabalhou os movimentos com as crianças dos dois lugares (sede e anexo), de agosto até a data da mostra pedagógica, que sempre ocorre em novembro. O projeto envolveu todos os campos de experiência. No dia da amostra, com todas as crianças reunidas, as duas turmas foram até outra pessoa, porque a mestre de capoeira não podia ir ao dia da amostra. Fizeram aquela roda grande envolvendo nossas crianças e outras que o mestre incluiu, por já participar de um trabalho externo. Foi muito legal o projeto e queríamos dar continuidade, mas logo veio a pandemia e a questão estrutural da escola e a logística. Na época conseguimos e, conforme mencionado anteriormente, até escrevi um artigo a respeito.

Sobre discutir com os pares a respeito das questões étnico-sociais, acaba que alguns colegas não têm muito interesse. São sempre os mesmos que me procuram para conversar a respeito e buscam conhecimento, infelizmente. Entre 2012 e 2013, atuei como professora na formação continuada na Rede de Formação Continuada promovida pela UFU, mas não era em Uberlândia (MG). Aconteceu em três cidades: Prata (MG), Monte Carmelo (MG) e outra cidade que não me recordo. Nessas localidades, percebia um grande interesse, ao contrário de Uberlândia (MG), onde a oferta de cursos gratuitos é tão grande, mas há pouco envolvimento.

¹⁰² Base Nacional Comum Curricular.

Nas cidades menores, das quais lembro na época em que participei da Enafam¹⁰³, há muito interesse pela temática, mas essa troca ocorreu somente entre os pares mesmo, por afinidade com a temática, ainda que todos devessem trabalhá-la. Voltamos àquela questão que falei antes: as oportunidades de fala se concentram sempre nas mesmas pessoas, já que há falta de interesse em se envolver. Há, nas escolas, o costume daqueles que não se identificam com o tema de trabalhá-lo de forma aleatória, sem objetivos, durante a semana que antecede 20 de novembro, somente para ter o que expor ou apresentar no dia da mostra pedagógica. Alguns colegas trabalham às pressas, sem contextualizar, somente para dizer que fizeram o trabalho.

Em relação ao currículo da escola onde trabalho, me sinto representada, por haver mais professoras negras; afinal, é difícil quando estamos sozinhas no local de trabalho, com maioria branca. Como estou há muitos anos na mesma escola, consegui fazer muitas amizades e estabelecer parcerias, o que faz com que me sinta pertencente. O currículo apresenta questões que me contemplam como mulher, preta, mãe, professora e colega, em que tenho autonomia para desenvolver o trabalho dentro dessas perspectivas que vem ao encontro do que acredito.

Na escola onde trabalho atualmente, não sinto essa diferença no tratamento dos pais, entre uma professora branca e eu, dos pares ou da gestão, na preferência por uma professora branca em detrimento a mim. Mas, no decorrer de minha vida profissional, em outras escolas, passei por situações em que fui discriminada pela cor de minha pele. Houve situações em que fui questionada no sentido de saber o que fazia a mais que um colega professor; e pais que me olhavam de cima a baixo, como se negassem minha competência, dizendo, por exemplo: “Nossa! Você que é a professora?”. Até mesmo na graduação, havia um professor da área de Sociologia da Educação que me pediu para ficar após o horário, para que pudéssemos conversar. Ao final da aula, permaneci no local e perguntei se era sobre o trabalho; então, começou a questionar se era eu mesma quem havia feito o trabalho, sugerindo que pudesse ter pagado alguém para fazê-lo. Ele percebeu que tinha conhecimento do assunto e então concordou que tivesse realmente feito o trabalho. Devido a esse fato; ao currículo, que não contemplava questões étnico-raciais; e à pouca representação de pessoas pretas no curso (professores e estudantes), não me sentia representada no curso. Apenas uma professora fazia alguma abordagem nesse sentido e falava da Lei n. 10.639/2003, mas ela era exceção, pelo menos na UFU de Uberlândia (MG); a UFU de Ituiutaba (MG) trabalhava. Por ser optativa, fazia quem quera – houve avanços, porque se tornou a disciplina obrigatória para a graduação atualmente.

¹⁰³ Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados.

Em relação a esta pesquisa, acredito que seja importante colocar o perfil de outras docentes na perspectiva de pesquisa no meio acadêmico, o fato de certas temáticas não serem muito valorizadas e conhecer também o perfil de outras docentes negras, o que não deve ser fácil.

Quando fiz a especialização, me lembro que fomos ver as fichas dos técnicos da UFU e dos docentes da UFU e do sindicato. Na época, lá em 2010, o sindicato dos professores tinha essa ficha funcional semelhante à prefeitura e não perguntava (sobre a autoidentificação), mas, na ficha dos técnicos, havia esse campo para preenchimento. Uma professora dessa disciplina achou interessante, porque os técnicos já tinham, e os professores, não, e, recentemente, quando fui ver na pós-graduação, já havia sido incluída a pergunta; logo, tiveram um avanço. Na universidade não perguntavam, não tinha esse recorte. Conhecer o perfil das docentes para saber quem são não é só saber a questão de gênero: quem são os docentes? Quantos docentes da RME de Uberlândia (MG) são negros ou negras? Mas, você já procurou saber se, em algum momento de governo teve, se em algum outro governo? Pensei nisso porque, na época quando fiz uma disciplina na pós-graduação, uma professora comentou: “Por que os técnicos já têm o espaço para preencher a cor ou raça e os professores não têm?”. Então, ficou aquela interrogação no assunto e no trabalho que fizemos com ela – seria interessante ver sobre aquela ficha funcional.

Para finalizar, gostaria de fazer uma contribuição. Você falou anteriormente sobre a postura de alguns profissionais em relação aos alunos. Já vi profissionais com situação racista dentro da escola com as crianças; comigo nunca aconteceu, mas já vi colega de equipe agindo de modo racista. Não sei se por ter essa consciência racial, fico indignada quando vejo determinadas posturas, como um colega falar coisas horríveis para os outros, igual a essa vez do cabelo, em que já vi colegas de trabalho mexer nos cabelos de crianças pequenas do G2. Não gosto de fazer isso... As meninas brancas ficam conversando e arrumando e as meninas negras vão deixando.

Eu li, se não me engano, num projeto de extensão que participei na época em que fiz uma disciplina de um curso oferecido pela UnB¹⁰⁴, na mesma época do mestrado – a disciplina era *online* e participei de uma delas –, que havia um menino da Unicamp¹⁰⁵ que desenvolveu um projeto sobre artes na Educação Infantil, dos bebês. É muito interessante e, inclusive, participei desse curso ontem, em que tratava somente de relações étnico-raciais na Educação Infantil e falava da diferença que profissionais fazem na vida das crianças – eu vejo que faz. Há

¹⁰⁴ Universidade de Brasília.

¹⁰⁵ Universidade Estadual de Campinas.

um momento em que ele fala *em nossa cara* sobre o racismo; não insiste nessa trama, isso não existe. Nunca aconteceu comigo, de profissionais terem esse tipo de postura, nem de certas palavras, mas já ouvi queixas de colegas: “Nossa, Nilma! Fulano falou isso e fez isso comigo e aconteceu isso, isso e isso”. Seria importante você procurar saber desse tipo de relato. Tem colega que é única negra na escola e às vezes um aluno quer agredir a professora fora da escola por ela ser negra. Há colega que já relatou de criança chorando e falando: “quero a outra tia, quero a tia loira, a tia”. Isso costuma surgir do ambiente doméstico das crianças; afinal, quem é a família, o pai que importa? Foi falado sobre isso no curso, sobre esses estereótipos que a sociedade, o povo pensa na didática social, que tem referência ao negro e produz sem ter consciência de si, de pensar assim. Desse modo, reproduzimos esse modo de pensar, ver e agir como se fosse normal, sem ter consciência. Lembro de uma vez, num curso de Psicologia de relações étnico-raciais, em que a psicóloga afirmava existir a síndrome de vampiro que, segundo ela, é o momento em que se vê no espelho e não se enxerga. O vampiro não tem reflexo, e ela usou essa nomenclatura para ilustrar essa situação. Na psicologia das relações étnico-raciais, criou-se esse termo; é até esquisito... Como a pessoa se olha e não se vê? E morre tudo no círculo. *É sério, é sério*. O racismo é tão grande que até nisso toca: da pessoa querer ser.

Obrigada e sucesso em sua pesquisa! Tomara que eu tenha contribuído para sua pesquisa e te ajudado.

6 TIA CIATA

Nasci em 30 de setembro de 1974, minha idade é 49 anos, sou natural de Uberlândia (MG). Sou casada, tenho três filhos, sou preta e considero minha cor/raça do modo como é descrito pelo IBGE. Minha mãe era costureira e não estudou; meu pai era comerciante e estudou até a antiga quarta série. Minha mãe faleceu em 7 de setembro de 1980, quando completaria sete anos no dia 30 de setembro do mesmo ano, e minha irmã mais nova faria dois anos de idade. Após sete anos de luto, em 1987 meu pai encontrou uma esposa; tenho duas irmãs e um irmão. Uma de minhas irmãs é mestra; a outra é pós-graduada, e o meu irmão, *do tempo do (curso de) técnico*, ele é marceneiro há vários anos, formado pelo Senai¹⁰⁶. Meu irmão e minhas irmãs são pretos/as.

