



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SULAMITA ROSA DA SILVA

**Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da
UFAC/Campus Rio Branco**

**Rio Branco - AC
2019**

SULAMITA ROSA DA SILVA

**Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da
UFAC/Campus Rio Branco**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco, como requisito para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586t Silva, Sulamita Rosa da, 1995 -
Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco/ Sulamita Rosa da Silva; orientadora: Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado. – 2019.
229 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Professoras negras – Formação – Rio Branco (AC). 2. Professoras negras - Trajetórias. 3. Formação de professores – Rio Branco (AC). I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Irene de Lima Jorge CRB-11º/465

SULAMITA ROSA DA SILVA

**Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da
UFAC/Campus Rio Branco**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação,
pela Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco,
como requisito para obtenção de título de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho
Docente

Aprovado em: _____

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Mara Rezende Machado- UFAC
(Presidente/ Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Nilma Lino Gomes- UFMG
(Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a. Lúcia de Fátima Melo – UFAC
(Membro Interno)

Prof.^a. Dr.^a. Ednaceli Abreu Damasceno- UFAC
(Membro Suplente)

**Rio Branco - AC
2019**

AGRADECIMENTOS

Do Sul Fluminense ao Estado do Acre foi uma jornada repleta de crescimentos e aprendizagens, humanização, e, sobretudo, de descoberta e afirmação de minha identidade étnico-racial. Primeiramente, agradeço a Yeshua, sem o qual não teria conseguido chegar até aqui. À minha família, Wilma, Sadraque, Jorge Guilherme e Pedro Paulo que são o meu alicerce. Às minhas amigas Cleonice e Fátima pelo acolhimento que me deram no Acre, me auxiliando antes do início das aulas da Graduação e do Mestrado, respectivamente.

À Universidade Federal do Acre pelas oportunidades concedidas quanto à moradia estudantil na graduação, aos processos de estudos em sala de aula, concessão de viagens para apresentação de trabalhos, bolsas de iniciação científica, que, além de me proporcionarem conhecimento, fizeram com que eu tivesse condições de terminar o curso de graduação e iniciar o curso de Mestrado em Educação.

Às professoras doutoras Maria José e Aline, pelo incentivo e apoio para que eu tivesse condições de iniciar o Mestrado em Educação na cidade de Rio Branco, Acre. À CAPES pela bolsa disponibilizada posteriormente no período de oito meses durante o referido curso, contribuindo para a minha real permanência no decorrer das disciplinas. À minha querida orientadora Professora Doutora Tânia Mara, pela liberdade da escolha temática concedida.

Às professoras Mestres Flávia e Cláudia pelo apoio e acolhimento no grupo de pesquisa do qual faço parte atualmente, e também à professora Doutora Murilena Pinheiro pelos conselhos e contribuições no decorrer do desenvolvimento deste estudo. A todas as pessoas que fazem parte desta pesquisa, e ajudaram-me a construí-la deixando suas marcas e grandes aportes, tanto as professoras que se disponibilizaram a participar como sujeitas desta investigação, quanto à banca examinadora interna e externa. Muito obrigada!

Aos meus colegas e professores do Mestrado em Educação pelos conhecimentos e saberes construídos, socializados e aprendidos. E a todos os meus amigos e demais familiares que fizeram parte da minha trajetória dando-me forças até aqui.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo analisar como foram tecidas as trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e de que modo organizavam e abordavam discussões sobre gênero e raça nos seus Currículos Lattes. A temática surgiu devido às invisibilidades no que se referia à presença de mulheres negras atuando como professoras universitárias, bem como à significativa ausência de representatividades concernentes ao protagonismo dessas mulheres, e ao interesse em saber em quais cursos de Licenciatura estavam e como abordavam discussões de gênero e raça em suas produções. Na revisão de literatura, o que foi constatado era a presença de mulheres negras atuando de forma frequente em espaços de subalternidade, em decorrência do racismo estrutural. Por conseguinte, encontrá-las como professoras universitárias demonstra casos específicos de sucessos profissionais. Quanto à metodologia adotada, a pesquisa foi elaborada em uma perspectiva pós-crítica, sendo de abordagem qualitativa e tendo como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico de tais temáticas, estudo de campo no contato com as sujeitas por meio de entrevistas de modelo narrativo e análise documental de seus Currículos Lattes, relativos às produções científicas concernentes às categorias aqui discutidas. Quanto aos dados encontrados, das onze professoras negras entrevistadas, três eram professoras substitutas, duas destas eram as mais retintas de todas as sujeitas entrevistadas, sofrendo maiores incidências de discriminações raciais e de gênero, expressas nas narrativas de suas histórias de vida. As abordagens sobre a categoria raça foram exploradas em nível de ensino, pesquisa e extensão de forma assídua por duas professoras, não obstante, atualmente quatro das professoras entrevistadas participam do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que promove formações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A pluralidade, no que se refere às epistemologias tecidas das experiências das professoras, permeou a construção de suas identidades profissionais e nestas ainda repercute, sendo mulheres negras plurais, não universais, e que produzem saberes a partir do vivido e do cenário presente em que atuam.

Palavras-chave: Colorismo. Interseccionalidade. Forasteira de dentro.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how the trajectories of black teachers from the teachers training courses of the Universidade Federal do Acre/ Rio Branco Campus were woven and how they organized and approached discussions about gender and race in their Lattes Curriculum. The theme arose due to the invisibilities regarding the presence of black women acting as university teachers, as well as the significant lack of representativeness concerning the protagonism of these women, to know in which undergraduate courses they were and how they approached discussions of gender and race in their productions. In the literature review, what was found was the presence of black women frequently acting in subordinate spaces, because of the structural racism. Therefore, meeting them as university teachers were specific cases of professional success. Regarding the research was post-critical methodology, with a qualitative approach, focused on the bibliographic study of such themes, field study in contact with the black teachers by narrative interviews and documentary analysis of their Lattes Curriculum, analyzing the scientific productions concerning the categories discussed here. As for the data found, of the eleven black teachers interviewed, three were substitute teachers, where two of these substitutes were the most dark black of all interviewed teachers, suffering greater incidences of racial and gender discriminations expressed in their narratives life's stories. Approaches to the race category were explored in teaching, research and extension fields by just two teachers interviewed, however, currently four of these teachers are participating of Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), which promotes training focused on education for racial ethnic relations. The plurality from the epistemologies of this teachers' experiences has permeated and still has repercussions on the construction of their professional identities, being plural black women, with not patterns unique, who produce knowledge from the lived and in a present space where they are working.

Keywords: Colorism. Intersectionality. Outsider within.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática no período de 2013 a 2018.....	65
Quadro 2	Coordenadores e coordenadoras do GT 21 da ANPED.....	70
Quadro 3	Categorias e subcategorias da análise temática.....	108
Quadro 4	Produções de Dandara dos Palmares.....	156
Quadro 5	Produções de Carolina de Jesus.....	160
Quadro 6	Produções de Lélia Gonzáles.....	164
Quadro 7	Produções de Aqualtune dos Santos.....	167
Quadro 8	Produções de Antonieta de Barros.....	170
Quadro 9	Produções de Beatriz do Nascimento.....	171
Quadro 10	Produções de Luísa Mahin.....	174
Quadro 11	Produções de Tereza de Benguela.....	176
Quadro 12	Produções de Maria Felipa.....	177
Quadro 13	Produções de Maria Firmina.....	179
Quadro 14	Produções de Ruth de Souza.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relações de docentes no ensino superior por cor/raça em 2015.....	102
-----------	---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPUH	Associação Nacional de História
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBN	Centro de Ciências Biológicas e da Natureza
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CDIH	Centro de Documentação e Informação Histórica
CCSD	Centro da Saúde e do Desporto
CELA	Centro de Educação, Letras e Artes
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
COPENE	Congresso Brasileiros de Pesquisadores Negros
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEQ	Encontro Nacional de Química
GEPEA	Grupo de estudos sobre produção do espaço na Amazônia
GPPCDH	Grupo o processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NAP	Núcleo Amazônico de Pesquisa Musical
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NECAA	Núcleo de Estudos Culturais da Amazônia Acriana
NESCOM	Núcleo Espírito-Santense de Computação Musical
NUPEM	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Meio Ambiente Urbano e Rural
ODR	Observatório de Discriminação Racial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RTIDS	Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação
RU	Restaurante Universitário
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEN	Teatro Experimental Negro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SEÇÃO 1	CAMINHOS INICIAIS: APRESENTAÇÃO, DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	12
1.1	A delimitação do estudo construído: intencionalidades e vozes intercruzadas.....	20
1.2	A metodologia pós-crítica e as histórias vistas de baixo: narrativas que tecem teorias.....	33
SEÇÃO 2	GÊNERO E NEGRITUDE: DISCUSSÕES E APONTAMENTOS.....	45
2.1	Gênero e Mulheres Negras: uma introdução ao conceito de interseccionalidade.....	45
2.2	Levantamentos de Pesquisas e protagonismos em disputa: visibilidades em construção.....	65
SEÇÃO 3	POR QUE A CATEGORIA RAÇA É IMPORTANTE? REFLEXÕES REAIS SOBRE A CONDIÇÃO DE SER NEGRO (A) EM UM MUNDO RACISTA.....	82
3.1	O processo de escravidão em diferentes óticas.....	82
3.2	Sujeito neutro? Reflexões sobre o racismo a partir do cotidiano.....	96
SEÇÃO 4	AS PROFESSORAS NEGRAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC.....	107
4.1	Trajetória familiar e escolar.....	109
4.1.1	Trajetória de Dandara dos Palmares.....	109
4.1.2	Trajetória de Carolina de Jesus.....	111
4.1.3	Trajetória de Lélia Gonzáles.....	114
4.1.4	Trajetória de Aqualtune dos Santos.....	119
4.1.5	Trajetória de Antonieta de Barros.....	124
4.1.6	Trajetória de Beatriz do Nascimento.....	128
4.1.7	Trajetória de Luísa Mahin.....	130
4.1.8	Trajetória de Tereza de Benguela.....	132
4.1.9	Trajetória de Maria Felipa.....	137
4.1.10	Trajetória de Maria Firmina.....	139
4.1.11	Trajetória de Ruth de.....	145

	Souza.....	
4.1.2	Mulheres negras migrantes.....	148
4.2	Experiências	
	Profissionais.....	154
4.2.1	Saberes identitários tecidos das experiências.....	183
4.3	Descobrimto étnico-racial.....	187
4.3.1	Discriminações vivenciadas.....	194
4.4	Abordagens sobre gênero e raça no currículo.....	200
4.4.1	Sugestões de como abordar gênero e raça.....	204
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORES QUE SE AUTODECLARARAM NEGRAS.....	222
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	225
	APÊNDICE C – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS DE MODELO NARRATIVO.....	228

[...] No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa.