Meu irmão é ativo no Movimento Negro e participa de ações voltadas à extinção ou diminuição do racismo e sexismo. Ele participa mais (de movimentos), enquanto eu e a minha

¹⁰⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

irmã mais nova participamos de tudo, mas não efetivamente, como nosso irmão. Minha outra irmã está entrando agora nessa área; inclusive, estamos participando desde ontem (26 e 27 de fevereiro de 2024) do primeiro Emunegru de Uberlândia (MG). Estamos adorando, como tudo da cultura negra. Participamos muito da Congada; já Carnaval, não vamos muito, mas achamos bonito. Estamos envolvidos também em outros eventos da cultura negra, como no ano passado, no qual houve a Primeira Lavagem da Escadaria da Igreja do Rosário. Estamos tentando nos engajar mais nessas coisas que, embora sejamos simpatizantes e queiramos fazer parte, não dispomos de muito tempo, mas, não desistimos e continuamos tentando organizar nossos horários e nos envolver. Na lavagem da escadaria, foram convidadas várias pessoas de religiões de matriz africana de Uberlândia (MG), algo inédito em nossa cidade. A abertura foi realizada por um novo padre, que assumiu a Igreja do Rosário, idealizou e fez a chamada. Se considerarmos a quantidade de pessoas pretas que frequentam as religiões de matriz africana, a porcentagem foi reduzida, mas havia muitas pessoas. Tudo estava lindo e o trabalho foi muito bem-feito. O termo “lavagem” é simbólico, pois, na verdade, ela é feita por baianas, (do) candomblé, em que lavam com água de cheiro, flor de laranjeira...

A Congada também é linda; para mim, é uma cultura que não pode morrer. Conheci a festividade religiosa através de alguns tios do meu pai, que participavam ativamente em Uberlândia (MG). Eram dois dias de festa e, na época, meus irmãos e eu, ainda crianças, faltávamos às aulas, sem que nosso pai soubesse, para assistir à Congada. Voltávamos de ônibus e chegávamos antes dele, para não descobrir – através desse relato, você consegue ter ideia do quanto gostamos. Houve um momento de minha vida que parei de participar de todas essas coisas, comecei a seguir uma religião diferente e fiquei por muito tempo distante de minhas raízes, mas, sempre que ouvia falar da festa (Congada), meu coração parecia bater mais forte. Um dia, decidi que aquela fé e aquele estilo de vida não serviam para mim, voltei a participar da Congada e de outras atividades de matriz africana. A partir de então, como costuma dizer minha irmã: “Não perco mais nada”.

Considero o meu processo de escolarização surpreendente. Meu pai, um homem viúvo, com quatro filhos para criar, trabalhava o dia todo e não tinha tempo para ficar conosco e nos ajudar. Em meados de 1980, ele nos colocou na Educação Infantil. Aprendíamos coisas voltadas ao catolicismo, porque a Educação Infantil, naquela época, era como um tipo de evangelização. Posteriormente, entrei no novo Fundamental e não tive dificuldades. Embora meu pai não tivesse muito tempo para explicar as tarefas da escola, eu e meus irmãos nos ajudávamos.

Como mencionei anteriormente, meu pai não tinha tempo para nos ajudar. Saía cedo

para o trabalho, voltava para casa por volta de 11h, arrumava o nosso almoço e seguíamos para a escola. Ele retornava ao trabalho e só voltava à noite, mas, o interessante disso tudo é que meus irmãos e eu gostávamos de estudar. Procurávamos as informações de que precisávamos e estudávamos muito; então, nos dávamos bem nos estudos. Além disso, os profissionais da escola sabiam que éramos quatro crianças que perderam a mãe; que eu, sendo a mais velha, tinha seis anos; e que a única pessoa que existia por nós era meu pai. Esse fator, às vezes, impactava muito, porque qualquer coisa eles nos chamavam de “meninos sem mãe”. Em compensação, minha tia, irmã de minha mãe, era muito participativa (em nossa educação) e, sempre que meu pai não podia comparecer às reuniões, ela participava. Mas, costumo dizer que minha escolarização e dos meus irmãos se desenvolveu bem graças ao nosso próprio interesse, ao esforço de cada um. Meu irmão gostava de *matar uma aulinha*, mas era muito inteligente; então, entendo que foi algo surpreendente – era uma habilidade e um gosto que vinham de dentro. Acredito que nosso aprendizado ocorreu de modo natural, sem interferência das raízes africanas porque, naquela época, não prestávamos muita atenção em questões como o racismo ou sexismo. Era muito pequena e não compreendia, como hoje, que teria que aprender como forma de resistir ao preconceito, por exemplo.

Como não tinha consciência, não houve, em meu processo de escolarização (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), nenhum momento em que não me sentisse pertencente ao grupo. Havia muitas brincadeiras, diversas coisas que falavam sobre as crianças negras e que hoje levam o povo à depressão. Porém, aquele contexto e vocabulário, na época, eram considerados normal por nós e encarávamos tudo como brincadeira. Ocorria muita situação que hoje entendo como racismo, mas, era muito velado e nunca influenciou em nada. Por mais que viessem todas essas brincadeiras e “essas críticas”, nenhuma delas atrapalhou o nosso desenvolvimento na escola. Tínhamos inúmeros amigos na escola e em nossa vizinhança, em sua maioria brancos, e não percebíamos nenhuma diferença no modo de nos tratar ou nós a eles. A única marca que tenho, e essa nunca esquecerei, aconteceu numa escola durante o Ensino Fundamental II: havia uma diretora, que também conhecia nossa história (como as escolas eram muito próximas de nossa casa, onde entrávamos, todo mundo nos conhecia e sabia do que havia acontecido), me tocou emocionalmente de um modo desagradável, pois, certa vez, não me sentindo bem de saúde, me recusei a participar de uma aula de Educação Física. Ao falar e me justificar com o professor: “Olha, hoje não vou fazer sua aula, porque não estou me sentindo bem”, ele se alterou muito e eu briguei com ele, que me conduziu à diretoria. Ao chegar na sala da diretora, ela disse: “Ah, não precisa se preocupar com *essa daí, não*. *Essa daí* é aquela dos

meninos que cresceram sem mãe”. Nessa época, já tinha uma madrasta (tenho até hoje); meu pai foi chamado na escola e, como ele não podia, ela foi em seu lugar. Não precisei contar sobre o ocorrido ou tentar provar nada, porque, quando minha madrasta chegou à escola, a diretora usou com ela o mesmo termo utilizado no dia anterior ao se referir a mim. A diretora quase apanhou; minha madrasta era analfabeta, não sabia muita coisa, veio de outra cidade para morar com meu pai, mas deu uma lição na diretora que nunca mais agiu daquela forma com meus irmãos e eu. Essa foi a única vez que tive esse tipo de problema dentro da escola. Minha madrasta não bateu nela porque a seguraram, mas *falou muita coisa* para aquela mulher. Senti-me acolhida, representada com sua fala, até porque, quando ela foi morar com meu pai, contaram sobre nós e em relação ao meu histórico escolar. Ela tinha ciência de meu empenho, pois gostava muito de estudar e, principalmente, de ler. Na escola, escrevia livros e, para dizer a verdade, aos 15 anos de idade, escrevi livros e letras de músicas que foram publicadas e ninguém sabe que são meus, nunca souberam. Nunca souberam de cadernos que escrevia desde os nove anos. Os/as professores/as liam, publicavam e não falavam que eram de minha autoria; quando ficava sabendo, já haviam publicado. Músicas, amigos cantando músicas, fazendo rap com letras que havia escrito e nunca disseram que eram minhas. Não conhecia meus direitos e, depois, não quis mexer com nada disso. Nunca fui atrás de nenhuma dessas coisas. Às vezes penso em voltar a escrever, depois repenso, mas é uma coisa de que gosto muito. Inclusive, fiz vários trabalhos na faculdade, os quais eram tão bem escritos que, um dia, um professor me confidenciou: “Procurava na internet para ver se você estava plagiando”. E uma professora me falou: “Olha, não pare! Continue estudando e escrevendo, porque nunca vi uma escrita tão bem elaborada. Um dos meus extras é corrigir trabalhos acadêmicos, TCC de pós-graduação; inclusive, estava ajudando uma menina com o trabalho de mestrado, pois corrijo os artigos antes de ela publicar.