Frantz Fanon

SEÇÃO 1 CAMINHOS INICIAIS: APRESENTAÇÃO, DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Produzir discussões sobre mulheres negras requer uma visão de que estas sujeitas são plurais, dinâmicas e subjetivas, cujas travessias aqui relatadas representam casos específicos de sucessos profissionais que, por vias da docência, produzem e articulam saberes atrelados às suas vivências e aos seus lugares de fala.

Ora produzem teorias, isto é, epistemologias decoloniais, que corroboram para debaterem sobre racismo, discriminações de gênero, raça, realizando a articulação de tais temáticas nos cursos de formação de professores, em níveis de ensino, pesquisa e extensão, ora ainda não enfatizam tais discussões. Descolonizar conhecimentos é um exercício de apropriação não imediata, é uma atividade de autorreflexão e análise em constante processo de construção e amadurecimento.

Serem intelectuais que se autodeclararam negras, não necessariamente tornou todas as sujeitas entrevistadas ativistas ou militantes do movimento, mas as trajetórias e histórias de vida aqui narradas subjazem discussões identitárias, permeadas de silenciamentos, lutas e conflitos.

Diante do exposto, é possível compreender que “a neutralidade e a objetividade desinserida e não situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (GROSFOGUEL, 2009, p. 387). Partindo desse pressuposto, de que não há atitudes neutras nos processos de investigações, e que as reflexões e análises metodológicas são posições politicamente e subjetivamente articuladas, o estudo aqui redigido, na primeira pessoa, trabalhou com as trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Acre do *Campus* de Rio Branco.

Dentre os principais pontos que me despertaram na escolha da temática, parto desde as vivências na graduação, em que tive o primeiro contato com estes saberes através da disciplina “Educação para as Relações Étnicas Raciais”¹ [grifos meus] na Universidade Federal do Acre em Cruzeiro do Sul, no curso de Pedagogia. No decorrer da disciplina, conheci a Lei 10.639/03, que foi resultante de muitas lutas e conquistas do Movimento Negro.

A referida Lei, além de ter me oferecido conhecimentos antes não vistos, proporcionou-me sentimentos de identificação e pertencimento, de saber por que estava na

¹ A referida disciplina não é mais ofertada na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade federal do Acre do município de Cruzeiro do Sul. Esse contato foi realizado no 1º semestre de 2014 durante minha formação inicial. Atualmente, a disciplina mais similar que se encontra no ementário denomina-se Seminário: Educação e Diversidade.

academia e o que de fato pesquisar naquele espaço, uma vez que os referenciais coloniais hegemonizados não faziam significado para minhas vivências enquanto profissional docente em formação.

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino. Cabe ressaltar, aqui, a atualização da referida legislação, sofrendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo agora completada pela Lei 11.645/08.

A complementariedade é no que se refere à abordagem da História e Cultura da população negra e dos povos indígenas também. Não obstante, meu Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na graduação foi relacionado à implementação da Lei 10.639/03, isto é, versava sobre como a temática da história e cultura da população negra estava sendo trabalhada em uma escola do município de Cruzeiro do Sul, Acre.

Para divulgação da pesquisa realizada, participei de alguns eventos, tais como: I Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental realizado em 2016, III e IV Semana em Favor da Igualdade Racial, ocorridas em 2017 e 2018, respectivamente, na cidade de Rio Branco, cuja participação foi de suma importância para socialização de saberes.

Após a graduação, ingressei de imediato no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre para o *Campus* de Rio Branco, com um projeto similar, pois queria continuar pesquisando sobre a população negra, a fim de saber mais sobre os conhecimentos que me foram negados pela história. Todavia, surgiram muitos conflitos de indefinições sobre o que pesquisar de fato para fins melhores de delimitação.

Em contrapartida, minha aprovação como professora substituta² na mesma universidade em que curso o Mestrado, despertou-me para questões já realizadas de maneira inconsciente, mas com o tempo esquecidas. Questões essas resgatadas de minhas memórias, e que me nortearam para a realização de reflexões nesse ambiente, na qual produzo e socializo saberes, e que perpassam minha identidade enquanto mulher preta bem retinta, crespa e aparentemente solitária no referido espaço da docência universitária.

Desde as observações informais durante as travessias nos cursos de formações de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação, havia um número reduzido de professoras negras atuando no espaço acadêmico. Essa pauta despertou-me no desenvolvimento dessa problemática.

² Professor (a) que realiza processo seletivo simplificado e trabalha na universidade pública por meio de contrato provisório, atuando na instituição no prazo de até dois anos, dependendo das demandas dos respectivos Centros dos cursos de graduação.

Delimitei-me aos cursos de formação de professores pensando na linha do mestrado em que estou inserida, e também frisando a importância da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, refletindo na formação e no trabalho docente como um espaço de vivências, de despertamentos, cujos referenciais precisam ser constantemente revistos para que, de fato, se produza uma educação para as relações humanas e emancipatórias.

Diante disso, enfatizei as trajetórias dessas docentes que se autodeclararam negras, quais eram suas origens sociais, como se tornaram professoras, o que pesquisavam, se essas educadoras adotavam discussões sobre gênero, raça e, caso sim, de que forma articulavam estas propostas em seus Currículos Lattes, contemplando também a importância de discutir essas questões nos cursos de formação de professores.

Acredito que a presente pesquisa me trouxe contribuição pessoal, e também corroborou para contribuições sociais e acadêmicas. Pessoal, pois me remeteu a uma reflexão sobre minha condição, enquanto mulher, negra, e professora universitária em um ambiente de cunho patriarcal e eurocentrizado. Sociais, pois compreendo essas relações como uma série de condicionantes históricos, culturais, políticos e econômicos, que influenciam a forma como são tecidas estas trajetórias, e, por fim, acadêmicas, na construção e socialização de saberes, sejam para professores, alunos de graduação e pós-graduação e a comunidade em geral, pois suscitou reflexões importantes.

Com relação às pesquisas educacionais no campo da formação de professores do final do século XX para início do século XXI, algumas categorias foram de suma importância para as análises do trabalho docente. Gênero e raça foram categorias também discutidas, que não podem ser tratadas de maneira secundária, mas de modo que possam contemplar as relações étnico-raciais na educação e na formação de futuros professores comprometidos por uma educação antirracista e decolonial.

No que se refere a gênero, Scott (1995) elucida que essa temática é utilizada para “designar relações sociais entre os gêneros” (p. 75), enfatizando que as explicações meramente biológicas acabam reforçando o ideário de que as mulheres têm capacidade para serem mães e os homens possuem uma força superior à das mulheres, por exemplo, reforçando conceitos simplistas e sexistas construídos ao longo dos anos. Diante disso, a autora explicita que essa é uma categoria social que estuda as relações de poder que podem incluir o sexo, mas não são determinadas por ele.

Nesse viés, Louro (1995) afirma que os estudos sobre gênero, a partir da década de 60 e 70 do século XX, tiveram significativa repercussão devido aos movimentos sociais do público feminino, reivindicando seus direitos enquanto estudantes, operárias e trabalhadoras.

A autora ressalta que, não necessariamente antes desses movimentos, as mulheres não tinham produções científicas, mas que essas produções eram consideradas “estudos de minorias” (grifos da autora), no qual a perspectiva androcêntrica, que centraliza o gênero masculino, por exemplo, era a regra considerada nos estudos acadêmicos (LOURO, 1995, p. 102).

Nas palavras da autora, a partir da repercussão desses movimentos sociais e culturais, as mulheres saem das notas de rodapé e entram para os corpos dos textos, sendo vistas como sujeitas históricas e sociais. Louro (1995) também realiza alguns apontamentos sobre a obra de Scott (1995), trazendo ainda maiores contribuições para compreensão da categoria gênero em destaque.

Concomitante a essas reflexões, Costa (1995) pondera a respeito da categoria trabalho docente e gênero, abordando sobre como a mulher foi inserida no campo de trabalho, no qual o magistério era uma das formas mais alternativas para o ingresso das mulheres.

Durante o processo de industrialização, os homens atraíram-se por outras atividades mais remuneradas, e as mulheres foram ocupando esses espaços no magistério e adaptando-se às facilidades de entrada. No entanto, as condições salariais e de trabalho, ligadas às percepções de cunho essencialista, sexista, acrescidas de outros fatores, contribuíram para uma relativa desvalorização da carreira do magistério, e alguns desses condicionantes foram discutidos no decorrer deste estudo.

No que tange à categoria raça, Guimarães (1999) a define como uma classificação social. No decorrer do século XIX, raça era um termo utilizado para explicar a espécie humana dividida em subespécies. Assim, a inferioridade dos negros era tratada cientificamente, atribuindo aos brancos maiores capacidades intelectuais, sob a ótica do darwinismo social. Ao longo dos anos, este termo foi consolidando-se como categoria nativa, social e histórica, no qual as características fenotípicas foram construídas e legitimadas histórica e socialmente, dando lugar aos diferentes discursos e vozes silenciadas.

Essas percepções de marginalização contra os negros ocorrem desde o período colonial brasileiro, no contexto da sociedade escravagista, o que contribuiu para a construção de práticas discriminatórias e segregacionistas. O povo negro obteve perdas no que se refere ao acesso à educação e a melhores condições de vida, configurando-se numa seqüela de caráter estrutural, resultante inicialmente do escravismo no período colonial, repercutindo no

período pós-abolição com a marginalização da população negra, e estendendo-se aos dias atuais, com a institucionalização do racismo, em que, em alguns casos, há o ocultamento de práticas discriminatórias sob o discurso meritocrático da sociedade globalizada/neoliberal.

Por conseguinte, no que tange à construção deste estudo, o conceito de interseccionalidade defendido por Crenshaw (2002) permeou as discussões aqui propostas, pois envolveu debates que interseccionam gênero e raça. Todas essas categorias no campo de formação de docentes são pertinentes, visto que estas influenciam e corroboram para a constituição do processo educativo.

Nessa linha de pensamento, a relevância da articulação de estudos entre gênero e raça é importante, pois como Carneiro (2003) chama a atenção, estas questões que englobam, em sua maioria, movimentos sociais de cunho progressista em defesa do feminismo ainda assumem um ponto de vista excludente e eurocentrizado em relação às mulheres, não enfatizando as especificidades de outras formas de violência e estereotipização às quais as mulheres negras foram submetidas, por exemplo, no decorrer dos séculos.