Sou formada, em nível médio, no Magistério e graduada em Pedagogia pela UFU, com especialização em Educação Infantil e atuo em minha área de formação. Não tenho uma segunda graduação; já pensei em fazer Matemática, mas desisti da ideia. Sempre gostei muito de estudar, ler, essa coisa toda, e não terminei o meu Ensino Médio na época certa porque engravidei aos 18 anos de idade, me casei e parei de estudar, mas acho que, em 2005 ou 2006, resolvi que queria terminar o Ensino Médio (faltava apenas o terceiro ano). *Meus meninos* já estavam grandes e já *davam conta de se virar*, e o meu marido ficava em casa à noite; então, falei para ele que iria voltar a estudar para terminar a Educação Básica. Na Escola Estadual X havia um curso que possibilitava a conclusão de um ano letivo em seis meses; então, fiz e

concluí (o Ensino Médio). Logo que terminei, me matriculei no Magistério, na Escola Estadual Y, para dar continuidade aos estudos. Nessa ocasião, muitas pessoas estavam empolgadas com o Normal Superior; por isso, prestei o processo seletivo e disse que ia fazer o curso, mas optei pelo Magistério. Chamei minha irmã mais nova e nós duas começamos juntas (o Magistério), na Escola Estadual Y, à noite. Era bem complicado, mas trabalhava numa Emei próxima à escola e ia (do trabalho) direto para o local. Ao final do turno, meu esposo me buscava e íamos embora para casa. O curso tinha duração de 18 meses (um ano e meio) e, ao terminar o Magistério, continuei trabalhando como apoio. Antes do Magistério, havia feito um curso de Transações Imobiliárias.

Costumamos romantizar muito a questão da Pedagogia, mas ela não era minha primeira opção. A princípio, pensei em fazer Direito, mas, depois, olhando em volta, vi que talvez não tivesse muita perspectiva porque, na área do Direito, depois de formada e aprovada na prova da OAB¹⁰⁷, precisaria *ter alguém por trás*, alguém com influência que me *colocasse no meio* para não acabar como muitos que vi e vejo: numa sala de aula; então, logo desisti. Posteriormente, quando ainda cursava o Magistério, pensei em fazer Serviço Social e essa foi quase (uma opção a ser considerada). No caso do Serviço Social, não foi uma desistência, mas percebi que não era para mim (essa formação). Havia três pessoas em minha frente, numa lista, e seria a próxima. Uma desistiu e falei: “Se a outra desistir, ótimo; caso contrário, entenderei que essa área não é destinada a mim”. A outra pessoa não desistiu, prestei prova para o Enem e falei: “Vou fazer Pedagogia”. Essa é a parte do *romantismo*. Sempre gostei muito de crianças, e dar aulas parecia ser um trabalho interessante: você ensina, mas também aprende, além da questão dos cuidados, aquela coisa toda. Além disso, havia cursado o Magistério e já era apoio escolar à época na RME. Havia feito a prova do Enem e tinha sido aprovada, conseguindo assim uma bolsa de estudos. Ao concluir o Magistério e constatar o resultado do Enem, iniciei a graduação em Pedagogia pela UFU, ou seja, finalizei o curso de Magistério e entrei imediatamente no curso de Pedagogia. Terminei a graduação e recebi meu diploma no primeiro semestre de 2018. No segundo semestre, já estava atuando em sala de aula, na RME de Uberlândia (MG), como contratada.

Gostei bastante de minha experiência inicial como contratada na RME. Não vou mentir que não gostei, mas há aquela questão que sempre observamos: cheguei à escola e a primeira coisa que fiz foi olhar para os lados para ver quantos havia iguais a mim; então, veio o impacto, porque não vi outras pessoas pretas. Falei: “Uai, pertenço a esse lugar, sei que deve haver mais

¹⁰⁷ Ordem dos Advogados do Brasil.

pessoas iguais a mim, que também são pertencentes a ele, mas, onde estão?”. Se eu não estiver enganada e minha memória não faltar, éramos somente cinco (pessoas pretas). Trabalhei também no anexo da Emei X e éramos somente duas negras; depois, atuei na sede dessa instituição e também havia somente duas pessoas pretas – a diferença é que lá há muitos funcionários, mas era o que tinha na época quando cheguei. Apesar da pouca representatividade, me sentia representada pelo currículo e respeitada pelo grupo. É até interessante, pois não sofri nenhum tipo de discriminação. Se houve, foi muito velado, mas, por parte de funcionários, tenho certeza de que não houve. Se tinha por parte de pais, era muito discreto, porque nunca tive problema nenhum, isso na Educação Infantil, porque, na escola de Ensino Fundamental I, onde estou trabalhando agora por duas vezes, tive um certo *baque*. Para quem sabe ler, *um pinga é letra*. Tenho uma boa relação com os colegas, mas não me sinto respeitada pela gestão e vejo uma resistência de alguns pais: é como se eles preferissem que não estivesse ali, porque não acreditam que seja capaz; é como se fosse uma estranha ao lugar. Fui chamada, uma vez, na sala da direção, porque uma estudante de minha turma falou para sua mãe que gritava demais na sala e que, por isso, ela tinha muito medo de mim. Disse também que havia uma professora de Educação Física que gritava muito e mais do que eu, mas não tinha medo da outra professora. A mãe falou isso comigo sentada, junto com a diretora e a menina sentada ao lado dela; fiquei olhando para o rostinho da menina e pensando comigo: “Nem grito”. Foi uma coisa que não deixei passar em branco: conversei com aquela mãe e expliquei a ela que aquilo não acontecia; porém, enquanto conversava com a mãe, a diretora falava: “Ainda que a professora grite...” e eu dizia: “Não grito em sala. Tenho apoio de sala, e meus/minhas colegas ao redor perguntam como consigo dar aulas sem que eles/elas escutem minha voz; eu escuto a voz de quase todos no corredor e não grito”. E ela repetia para a menina junto à mãe: “Tem hora que a única forma que o/a professor/a tem, para ter o controle da turma e resolver os problemas, é o grito. Ainda que a professora tenha gritado...”. E eu insistia que não resolvia os meus problemas gritando... Por fim, cansei-me porque falava que não, porém a própria direção dizia que sim. Na frente da direção, a mãe me chamava de irônica, e fui mesmo. Sou quando precisa; *quando mexe com isso aqui, sai de baixo* (a professora passou o dedo indicador no braço esquerdo, indicando que estaria se referindo à cor da pele). Naquele momento, não disse nada sobre estar sendo vítima de racismo porque, quando ela falou da professora de Educação Física, a direção não percebeu, mas eu percebi na hora. Tanto é verdade que, após nossa conversa, a mãe da estudante nunca mais voltou à escola, nem em reuniões. Era sempre o pai da menina que a buscava e era muito educado. Ao chegar, me cumprimentava e conversava sobre o necessário. Essa situação teve

início devido ao fato de a menina não estar fazendo nada em minhas aulas; então, troquei-a de lugar, retirando-a do meio *das coleguinhas da bagunça*. Ela continuou sem fazer nada e conversando muito; novamente a troquei de lugar. A menina “achou ruim” e reclamou com a mãe, sem contar o que de fato estava acontecendo, e a menina chorava na frente da direção e estava trêmula. Queria voltar para sala, pois pensava: “Gente, todos os dias essa menina chega na sala rindo para mim, me abraça, me beija. Não sei o que está acontecendo”. Então, vi que a fala da mãe praticamente foi uma coisa criada naquela hora. Antes de encerrar a reunião, a mãe falava: “Ela está com medo de voltar para a sala porque a professora pode persegui-la”. E eu dizia: “Não tenho tempo para perseguir sua filha. Tenho os meus próprios problemas”. Naqueles dias, tinha descoberto um tumor na cabeça, mas chegava lá e dava minha aula como se nada estivesse acontecendo – é esse o meu jeito. Tinha alguém que sabia? Sim, mas sempre chego da escola e deixo o problema *lá no portão*, do lado de fora. Naquele dia, a mãe da aluna chorou muito e falou de seu casamento, mas, para encerrar a conversa, tive que falar de meus problemas. Quando estava indo embora, ela me pediu perdão e chorou intensamente; abracei-a e desculpei a mãe, mas a direção, não. Primeiro porque, antes de qualquer coisa, ela tinha que ter pelo menos me comunicado: “Olha, está acontecendo *isso e isso* e marquei com a mãe para conversarmos”. Não (isso não aconteceu), cheguei para trabalhar e fui chamada: “Professora, entra aqui”. Não sabia nem o que era e, quando terminou aquilo tudo, retornei para a sala e, na hora do recreio, falei com a supervisora: “Olha, vou falar uma coisa, estou com muito ódio”. Ela perguntou: “De mim?”; e eu disse: “Não. Vi que você tentou me defender... Estou com ódio do que foi feito naquela sala”. Ela falou: “Também estou”. E continuei: “Pois então, avise àquela que está acima de você que nunca mais ela me chame na sala dela para resolver problema de menino sem antes falar comigo. E diga que, já que ela tem pessoas que ficam rodeando as salas a tarde inteira, que pergunte a essas pessoas se algum dia já me viu gritando com algum menino dentro de sala de aula ou se algum professor, ou mesmo os meninos da minha sala e o apoio que fica lá dentro, presenciaram alguma situação assim. Diga também que, quando disser que não fiz tal coisa, eu não fiz, porque tudo que faço, eu assumo. Sou muito mulher para isso, mas isso é *bullying*”. O recado foi repassado e ela me pediu desculpas, mas levei tempo para desculpá-la. No momento (do pedido de desculpas), falei que estava desculpada, mas levei tempo com aquilo no meu coração. Quando foi o ano passado e eu tinha um (aluno) autista na sala – menino excelente que fazia tudo –, não havia visto os pais dele porque, sempre que ele chegava, já estava em sala, e o apoio o recebia lá em cima e o levava para a sala. A família não comparecia às reuniões; então, resolveram fazer uma festa de aniversário para ele no segundo