Hooks (1981) discorre a respeito da mulher negra no período escravista, enfatizando que as escravas deveriam trabalhar desde os serviços no campo como os homens negros, e também exercerem os papéis de “amas, cozinheiras, costureiras, lavadeiras e como criadas” (p. 19), além das violações sexuais às quais eram submetidas. Esses atributos influenciaram de grande forma a atuação das mulheres negras no campo de trabalho desde aquele período aos dias atuais.

Essas abordagens fizeram-me recorrer a uma das falas das sujeitas entrevistadas. Antonieta de Barros³ (2018), ao salientar sobre o lugar das mulheres negras na sociedade, refletiu sobre o lócus social dessas sujeitas e fez uma relação com o ingresso das mulheres negras nas carreiras ligadas ao magistério. Para afirmar a abordagem explicitada, Antonieta considerou ter em vista a precarização da carreira docente, e o como essa profissão não elitizada tem sido uma das possíveis formas de ascensão social da população negra. Ao trabalhar a disciplina Profissão docente, a professora enfatizou as seguintes indagações:

A questão do negro está muito presente na profissão docente por quê? Porque ao se tornar uma profissão burocratizada pelo estado esse sujeito se torna um funcionário,

³ Os nomes fictícios apresentados são pseudônimos para não revelação dos nomes reais das professoras, os quais não necessariamente estiveram atrelados aos perfis das ativistas escolhidas, mas a intencionalidade foi para assegurar o sigilo das entrevistadas. Segundo Nei (2004), Antonieta de Barros, nascida em 1901 em Florianópolis, foi professora, jornalista e escritora. Primeira deputada estadual negra eleita em 1934 em Santa Catarina. Antonieta militava em favor das questões educacionais, das melhorias das condições femininas, também fazia denúncias contra a discriminação racial buscando melhorias para a população, dentre outras reivindicações.

a classe social que teve uma chance de ascensão social por meio dessa profissão sempre foi a classe menos favorecida, onde se encontram a maioria dos negros. E aí a presença de professores e professoras negras dentro desse exercício na constituição profissional é um marco bem forte pra consolidação da docência. Então, qual é o lugar do negro? Qual é o lugar da mulher negra na sociedade? É na cozinha? É nos trabalhos manuais? Ou ela também pode adquirir o exercício do trabalho intelectual via docência, mesmo contendo esse processo da proletarização em voga. Então, as mulheres conseguiram se engajar dentro da profissão e trazer à tona muitas outras questões que antes sempre foram negligenciadas (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Tendo como base a fala da entrevistada, Santana (2011), ao se respaldar nos estudos de Queiroz (2001), também reitera a respeito das desigualdades presentes nos cursos de graduação no que se refere à raça e gênero. Para Queiroz (2001), quanto mais clara a tonalidade da pele, maiores são as incidências de inserção nos cursos de prestígio social elevado. Já quanto à inserção de “mulatos e pretos” (p. 8, grifos da autora), a autora salienta que são cursos desvalorizados e salários baixos, o que reafirma o pensamento explicitado por Antonieta.

Observei que mulatos e pretos foram destacados pela autora, uma vez que ser negro, independente da tonalidade da pele ser mais clara ou escura, é ser o Outro, como enfatiza Ribeiro (2017), diferente do padrão branco hegemônico. Em relação à mulher negra, Kilomba (2012) elucida que ela é o Outro do Outro, tendo em vista a carência de discussões que contemplem suas nuances por não serem mulheres brancas de modelo universal, e nem homens negros.

Nesse sentido, Euclides (2017) discorre a respeito dos espaços em sua maioria ocupados por elas, e destaca que “o lugar de mulheres negras, seja o de empregadas domésticas, babás, lavadeiras” (p. 8) é preponderante. Destarte, os espaços públicos, como por exemplo, as universidades, acabam se tornando casos específicos de sucesso escolar, sendo frequentemente justificadas e normalizadas essas faltas por meio dos discursos da meritocracia.

O conceito de meritocracia é discutido por Dubet (2001). O autor explica que, no contexto das desigualdades multiplicadas na modernidade, os sucessos ou fracassos escolares não se dariam mais devido à herança familiar do indivíduo, mas que, sob os discursos de igualdade de oportunidades na sociedade dita democrática, todos os sujeitos teriam as mesmas condições de oportunidades para obterem sucesso escolar, sendo assim, culpabilizados pelo seu próprio fracasso.

Ao frisar a proposição acima mencionada, no contexto da sociedade brasileira, recorro também a um ponto ressaltado por Tereza de Benguela⁴ (2019). Nascida em um contexto social humilde, de família de seringueiros, Tereza de Benguela enfatizou que busca sempre relatar sua história de vida com os alunos, e que, através da educação, conseguiu melhorar suas condições sociais, profissionais e econômicas.

Recordo-me dos relatos ressaltados pela professora, no tocante a não realização do ensino infantil por completo em sua trajetória escolar, devido à família transitar do seringal para a cidade constantemente durante o período de sua infância. Participou do programa chamado Aceleração⁵ para continuação de seus estudos e, posteriormente, finalizou o ensino médio com as provas da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Porém, na época do último ano do ensino médio conseguiu trabalhar em um estágio supervisionado na Secretaria de Educação, o que contribuiu para o seu despertar de modo que o esforço fosse dobrado para garantir o ingresso no ensino superior e iniciar sua trajetória como professora universitária. Uma exceção da regra.

Ao discutir a respeito de sua trajetória escolar, enfatizou os percalços experienciados, mas que, por intermédio de muitas lutas, conseguiu superá-los, ingressar na graduação, na pós-graduação e trabalhar como professora substituta na Universidade Federal do Acre. No entanto, após a transcrição da narrativa da docente, momento que foi crucial para a elaboração das categorias de análise, algo me chamou a atenção em sua fala:

[...] tenho orgulho de mostrar e dizer para as pessoas de onde eu vim e até onde eu consegui chegar, e **se eu consegui então eles também conseguem**. É só realmente não querer desistir, ter responsabilidade, claro, e ter paciência, porque a gente quer as coisas tão rápido, mas tem que esperar mesmo, é difícil, mas é isso (TEREZA DE BENGUELA, 2019) [grifos meus].

Ainda que Tereza tenha experienciado muitas lutas, seus relatos foram direcionados mais às dificuldades relacionadas às questões econômicas e sociais, que repercutiram nas barreiras iniciais experienciadas por ela. Porém, quando narro experiências individuais

⁴ Nome fictício para preservação da identidade da professora. Segundo Borges (2017), a história não sabe ao certo se Tereza de Benguela nasceu no continente africano ou no Brasil, porém, ela viveu no Mato grosso no século XVIII e foi líder de um Quilombo chamado Quariterê, que tinha a presença de negros e indígenas, resistindo no período de 1730 a 1795, tornando-se um símbolo de resistência cultural, oralidade, e liderança até ser dizimado definitivamente em 1795. Todavia, mesmo a história sem Tereza, Borges (2017) enfatiza que o imaginário ainda é forte na região. Tereza de Benguela é expressa nas narrativas populares como a rainha negra do pantanal.

⁵ Cardoso (2012) ressalta que a nomenclatura também é conhecida como Poronga, criado em 2002, cujo objetivo foi o estabelecimento de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação com a Fundação Roberto Marinho. Desse modo, a segunda etapa do ensino fundamental foi ofertada com o Programa especial de Aceleração de Aprendizagem, por meio da metodologia de telecursos (SILVA, 2012, p. 5).

necessito pensar nas estruturas sociais do coletivo, que, de antemão, permeiam discussões não apenas de classe, mas de gênero, de raça, dentre outras categorias.

Pensar apenas nas desigualdades das classes sociais e econômicas faz com que eu contribua, ainda que não intencionalmente, para a consolidação dos discursos que reforçam uma possível visão de que haveria uma democracia racial no contexto da sociedade brasileira.

Nesse ínterim, a oração em destaque é uma das proposições que não apenas são enfatizadas por Tereza, mas por grande parte da população brasileira que, sobre os discursos da igualdade de oportunidades, no contexto das desigualdades multiplicadas explicitadas por Dubet (2001), mascaram as injustiças relacionadas às questões étnico-raciais. Discursos estes que se iniciam em muitos contextos, desde variadas instituições até em escolas periféricas, em que há problemas de drogadição, racismo, cujos sujeitos são “duplamente marginalizados” [grifos do autor].

Sendo assim, a responsabilização e a culpabilização dos indivíduos “que em sua própria igualdade pode também produzir discursos não-igualitários somados aos efeitos que ela deseja produzir” (DUBET, 2000, p. 13), se configuram em um racismo velado contra as crianças e adolescentes negros e negras dentro dos estabelecimentos escolares, repercutindo no que Oliveira (2009), fundamentado nas ideias de Dubet (2001), nomeia de “hierarquias raciais como cadeias de desprezo [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 168),”. Estas são um dos principais elementos que estruturam as escolas, e que podem contribuir para não condições de igualdade de acesso aos cursos de ensino superior.

Todavia, um fator importante que Dayrell (2001) destaca é que as relações entre os sujeitos são permeadas de conflitos. Diante dessa abordagem, as relações interpessoais são dinâmicas, e nem sempre serão de forma passiva. Os sujeitos escolares produzem cultura, têm gênero, etnia, religião, raça, classe, e pode ser que surjam debates, negociações, maiores participações e protagonismos da juventude negra, dentre outras pautas, ou seja, as realidades são plurais.

Em contrapartida, relembando os contextos históricos e sociais da população negra brasileira, as diásporas e o lócus social de opressão, trago as contribuições de Dandara dos Palmares⁶. Esta professora entrevistada advertiu: “[...] foram quase quatro séculos contra só 130 anos de abolição” (DANDARA DOS PALMARES, 2018). Nessa perspectiva,

⁶ Nome fictício como forma de manter o sigilo da professora. Segundo Costa (2017), não existem relatos precisos de onde Dandara possa ter nascido, ou informações mais sistematizadas a seu respeito. Segundo a autora, as narrativas populares enfatizam mais a respeito de Dandara ser esposa de Zumbi, que era guerreiro do quilombo dos Palmares e também militava nos movimentos juntamente com ele. A única versão aceita, nas palavras da autora, pela história, é a data de suicídio de Dandara em 1694, quando não aceitou tornar-se escrava novamente, no momento em que Palmares foi invadido pela expedição de Jorge Velho.

compreendo que o contexto pós-abolição é relativamente recente, e o mito da democracia racial, que foi abordado na Seção 4, significou, em linhas gerais, uma tentativa de ocultar o racismo, alegando que haveria uma suposta harmonia entre as raças.

Esse ponto foi frisado, pois foi uma das características notórias em algumas das falas das professoras entrevistadas. São necessárias maiores reflexões sobre esses enfoques, desmistificando-os de maneira gradativa nos cursos de formação de professores.