semestre de 2023: “Vamos fazer na escola, porque ele não tem muitos amigos. Já na sala de aula, ele tem um convívio muito bom. (E tinha mesmo). Você libera, professora?”. Eu concordei e os pais chegaram à sala de aula para organizar a festa. Estava passando matéria no quadro e a professora de apoio, sentada no fundo da sala com o menino já perto da porta. Os meninos viram e me chamaram: “Professora, tem gente querendo falar com você”. Então, parei o que estava fazendo, olhei para trás e falei: “Pois, não”. O pai olhou para a menina do apoio e falou: “Professora, você dá licença para colocarmos as coisas do aniversário lá na sua mesa?”; nisso, a menina olhou para mim porque já sabia que, com o olhar que dei, quase ia acabar com a festa. E ela apontou para mim e falou: “Não, pai. A professora é ela”. Então, o pai e a mãe ficaram desconcertados, mas falei que podiam entrar. Eles entraram, arrumaram tudo por lá e eu, que estava disposta a ajudar a arrumar tudo (antes da chegada dos pais), fiquei no meu canto. Pensei: “Bom, ele já chegou na sala pensando que não sou professora, agora mesmo ele pensa que sou serviçal e que vou arrumar isso aqui tudo, e eu não vou”. Mas, já havia falado para a gestão: “Olha, não quero um lixo na sala ao fim da festa. Não sou obrigada, não vou arrumar”. A vice-diretora já havia repassado tudo; eles chegaram, fizeram a *festinha* dele, levaram as coisas, tirei algumas fotos e, depois, o pai pediu ao apoio se podia mandar. Com essa (situação), quando foi no fim do ano, ao fazer a “enturmação”, falei: “Vou colocar esse aluno com a Chica da Silva”, por também ser preta. A vice-diretora perguntou: “Por que que ele vai para a sala da Chica da Silva?”; e eu falei: “Para os pais dele aprenderem que, dentro da escola, não existe só branco. Não tem só professor branco. Tem negro também”. Então, o alterei de sala; porém, a equipe pedagógica o trocou novamente de sala na “enturmação”, colocando-o em outra sala para evitar que ele tivesse, esse ano, duas professoras pretas: a Chica como regente e eu, como R2. Em seu lugar, incluíram uma criança autista (com grau) severo, que apresentava quadros de crise nervosa e que, por isso, gritava muito e tinha resistência em permanecer na sala. Meu ex-aluno foi para a sala de uma professora preta que, até o ano passado, estava na vice-direção. Não é uma profissional branca, mas há diferença entre uma docente preta desconhecida e outra que ocupava uma função de liderança e que todos da escola conheciam. A escola justificou que o novo aluno não havia se adaptado à sala em que se encontrava anteriormente e que seria bom o convívio com novos colegas e com uma professora sob a perspectiva de uma nova metodologia, o que é compreensível. Mas, ela já estava com uma turma difícil, com problemas de aprendizagem e indisciplina e, o mais importante, acredito que não é questão de o aluno se adaptar ao professor, e sim, de o professor se adaptar a ele. Sei que, para alguns professores, é muito mais fácil retirar um estudante que acha ser “difícil demais”, já que a sua sala está tão

“certinha”, do que rever o modo de trabalhar com aquela nova criança. Acho que, se os pais pudessem fazer a “enturmação”, haveria apenas duas turmas de quinto ano: uma da Alice Walker, por ter sido vice-diretora, ser conhecida e *uma maravilha de pessoa*; e outra do Luiz Bacci, um docente querido pelos pais. Estou trabalhando esse ano como R2, com as disciplinas de Geografia, História e Meio Ambiente, em turmas de quarto e quinto ano.

Nunca ocupei a função de gestora e não pretendo ocupar, porque, se fosse diretora, *daria trabalho*. Não sei passar *a mão na cabeça dos pais*, porque acho e acredito que, se a nossa educação se encontra do jeito que está, a maior responsabilidade é dos pais, e não da escola. Porque os pais, com aquela história de “não quero que o meu filho passe pelo que passei com os meus pais”, *estragaram* os filhos e agora não conseguem *consertar*. Colocam-no lá na escola e acham que ela resolverá; muitos acham que a responsabilidade de tudo que não acontece, que não é feito, é toda da escola. Em nossa época, não existia autismo? É certo que sim. Não existia TDAH¹⁰⁸? Com certeza existia. Não era igual hoje, em que vemos inúmeras pessoas diagnosticadas com autismo, TDAH, até mesmo gente famosa, que descobriu na atualidade; depois que veio surgindo, as informações se tornaram comuns. São pessoas que estudaram, se formaram sem nunca serem tratadas como *coitadinhas*, nem incapazes, nem diferentes de ninguém. Costumo dizer todo dia: hoje, tenho certeza de que sou TDAH, pelo amor de Deus! Quando criança, não conseguia fazer uma prova com o menino lá no fundo fazendo um *barulhinho* com o chinelo; havia tanta coisa que me tirava atenção que, em casa, meus irmãos faziam o dever deles lá dentro de casa e eu ia para o fundo do quintal. Então, sabemos que o que tem criado o maior problema dessas crianças com deficiência hoje na escola, de não aprenderem ou não quererem; sei que existem casos e casos, mas o maior problema está nos pais. É da escola também, porque, embora se saiba que, se *puxasse um pouquinho*, o menino se desenvolveria melhor, ela *não puxa tanto*, por medo das famílias, e trata o menino como incapaz, como quem não vai, não pode... “Ah, porque ele tira a roupa dentro da sala de aula; ah, ele bate na professora, faz isso, faz aquilo...”, sendo que, lá atrás, em nossa infância, existiam todas essas especificidades, os mesmos problemas e até pessoas com problema sério (que era nítido), mas, não estavam lá na escola, estavam fora. Iam para uma Apae¹⁰⁹, por exemplo, e para outros lugares. Você via eles baterem em alguém lá dentro? Você ouvia falar que aconteciam os problemas que enfrentamos hoje? Não. Então, um pouco disso também é responsabilidade dos pais. Ele tem uma deficiência? Tem, mas a saída não é tratar o menino

¹⁰⁸ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

¹⁰⁹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

como *coitado*. E hoje, se você me pedisse para montar um planejamento diferenciado para um aluno meu do AEE¹¹⁰, me sentiria totalmente perdida. Nós, professoras de classes comuns, buscamos materiais, analisamos, mas há inúmeras especificidades em uma mesma deficiência; então, passamos por cima, um *faz de conta* que está fazendo certo. Os professores que têm formação e atuam no AEE, com menos tempo de serviço, não passaram pela Apae, nem pela área de saúde.

Muitos que estão na rede (municipal de ensino), alguns nem estão mais no AEE, devido a esse novo modo de selecionar os professores para a área – esses passaram por todos esses lugares e, portanto, têm propriedade (de ficarem com a vaga). Mas, os que estão chegando agora, que acabaram de sair da pós-graduação ou da graduação, têm capacidade de chegar em sala de aula e dizer que têm experiência para isso? Não têm. Fazem o mesmo que nós, os professores de classe comum, que não fizeram nada disso. É totalmente diferente, e é nessa hora que nós, professoras, nos sentimos perdidas. Recorremos à supervisão (escolar), que também não sabe explicar como fazer: “Você tem que observar o seu aluno e ver o que ele gosta”. De repente, o menino gosta de ficar andando na sala o tempo inteiro e gritando; vou fazer o quê? Outro dia, as crianças reclamaram comigo: “Professora, estamos tão tristes...”. Perguntei o que houve e eles responderam: “Não tem jeito de fazer as coisas na sala quando o Rodrigo Santoro está aqui. Ele grita muito e não conseguimos fazer as duas coisas: atividade do quadro e ouvir os gritos dele. Vê-lo passeando na sala o tempo inteiro atrapalha a concentração”. Tenho irmã que trabalha no AEE dentro de uma ONG¹¹¹ no bairro X – aquela que cursou o Magistério junto comigo. Depois, ela fez Pedagogia na rede privada, e eu, pela UFU. Ela fez pós-graduação em AEE. Você ficaria encantada se conhecesse o trabalho que ela faz com os estudantes do AEE, que maravilha de trabalho! Nem na rede municipal (de ensino) há um trabalho tão bem-feito! Quando ela e suas colegas de trabalho, da ONG, visitam o Cemepe, o trabalho delas é muito elogiado! Mas, ela gasta quase todo o salário investindo em materiais e conhecimentos para aprender com pessoas lá da (Secretaria Municipal da) Saúde, ela não busca na educação, porque ela sabe que não encontra. Deve-se recorrer a essas áreas mesmo, porque, se buscar na educação, ela encontrará pessoas iguais a nós, com dificuldade e sem *norte*, com atividades copiadas, padronizadas e repetitivas.

Sobre minha percepção como negra, a partir do momento em que comecei a trabalhar, isso lá com oito anos de idade, em casas de família nas horas vagas (extraescolar); ao olhar uma

¹¹⁰ Atendimento Educacional Especializado voltado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino.

¹¹¹ Organização não Governamental.

criança para a Fulana branca sair um *pouquinho*, comecei a me ver e aos meus de forma diferente. Foi ali que percebi que não éramos tão iguais quanto parecia: o tratamento com aquela criança, até na questão de alimentação, era uma coisa com a branca, e outra com a negra; no trabalho, em vez de me sentar à mesa durante as refeições, muitas vezes comia depois de todos, caso sobrasse; os patrões usavam o elevador social, e eu, o de serviço; e, nas situações em que havia apenas um elevador, eu tinha que usar as escadas – essas foram algumas das muitas coisas que me machucavam profundamente. Sempre trabalhei muito por conta própria, mas, sempre que percebiam que cada um de nós estava maior, meu pai nos colocava para trabalhar em casas de famílias que ele conhecia, porque ele também perdeu os pais muito cedo e foi criado num mundo de brancos. Havia muitas pessoas brancas que ele conhecia há muitos anos e considerava como irmãos; eu, por exemplo, tinha uma tia que era irmã de criação do meu pai, a qual adoeceu e fui ficar na casa dela por um tempo. Estudava de manhã e cuidava da casa para ela no turno da tarde, dormia lá e ia em casa aos finais de semana. Aquilo para mim era *o fim da picada*, por ter que ficar longe dos meus/minhas irmãos/ãs. Adorava estar com eles – nossa, fazíamos muita bagunça! Posteriormente, aos 12 anos de idade, aproximadamente, fui trabalhar numa das casas de famílias conhecidas de meu pai. Na residência havia um casal (Frederico e Rosângela) e duas filhas. Normalmente, quando o chefe da família chegava do trabalho, sua esposa estava em casa; porém, não gostava do jeito que ele olhava para mim. Naquela fase, já conseguia perceber as coisas e vi que havia algo estranho. Até que, num sábado, Dona Rosângela foi para o clube com as filhas e seu esposo saiu para o trabalho. Não costumava trabalhar aos sábados, mas fui naquele dia a pedido de minha patroa, já que iria receber uma visita no domingo. Enquanto arrumava a casa, o Senhor Frederico chegou. Quando escutei o barulho do carro dele, me deu um desespero... Sabe quando você já sente que algo de ruim está para acontecer? Era essa a minha impressão. Ele entrou, vi que olhou da janela, me observou lavando o quintal, nos fundos da casa, me cumprimentou e eu o cumprimentei. Ele entrou e sumiu *lá para dentro* (da casa). Quando entrei para dar continuidade à arrumação, ele estava nu me esperando. Não achava lado para eu sair: o fundo, onde estava, não tinha passagem ou um corredor na porta para eu abrir e sair. Não tinha nada. Senti um desespero tão grande... No que ele veio para cima de mim, peguei uma faca. Foi a primeira vez que peguei uma faca na vida e ia enfiar nele mesmo. Falei para ele: “Você vem para cima de mim, que te mato aqui agora”. E ele disse: “Mata nada. Você é só uma criança”. Então, o ameacei: “Mas, sei matar”. Sabia nada, mas, se ele avançasse para cima de mim, alguma coisa aconteceria. Com muita dificuldade, consegui sair daquela casa. Aquele seria meu último dia de serviço naquela residência, porque a mãe de

minha patroa estava doente e ela havia me cedido para trabalhar na casa dela. Saí correndo, chorando pela rua e cheguei em casa. Minha madrasta tinha uma filha, que vou chamar de Laudelina de Campos, da mesma idade que eu, que morava em Itumbiara (GO), mas, naquela época, estava conosco em Uberlândia (MG). Ao chegar em casa, contei a ela e chorava muito enquanto falava. Ela disse: “Você não vai contar para o seu pai?”; e eu disse: “Tenho que contar, mas, como é que conto? Tenho vergonha de falar”. Meu pai era bravo demais e tinha o coleguismo... Era uma coisa exagerada e não tive coragem de contar a ele.

Na segunda-feira, comecei a trabalhar na casa da mãe de minha patroa (ou ex-patroa), onde fiquei por aproximadamente duas semanas. Logo surgiu um novo problema: estava arrumando a casa quando minha ex-patroa buscou a mãe dela para levar ao médico, e seu pai, um senhor já bem velho, ficou em casa. Continuei a arrumação. Quando entrei no quarto, o velho partiu para cima de mim, do mesmo jeitinho que o genro havia feito. A casa da mãe era ainda pior: havia um quarto e um corredor que não tinha mais nada para sair para sala. Como o senhor era velho demais, quando ele veio para cima de mim, o empurrei e ele se descontrolou, bateu a cabeça na quina da cama e caiu no chão. Para você ver como são as coisas... Ajudávamos em casa e, naquele momento, pensei: “Meu Deus, e agora? De novo eu sem serviço. Vou ter que falar com meu pai e contar o que aconteceu nas duas casas”. Então, vi que havia um monte de dinheiro do velho. Olhei para ele e falei: “Não vou sair daqui sem receber”. Peguei o dinheiro, abri a porta, saí e não voltei mais. Novamente contei a essa minha irmã de criação. Ela ficou perplexa: “Ciata do céu! Como vamos fazer? Seu pai é bravo demais! Ele sabe o dia que você recebe e perguntará pelo dinheiro”. Respondi a ela: “Vou arrumar um serviço *rapidinho*; eu peguei esse dinheiro do velho”. Ela ficou ainda pior: “Ciata, você pegou o dinheiro do velho?”; e falei: “Peguei. Peguei porque, quando meu pai me perguntar onde está o pagamento, pego esse dinheiro, tiro e passo para ele”. Com medo, Laudelina insistiu para que contasse ao meu pai, mas me mantive firme: “Você conhece meu pai e sabe que ele não vai acreditar em mim. Eles são amigos há muitos anos”. Então, fui atrás e arrumei um serviço.

Certo dia cheguei em casa e encontrei meu pai, com uma correia numa das mãos, ao que ele foi dizendo: “Uai, Ciata, fiquei sabendo que você não está mais trabalhando na mãe da Rosângela”. Imediatamente confirmei e, na ocasião, já havia contado a história para minha madrasta. Mesmo após falar com minha meia-irmã, fiquei desnorteada e me abri com ela, que me “confortou” dizendo: “Nossa, Ciata! Seu pai vai matar esse homem”. E eu, com medo de o meu pai matar o homem ou não acreditar em mim, não havia contado a ele. Porém, nesse dia, ao vê-lo muito bravo, contei e, como esperado, ele não acreditou em mim. Enquanto apanhava,

ouvira minha madrastra dizer: “Você precisa ouvir o que ela está falando. Eles tentaram estuprar sua filha”. Mas, ele não acreditava: “Não, eu não acredito! Nós crescemos juntos. Somos amigos desde crianças”. Não tinha o hábito de contar as coisas para o meu pai; aliás, nenhum de nós quatro. Desse dia em diante, passei a não contar mesmo; segui minha vida e trabalhei por uns bons anos na casa de outra família, com a Dona Mariana, também amiga de meu pai. Um povo muito respeitador – esses eram diferentes. Porém, certo dia, ela falou uma coisa que me intrigou: “A Ciatinha é tão *pretinha*, parece uma *jabuticabinha*. Ela nasceu para lavar um banheiro, o banheiro que ela lava não tem ninguém que lava igual”. Fiquei com aquilo na minha cabeça... Depois, saí dessa residência e fui trabalhar com a mãe dela. Minha outra irmã, a Dandara¹¹², ficou em meu lugar. Como, à época, Dandara tinha mais convivência com pessoas brancas, ela era mais articulada e sociável. Dona Mariana a ajudou, ela cursou o Magistério e trabalhou na Superintendência (Regional de Ensino).

Mas, Ciatinha, que não se adequava aos brancos, era destinada a lavar banheiros. Continuei com a mãe de Dona Mariana por um tempo e, aos 18 anos de idade, conheci meu marido que também não tinha família aqui. Falei para minha irmã de criação: “Olha, Laudelina, esse *cara* disse que gosta muito de mim e vi que ele é trabalhador. Vou dar um jeito de engravidar dele e sair de casa – nunca mais eu volto aqui. E assim foi: engravidei e nunca mais voltei. Duas semanas depois, quando meu pai soube que estava grávida, ele arrumou uma casa ali perto e fomos morar quase ao lado da casa onde vivi enquanto era solteira. Foi assim minha vida até me casar e, a partir disso, parei de estudar e de trabalhar. Nessa fase, me percebi como mulher negra – mulher negra é diferente!