Em vista disso, as histórias orais narradas pelas entrevistadas e as abordagens sobre gênero e raça em níveis de ensino, pesquisa e extensão em seus Currículos Lattes foram de significativa valia para esse estudo, refletindo sobre a representatividade de mulheres negras que ensinam, pesquisam e socializam saberes, a partir de suas epistemologias.

1.1 A delimitação do estudo construído: intencionalidades e vozes inter cruzadas

A delimitação nos cursos de licenciatura devia-se ao fato da necessidade de averiguar como foram as trajetórias das professoras que se autodeclararam negras até o ensino superior, quais foram os desafios e resistências no tocante à permanência no espaço acadêmico, que socialmente, sob a ótica eurocêntrica/colonialista, não lhes é próprio, e quais “legados” [grifos meus] deixavam aos futuros docentes em formação, em específico, no que se referia às categorias gênero e raça em níveis de ensino, pesquisa e extensão, abordando-os nos seus Currículos Lattes, a fim de contribuírem na construção de práticas sociais dos estudantes-professores em formação.

Diante dessa abordagem o estudo teve como sujeitas da pesquisa as professoras negras dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e, como objeto de estudo, as trajetórias destas professoras.

Sendo assim, a problemática do estudo realizado foi a seguinte: Como foram tecidas as trajetórias das professoras negras dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e de que modo organizavam e abordavam discussões sobre gênero e raça nos seus Currículos Lattes?

As questões de estudo foram:

1) Quais eram os perfis das professoras negras que trabalhavam nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre?

2) Como foram as trajetórias dessas professoras até seu ingresso no ensino superior?

3) Quais foram os desafios enfrentados pelas professoras enquanto mulheres e negras dentro do espaço acadêmico?

4) Como as professoras, em termos de ensino, pesquisa e extensão, organizavam discussões sobre gênero e raça?

Quanto ao objetivo geral, este consistiu em analisar como foram tecidas as trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e de que modo organizavam e abordavam discussões sobre gênero e raça nos seus Currículos Lattes.

Quanto aos específicos, estes foram:

1) Identificar quais eram os perfis das professoras negras que trabalhavam nos cursos de licenciatura;

2) Conhecer como foram as trajetórias dessas professoras até o ensino superior;

3) Descrever quais foram os desafios enfrentados pelas professoras enquanto mulheres e negras dentro do espaço acadêmico;

4) Identificar como, em termos de ensino, pesquisa e extensão, as professoras organizavam curricularmente discussões sobre gênero e raça.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados, a abordagem deste estudo foi de caráter qualitativo. As abordagens qualitativas nas pesquisas em educação são muito utilizadas como forma de ressaltar a realidade dos sujeitos. Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa:

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria [...]. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31-32).

Sendo assim, a abordagem qualitativa da pesquisa preocupou-se com as relações sociais, com as especificidades e subjetividades do grupo pesquisado. Nas palavras de Ludke e André (2012), as pesquisas qualitativas ainda têm as seguintes características: tem seu ambiente natural como principal instrumento de coleta de dados; os dados são, em sua maioria, descritivos; a preocupação com o processo da pesquisa é maior que com o resultado; os significados que os indivíduos dão às coisas, suas concepções pessoais, são o foco do pesquisador e segue um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

No decorrer da pesquisa, ouvindo as narrativas das professoras que se autodeclararam negras, o campo em que estas atuavam como docentes foi meu lócus de pesquisa, resultando nos encontros com as sujeitas. O processo da pesquisa em si, desde as reflexões teóricas aqui discutidas ao ouvir as falas das professoras, já foi o atendimento da problemática proposta, não tendo como finalidade um produto final, mas, sim, a análise das trajetórias dessas sujeitas.

As concepções que estas relataram em relação à vida, desde suas trajetórias familiares até o ingresso no ensino superior como docentes universitárias também foi uma das formas de atendimento aos objetivos propostos da pesquisa realizada. Os dados foram indutivos, partindo de baixo para cima, ou seja, das particularidades das travessias de cada professora até a generalização desses dados por meio da análise de conteúdo.

A pesquisa foi de natureza aplicada, preocupando-se em refletir sobre as teorias aqui dialogadas para as necessidades humanas. No que se refere a este procedimento, Córdova (2009) elucida que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Pesquisas com temáticas semelhantes já foram realizadas, no entanto, o conhecimento das trajetórias das professoras corroborou para a necessidade de reflexões e aplicações de teorias concernentes a gênero e raça no currículo dos cursos de licenciatura, juntamente com os conteúdos de suas respectivas ementas.

Levanto essas pautas, pois visio corroborar com possíveis reflexões sobre um repensar docente na academia, contribuindo em um despertar para possíveis revisões de práticas androcêntricas e heteropatriarcais, promovendo uma real inclusão e articulação dos saberes curriculares, no combate ao ostracismo. Assim, contribuir com processos de reflexão teórico-práticas que dialoguem entre referenciais coloniais, pós-coloniais e decoloniais com as temáticas ora apresentadas, uma vez que os saberes são escolhidos de forma não neutra e politicamente posicionadas.

Pensando na educação para a libertação dos oprimidos em um viés transformador, a formação inicial dos futuros docentes precisa ter como foco os conteúdos nucleares da escola na visão de diferentes autores, aliados aos desafios dos cotidianos escolares, que envolvem questões sobre gênero, raça, dentre outras temáticas importantes, que não podem ser negligenciadas.