Houve vários movimentos, desde minha mocidade, que contribuíram para me perceber como pertencente e enquanto mulher preta. Quando meu pai começou a nos levar a festas culturais características do povo negro, como Congada e Carnaval, conheci jovens que já lutavam por esse movimento. Reconheço como referencial o pessoal do Chatão¹¹³, muito famoso aqui em Uberlândia (MG). Meu pai foi morar com uma mulher que era da família Chatão; assim, os filhos dela, que participaram de tudo, nos levavam juntos. Como era mais velha, costumava ir muito; então, comecei frequentar na época o Black Chick, que eu ia demais. Black Chick era uma casa de bailes em Uberlândia (MG) frequentada, em sua maioria, por negros. Naquela época, havia muitos grupinhos de dança de rua que se apresentavam lá, onde dançávamos a noite inteira e divertíamos bastante. Gostava muito de estar naquele ambiente, e

¹¹² Este e outros nomes de familiares da entrevistada são fictícios.

¹¹³ Refere-se ao Unidos do Chatão, escola de samba de Uberlândia (MG). Disponível em: <https://brasilcarnaval.com.br/escolas/uberlandia-ok/chatao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

bastava descrever alguns ambientes que conseguia perceber que eram festas de negros e ia para lá. Me sentia mais à vontade, sempre foi assim, sempre me senti mais à vontade e, embora tivéssemos muita amizade com brancos, que cresceram junto conosco, na hora de ir à festa, preferia estar com os negros. Depois que meu pai se separou dessa mulher, já havia me acostumado com essa coisa toda de sair, de dançar, de estar no meio. Às vezes, o deixava dormindo e ia para as festas do meu povo – é verdade, fazíamos isso e ia bastante, pois sempre gostei muito e tenho orgulho de ser negra, sempre tive. Aliás, negra, não, preta, tanto que tinha irmãs que gostavam muito de alisar os cabelos, me chamavam e dizia: “Alisar meus cabelos? Não. Sou preta, meu cabelo veio assim. Gosto dele assim”. No máximo, usava as tranças que uso até hoje, pois sempre gostei. Deixei um pouco depois que entrei para igreja e, após me casar, entrei para a igreja, e lá, com aquela história de tudo ser pecado, não pensava que fosse, mas me sentia assim; então, você tem que se sentir pertencente. Se tinha escolhido estar lá, era melhor seguir as regras.

Fiquei um bom tempo na igreja X em Uberlândia (MG), onde fui dirigente de Círculo de Oração e trabalhei com as crianças e os adolescentes. Comecei num bairro e, posteriormente, mudei para a igreja do outro bairro onde estava morando. Trabalhei em vários cargos até que meu esposo saiu da igreja, ficou um bom tempo fora, mas continuei. Depois, falei: “Fui para a igreja por influência de meu marido. Ele não está mais indo e não vai voltar; então, vou retornar para o lugar que eu gosto” e saí da igreja onde achava que não me cabia. Vi muita diferença no tratamento com as pessoas, e não estou falando só em relação a negros: às vezes ouvia algumas pregações da bíblia que me incomodavam muito, e uma delas é uma passagem na bíblia que fala que à mulher não é permitido ter um cabelo curto, porque o cabelo é dado no lugar do véu. Olhava à minha volta, embora não houvesse tantas mulheres negras, e pensava comigo: “Há umas irmãs aqui que já estão para morrer e os cabelinhos delas curtinhos e o meu também, que sempre gostei de cabelo mais curto”. Não tínhamos o véu... “Será que elas estão no lugar errado? Será que estou?”, e tudo isso me causava angústia, porque estava debatendo com a Bíblia, as pregações e pensava que, se Deus ama todo mundo, por que no momento que aceito a Jesus, tenho que ser de determinado modo, preciso mudar tudo? Ficava pensando naquele conflito... Se chegava homossexual, falava-se muito sobre o homossexualismo dentro da igreja e não era coisa boa. Tinha um sobrinho que foi morar comigo e, desde *pequenininho*, já mostrava que era *gay* – eles falavam para mim: “Irmã Ciata, você deixa seu sobrinho brincar de boneca; por isso ele está ficando assim”. E eu falava: “Mas, tem os dois meninos que brincam e são diferentes dele”. No dia em que ele ia brincar com os meninos, ele quebrava uma perna,

machucava um braço ou quebrava um dedo morando comigo. Ele gostava de brincar com a Dandara, pegava sapatos da minha filha, as bonecas, os vestidos... Enfim, era o que gostava, mas aquilo ia me adoecendo, aquele tipo de coisa. Falava com o meu marido e ele dizia: “Não questionamos as coisas de Deus”. Mas, sentia que havia alguma coisa errada e insistia: “Isso não está certo. Olha para esse menino... Ele está com três anos, não convivemos com homossexual, ele mora conosco. Então, de onde vêm esses traços femininos?”, mas os questionamentos o deixavam nervoso. Nesse ponto, já não concordava e às vezes debatia com irmãos/ãs sobre essas coisas, mas a resposta era sempre a mesma: “Ah, irmã Ciata, está na bíblia. É um ato de rebeldia da sua parte”. Nessas horas, pensava comigo: “O que estou fazendo aqui?”, mas continuava. Fui vendo as coisas até que meu filho entrou para as drogas. No dia em que descobri que o povo da igreja sabia e não me contou, sendo pessoas que tratávamos como irmãos e que havia irmãos com filhos que começaram junto com ele, foram lá, acudiram os deles e nunca me falaram nada, aquilo foi outro *tapa na minha cara*. Falei: “Não permaneço mais aqui”. Como eram os filhos desses irmãos? Eram brancos. Eles cuidaram dos deles e o meu deixaram para seguir a história; então, aquilo também me machucava muito.

Outra coisa em relação à mulher era depreciativa para mim: um dia, após o culto, debati com um pregador que veio de fora e, depois, falei para o meu pastor: “Pelo amor de Deus, não traz aquele pregador aqui na igreja”. Eu era dirigente de oração e, antes do ocorrido, estava pensando em convidá-lo para pregar em nossa festividade... Pedi perdão a Deus – a igreja fala muito sobre os deveres da mulher e a diminui muito dentro da igreja. Na ocasião, o pregador estava ministrando a palavra e, de repente, ele disse: “Deus está me levando no quarto dos irmãos e estou vendo os irmãos numas posições que não são permitidas. E as irmãs... Irmãs, esse tipo de coisa é pecado”. Ele se referia ao sexo anal, falava e gritava. Olhava para o púlpito e aqueles pastores, os presbíteros, todos dando glória e aleluia. Conhecia a maioria das esposas e sabia que elas tentavam fugir daquilo dentro de casa. Enquanto eles davam glória e aleluia, a metade das irmãs chorava. Eu ria muito e meu esposo achou que eu estava endemoniada, por estar rindo ao ver a ironia: as irmãs, que eram instigadas pelos esposos, choravam, enquanto os esposos davam aleluia e glória a Deus, como se nada fizessem. Como vocês não fizeram parte daquilo, eu achei um absurdo. Quando terminou de pregar, ele falou assim: “Venha aqui na frente quem sentiu que a palavra falou com você, que vou orar para Deus libertar desse mal”. Saiu aquele tanto de mulher do lugar na festa do Círculo de Oração. Tinha muitos de fora e o ônibus veio fretado, de onde saiu aquele tanto de mulheres e foi à frente da igreja. Havia até esposas de obreiros... E os obreiros? Permaneceram quietos em seus lugares. Olhava aquilo e

ficava pasma. Quando terminou o culto, saí murmurando; o pregador me ouviu e veio conversar comigo. Falei: “Essa noite, Deus não tinha nada para mostrar ao senhor?”. Meu pastor me olhou como se quisesse me repreender, já que congregava num bairro e a festa estava acontecendo em outro bairro. O pregador me falou: “Irmã, que blasfêmia!”. Eu respondi: “Blasfêmia, não! Porque, se Deus o levou ao quarto desses irmãos, por que então, na hora que levantou aquele monte de mulheres bobas e foi à frente, o senhor não fez os maridos delas descerem do púlpito e não chamou os demais irmãos que estavam lá no meio da igreja, na porta, para orar?”. Ele ficou todo sem graça. O interessante é que, na hora que vai orar, fica lá tudo em pé, bate com a mão e ora pelas esposas deles mesmos, como se a escolha fosse delas – parecia uma coisa de outro mundo para mim.

No dia seguinte, durante a Escola Bíblica Dominical, cheguei ao meu pastor e falei para ele: “Pelo amor de Deus, o que foi aquilo?”. Ele tentou amenizar, mas completei: “Pastor, faça um favor a nós, mulheres. Ao invés de usar um culto de mulheres, crie um culto para os homens e fale sobre esse assunto entre vocês, já que o assunto deu tanto ibope com a ida daquele tanto de mulheres, chorando, até a frente da igreja. Converse com os homens separadamente. Sabe por quê? Porque, quando as mulheres se negam a fazer a vontade dos obreiros e eles chegam até o senhor para conversar, eles não falam o que estão pedindo a elas, como exatamente o que o pregador falou ontem no culto. E, quando vai orientar as mulheres, à frente da igreja, o senhor diz que as esposas têm que obedecer a seus maridos, pois eles são a cabeça da esposa, mas o senhor não explica o significado desse versículo e como funciona a questão da submissão. Vocês não falam nada disso. Então, as bobonas pensam que, se cada uma fizer a vontade do marido, estará obedecendo a Deus”. Ele falou: “A irmã tem toda a liberdade para escolher quem vai pregar na festa”. Chamei uma mulher; simples assim, porque há pessoas com discernimento e outras que não têm. Mas, não adianta, tem gente que até enxerga, mas prefere viver na cegueira.

Assim, como era um lugar que estava inicialmente por conta do meu esposo, ele já não estava mais lá e achava que aquilo não era para mim, que já não cabia naquele lugar, eu saí. Fiquei muito tempo em casa e não ia em lugar nenhum, nenhum tipo de religião, nem igreja, nada. Há pouco tempo que voltei para a umbanda. Vou e, como disse ao meu esposo, não desenvolvo porque, desde criança, eu vou, mas tenho medo. Sei que é uma responsabilidade muito grande, assim como era na igreja. É preciso ter compromisso com aquilo que falamos; então, vou, participo, faço, ajudo no que sinto, volto para casa com minha consciência tranquila e me sinto bem. Acho que estou no meio dos meus, embora essas religiões de matriz africana

estejam ficando bem embranquecidas também. Acho que os brancos não pertencem a esse lugar? Não, não é isso, mas está vindo muito modismo também, mesmo dentro das religiões de matriz africana. Vou te dar um exemplo em relação à questão do dinheiro: vamos supor que esteja falando para você em relação ao dízimo. Você fala para mim que o dinheiro de jogo é um dinheiro sujo, é um dinheiro de vício que, para a igreja, não é lícito, não convém. Mas, sei que o irmão joga... Um belo dia, o irmão ganha uma grande quantia e eu sou pastora, sei que ele ganhou. Aí, o irmão não se sente bem em devolver o dízimo, pelo fato de o dinheiro ter vindo do jogo que é considerado pecaminoso, e eu, como pastora, cobro o irmão: “Irmão, você ganhou tal valor e não vi seu dízimo”. Nas religiões de matriz africana, hoje não tem dízimo, mas há muitas delas que estão cobrando, como se fosse uma oferta, para a pessoa desenvolver aquilo que já tem. Se ela já tem, o máximo que precisa é aprender a trabalhar aquilo ali dentro, porque sei que não é fácil, assim como aprendemos dentro da igreja e recebemos o Espírito Santo – há pessoas imaturas que levam as coisas de qualquer jeito e sabemos que não é assim. O mesmo ocorre no candomblé; então, tem gente hoje que cobra R\$ 20 mil de uma pessoa que já tem a mediunidade para ela se desenvolver lá no centro. De onde vem a maioria dessas pessoas que estão cobrando isso? Dos brancos, que hoje se dizem axé; então, eles vão ao TikTok, se autodeclaram como os melhores pais de santo e falam algumas coisas comuns a qualquer pessoa que podem estar acontecendo comigo ou com você, por exemplo. As pessoas começam a se identificar, achando que estão falando da história de vida delas, as quais se entregam nas mãos desses falsos pais de santo e lhes entregam rios de dinheiro. Tia Ciata, você está me dizendo que só branco faz isso? Não, tem preto *safado* também, que não é pai de santo coisa nenhuma. Hoje você vê muito preto novo que fala que é pai de santo, que faz isso, que faz aquilo, que faz aquilo outro... Então, todo lugar tem, mas são coisas que me incomodam.

Sáimos da educação e fomos *parar lá na religião*. Na verdade, já levo isso para dentro da escola hoje; é da cultura, pois o dia da Consciência Negra começa em 13 de maio, o qual ninguém lembra desse detalhe. Dentro da escola, não se fala nessa data; apenas (se lembra) do 20 de novembro porque a Consciência Negra é obrigatória. Então, o que deveria ser uma coisa trabalhada o ano inteiro, a maioria faz só na semana que antecede a data mas o professor tem que trabalhar o ano inteiro. Quem é que cobra isso? Ninguém. E ainda há brancos que dizem não trabalhar essa questão por não ter direito de fala... Pura conveniência! E *aí entra* a questão: os brancos têm lugar de fala; basta que eles saibam do que estão falando. Na maioria das vezes, em nossas escolas, eles levam certos palestrantes que falam umas coisas que não têm nada a ver com a questão étnico-racial, com discursos retirados do Google. Acreditam que estão dando

um *show* – claro, convencem muitas pessoas que não estudam e, portanto, não entendem a profundidade de nossa história e nossas vivências. Mas, na maioria das vezes, aqueles que sabem não são convidados. O professor negro, muitas vezes, não se sente pertencente às ações da escola e, por isso, não se despenda. Vou lhe dar um exemplo do ano passado, quando estava trabalhando na zona rural e, graças a Deus, não tive que trabalhar no dia da Consciência Negra, comemorado num sábado letivo. A escola da zona rural estava lotada de negros e, quando vi a foto das professoras brancas pintadas de preto, coisa que já não se usa nos tempos atuais, falei: “Graças a Deus que não estava lá”. Compartilhei nos grupos de negros dos quais participo e eles ficaram abismados. Há escolas que convidam grupos de Congada. Algumas, quando têm condições, fazem feijoada ou comidas típicas africanas... E aí me pergunto: ser negro é só isso? Isso é consciência? É preciso parar de pensar apenas em comidas típicas e pensar em como valorizar os negros atualmente. A escola precisa primeiro permitir... Não falo nem escola, porque o professor, em sala de aula, tem autonomia. Ele tem o que especificar, o que precisa ser trabalhado o ano inteiro. Vamos pesquisar sobre isso, conversar com pessoas; se o professor não tem com quem conversar, que leia um livro. Há muitos livros hoje que falam sobre essa questão, que explicam sobre as coisas que acontecem hoje, de como aquilo era no passado e como é o reflexo daquele passado hoje. Leia, estude, adeque o aprendizado ao seu aluno, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio e nas faculdades. É interessante porque é também difícil falar sobre Consciência Negra na graduação. São poucos os negros que estão na faculdade e a maioria entrou pelas cotas raciais. Se, como estudantes da graduação, convidamos uma pessoa para palestrar na Semana da Consciência Negra, ela dispara a falar e não dá a oportunidade a outros participantes, ainda que eles levantem a mão pedindo um espaço. Isso acontece inclusive quando se trata de debates: se outro negro levanta a mão e quer debater com ele sobre o assunto, ele não dá oportunidade, por se sentir melhor que os demais. Estou falando à senhora porque isso aconteceu na UFU; meus colegas brancos acharam ruim porque sabiam que ia consertar a fala. Havíamos conversado sobre a temática, mostrei livros, permaneci com a mão levantada por horas e não ganhei espaço para falar. Enquanto isso, o palestrante falava coisas desconexas. Há, na Educação Básica e no Ensino Superior, muitos homens pretos com alma de gente branca que acham que têm propriedade para falar. Quando ele chega no meio do povo branco, perde a identidade que é própria do preto. Ele construiu uma identidade junto a pessoas brancas e vem reproduzindo a cultura do negro misturada à do branco.

Tenho orgulho de ser preta, e isso se deve às minhas vivências e a meus estudos. Hoje há muitos grupos espalhados pelo Brasil afora que dão cursos voltados ao reconhecimento da

identidade negra. Esses cursos são conhecidos pelos brancos como letramento negro, mas há alguns na internet. Hoje, as pessoas podem procurar nas redes sociais, no Google, no YouTube, entre outros onde há pessoas que falam com propriedade sobre o assunto. Na UFU, há pequenos grupos que também tratam sobre a questão racial. O problema é: esses trabalhos são divulgados? Pouco ou nada. Somente o negro deveria conhecer? Não, porque, embora tenhamos muitos negros na rede, a maioria dos professores são brancos. Mas, ele vai se interessar e sair de casa para ir até a UFU aprender sobre racismo, identidade negra e história dos negros? Não, porque acha que não é interessante; logo, não perderá tempo com esse tipo de formação, porque, para o professor branco, lutar contra o próprio racismo é perder tempo. Às vezes, fica difícil falar também na escola sobre essa questão do negro. *Ai*, tem hora que dói é difícil.

Tento falar com os estudantes – e até com os pares – sobre as questões étnico-raciais, mas sempre com muita cautela, *pisando em ovos*. Ontem, por exemplo, fui dar uma aula de Geografia e falava sobre a diversidade cultural. Comecei a falar com os meninos porque o livro trazia a informação de que precisamos respeitar a diversidade cultural e porque cada país tem a sua, cada povo tem o seu. Na descrição (do livro), vinham várias religiões, festas, danças, pratos típicos. Comecei a falar com eles e *acabei entrando* um *pouquinho* nessa questão; então, perguntava: “No catolicismo, que é uma religião universal, os católicos adoram a quem?”, e eles responderam: “A Deus”. Escrevi no quadro: “Deus/Jesus”. Expliquei que, segundo a palavra, Deus deu o filho unigênito a todo aquele que nele crer e que, quando Jesus morreu e ressuscitou, ele se fez Deus e, junto com o Espírito Santo, se tornaram um só. Novamente perguntei: “E se fosse no muçulmano?”, e eles ficaram pensativos. Então, os lembrei que havíamos visto sobre esse assunto no ano anterior com outras professoras. Como eles não lembravam, disse que o nome era Alá; então, recordaram e disseram ter visto também na televisão. Continuei: “Pois é, quem é Alá, turma?” e alguém respondeu: “Uai, professora, Alá é um muçulmano”. Falei: “Não, (é) Deus. Alá é Deus, segundo a cultura e a fé dos muçulmanos”. A partir disso, pensei: “Pergunto ou não?”; então, decidi perguntar: “E o Deus dos africanos, quem é?”. Com aquele número alto de meninos pretos na sala, nenhum sabia responder; logo, disse que era Oxalá. Uns dois estudantes levantaram as mãos e disseram que já haviam ouvido falar. E eu: “Pois é, numa religião de matriz africana, o Deus é o mesmo. Não tem diferença, tudo é Deus”. Comecei a falar um pouco, mas há o risco de ser mal interpretada, pois a maioria da turma é (da religião) evangélica. O mesmo evangelho que era trabalhado para não deixar esse tipo de coisa entrar na sala de aula e, se você trata esse tipo de assunto, ele chega à diretoria. Embora o diretor saiba que você tem propriedade, que o professor tem o

direito de falar sobre a temática na sala de aula, não vai ficar com ele, mas vai se posicionar a favor do pai; então, o assunto morre ali, porque o docente não vai dar sequência. Ninguém é tão ingênuo, pois começamos a cortar a fala para evitar problemas futuros e o aprendizado da criança sobre a questão que, muitas vezes, é sobre ela mesma, no caso de pessoas pretas. Tendo a fala cortada, como explicar às crianças que eu, na umbanda, não acredito no Diabo? Como vou falar na escola que a igreja evangélica não adora deuses e nem imagem de escultura, mas, lá no catolicismo, eles creem em Nossa Senhora, Santa Clara e na religião de matriz africana tem os Exus, os Orixás, há os pretos velhos? Como você contará para eles, na sala de aula, a história do Exu, para que percebam que Exu não é o Diabo? No ano passado, uma professora próxima a mim falou uma coisa na sala de aula, não lembro o que foi, mas não tinha nem a ver com religião. Estava no livro de Geografia... Pois a mãe *não bateu lá*? É complicado trabalhar com medo.

Lembrei-me de uma situação que aconteceu numa escola particular que havia divulgado uma vaga de professor. Fui até lá para tentar conseguir a vaga, levei meu currículo e aguardei para ser entrevistada. Não havia outros concorrentes, somente eu estava lá esperando. Entreguei os documentos e a pessoa que ia me entrevistar não se encontrava no local; então, outra mulher me pediu para aguardar aproximadamente 30 minutos. Concordei; porém, a pessoa que havia pegado meu currículo entrou numa sala e por lá permaneceu por muito tempo. Ao retornar, dirigiu-se a mim e disse: “Tem alguma outra coisa que você saiba fazer?”. Como estava em horário de recreio, olhei e percebi que havia muitos/as professores/as brancos/as. Em sequência, me perguntei o que estava fazendo por lá. A pessoa continuou: “Temos também uma vaga de ASG para trabalhar de tal a tal hora. Você não tem interesse? Se você quiser, podemos conversar”. Olhei para o rosto daquela mulher e minha vontade era de *voar nela* – já tinha um horário de trabalho, só estava procurando em outro turno. Falei a ela: “Não, moça. Muito obrigada, mas a vaga que vocês ofereceram não era de ASG. Já fiz isso uma vida inteira e hoje não estou disposta a fazer mais. Não estudei para isso, mas agradeço a oportunidade”. Sabe quando você sai de um lugar arrasada? Foi assim que saí daquela escola. *Gente*, nunca mais procuro uma vaga numa escola particular, pois saí de lá com essa consciência. Não tenho vergonha de ter trabalhado lavando banheiro e limpando, nada disso. Hoje é difícil cuidar até da minha casa, de tanto que já fiz isso. Realmente, não me preocupo com arrumação de casa, tenho um teto e estou embaixo (dele). O dia em que quero fazer alguma coisa, eu faço; o dia em que não quero, me deito no sofá e assisto televisão o dia inteiro. Se não tiver que ir trabalhar, não faço almoço e janta, pois meu marido não se importa – e fica assim.

Estava contando sobre o ocorrido para a minha irmã Dandara, quando ela me falou da conversa entre vocês duas. Sei que, na rede pública, também há racismo, mas, estando nela como efetiva ou contratada, se alguém fizer uma *graça* em relação à minha cor, à minha cultura ou qualquer coisa do tipo, me posiciono, falo o que quero e sei que não serei prejudicada. Já na rede privada, se a escola particular tivesse me contratado e depois acontecesse alguma coisa do tipo, ela iria sofrer um processo, porque sei dos meus direitos, sei quem sou, mas tem muitos de nós que não sabem. Saí da rede privada chorando... Sei que as escolas particulares pouco contratam professores negros. No máximo, o monitor de sala é negro porque ganha bem menos. Um exemplo disso é minha sobrinha: ela era professora numa escola particular em Itumbiara (GO) e ganhava muito bem. Veio para Uberlândia (MG) e deixou um currículo na mesma escola. *Meu Deus do céu, pelo amor Deus!* Ofereceram a ela um trabalho como monitora. Eu falei: “Você está doida? Não aceite! Vá trabalhar na *Callink*¹¹⁴”. Eles tentaram reduzir o preto a nada.

Não me considero tão ativa quanto gostaria na luta contra o racismo e sexismo. Conforme falei anteriormente, a falta de tempo, a preguiça e a morosidade me fizeram ficar muito tempo sentada no sofá. Mas, nesta semana, estava conversando mais sobre isso com as minhas irmãs. Inclusive, minha irmã Dandara, que no passado ria de minha irmã e eu, devido a essa questão gostar muito *de coisa de preto* e achava demais, outro dia, enquanto retornávamos do primeiro Emunegru, me falou: “Nossa! Você quer saber? Vou colar mais nesse povo”. Como o mundo dá voltas! A Dandara é muito ativa dentro do que é dela, mas, em relação às coisas específicas de negros, não se identificava. Se você prestar atenção no passado da minha irmã, ela era uma menina negra do cabelo liso; depois, você deve ter percebido que ela foi mudando; na vida adulta, não ficava muito no meio de nossa família; e, enquanto íamos para as festas de preto (fazíamos festa e chamávamos nossos amigos negros), a Dandara viajava com os brancos para outros lugares, ia para tudo quanto é lado e não se juntava conosco. Tinha consciência, mas, como mencionei anteriormente, era aquela preta de alma branca. Hoje se envolve mais e percebeu que precisa estar ali.

Não faço nada para multiplicar meus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais com os pares e a gestão. Estou parada e trabalho somente com os estudantes durante as minhas aulas.

Com certeza considero esta pesquisa pertinente no sentido de auxiliar na construção da identidade negra docente. Acho que deveria haver mais (pesquisas como essa). Esse é um

¹¹⁴ Empresa de *call center*.

assunto que deve ser frequentemente debatido, até porque os anos vão se passando e, com eles, surgem novas pessoas, e o que foi feito no passado está ajudando essas novas gerações de hoje; o que você faz hoje poderá ajudar outras pessoas futuramente. Precisamos pensar em como produzir mudanças importantes ao nosso povo através dessas pesquisas, principalmente no modo como o negro se sente e se posiciona diante das imposições da sociedade branca. Então, é preciso haver uma sequência que sirva como referência para outros estudos, porque eles nos fortalecem, nos dão voz e nos reconhecem como homens e mulheres negras com direitos.

Talvez as coisas melhorem um pouco. Não tenho a utopia de pensar que, um dia, um negro ocupará aquele lugar, aquele espaço que também seria dele e ali estará lotado de negros. Embora sejamos maioria negra, para ocupar esses espaços, precisa de muita coisa. Precisa de votos e, para colocar um preto no poder, ele precisa se dispor. Porém, entra aquela questão que falei lá atrás: os pretos de alma branca. Eles não vão mudar, porque são assuntos que não devemos nem discutir dentro da escola, porque podem gerar uma briga com os pares. Se você não tiver o entendimento, sua relação com seus amigos termina ali.