Esse momento inicial é relevante para a desconstrução de mitos sobre a democracia racial, despertamentos no que se refere aos abstracionismos utópicos desarticulados da prática escolar por intermédio do currículo. Nesse âmbito, a representatividade de professoras negras

universitárias narrando suas trajetórias e dialogando com as teorias, dentro dos espaços acadêmicos, ensinando, pesquisando e debatendo essas pautas, contribuem em nível teórico-prático para a efetivação de um currículo do dito ao feito, de uma utopia idealizada à execução de reais ações reparatórias. Estas que, mesmo feitas, ainda estão longe de cicatrizar as feridas em nós estampadas, mas que, a passos lentos, possam caminhar em direção à formação de cidadãos críticos e conscientes.

Durante o percurso inicial, realizei a pesquisa exploratória, em que Silveira e Córdova (2009) citam Gil (2007), para descrever a respeito das principais características dessa tipologia de pesquisa. Esta

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007, p. 35).

Destarte, o estudo foi de caráter exploratório, pois visou o levantamento bibliográfico de temáticas semelhantes, cujos autores corroboraram para a discussão da problemática em pauta, além de explorar o campo de pesquisa por meio de contatos iniciais ao ouvir as narrativas das trajetórias das professoras.

Quanto aos procedimentos, no primeiro momento, realizei um estudo bibliográfico que foi desenvolvido: “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50), para embasar teoricamente a realização da pesquisa utilizei autores como Akotirene (2018), Berth (2018), Crenshaw (2002), Davis (2016), Euclides (2017), Fanon (2008), Gomes (1995; 2009, 2012, 2017), Hooks (1981; 2014), Ribeiro (2017, 2018), Santana (2011), Torres (2019) dentre outros autores.

Concomitante a isso, abordei sobre a categoria raça nas visões de Albuquerque e Fraga Filho (2006), Arboleya, Ciello e Meucci (2015), Munanga (2003; 2004), Tosi (2003) e demais autores, e sobre a categoria gênero na visão de Louro (1995), Segato (1998), Scott (1995) dentre outros. Paralelamente a esses debates, conceitos como meritocracia foram emergindo e necessitando ser debatidos, e para isso, respaldei-me em Dubet (2001) e também nos estudos de Lahire (1997) sobre casos específicos de sucessos escolares nos meios populares.

No segundo momento da pesquisa, realizei o estudo de campo que é caracterizado pela aproximação do pesquisador da realidade na qual foi levantada a problemática da pesquisa, estabelecendo uma interação com os sujeitos que fazem parte dessa realidade,

construindo um conhecimento de caráter empírico (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2015). Escolhi realizar a pesquisa de campo pela necessidade de conhecer essas professoras, estabelecendo contatos iniciais, ouvindo-as em seus relatos, para o atendimento da problemática da pesquisa.

No terceiro momento, a pesquisa documental também foi desenvolvida. Nas palavras de Silveira e Córdova (2009), a pesquisa documental consiste em analisar as fontes que ainda não tiveram um tratamento analítico. Euclides (2017), em sua pesquisa, realizou a análise dos currículos das docentes negras que entrevistou para sua Tese. Foi um procedimento relevante, visto que informações que não ficaram tão vigentes nas falas das docentes durante as entrevistas estavam contidas nesses documentos.

Para uma melhor intencionalidade da análise documental, feita na Seção 4, realizei o levantamento de determinados pontos-chave relacionados às questões abaixo presentes nos Currículo Lattes das professoras, os quais puderam ser acessados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Os aspectos que destaquei na Seção 4 para a realização da análise documental no Currículo Lattes em forma de quadros foram:

- 1) Temas dos projetos de pesquisa nos últimos 5 anos;
- 2) Projetos de extensão nos últimos 5 anos;
- 3) Publicações de artigos completos/ periódicos e livros nos últimos 5 anos;
- 4) Participação na ANPED (Reuniões) e ABPN (COPENEs) e GTs frequentados nos últimos 5 anos.

Além disso, durante esses processos de identificação para saber quais eram essas professoras negras e em quais cursos de licenciatura estavam atuando no momento, tive como respaldo a técnica *snowball*, também conhecida como bola de neve, que, nas palavras de Biernacki e Waldorf (1981), consiste em ser uma amostragem não probabilística, em que os próprios participantes vão indicando outros até que eu pudesse atingir um ponto significativo de sujeitas. As professoras que se autodeclararam negras me indicaram outras professoras que também se autodeclararam e, por meio dessa rede, consegui identificá-las.

Quanto às fontes, utilizei fontes primárias, pois o levantamento de quem eram essas professoras foram dados ainda não colhidos anteriormente e, também, fontes secundárias, visto que os Currículos Lattes já haviam sido elaborados por elas.

No que tange à população, identifiquei, até o período da qualificação desta investigação, oito professoras negras. Após esse período, como o estudo ainda estava em andamento, encontrei mais três sujeitas. No total, entrevistei 11 professoras que se

autodeclararam negras e que quiseram participar da pesquisa, isto é, pretas e pardas, identificadas pela técnica *snowball*. Havia sido enviado um questionário a essas professoras para traçar o perfil dessas sujeitas, e as que se dispuseram a participar responderam-no via e-mail autodeclarando-se negras. Os e-mails das professoras foram solicitados nos próprios Centros que ofertam cursos de licenciatura na Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Rio Branco.

Quanto aos critérios de inclusão, foram as professoras dos cursos de licenciatura da Ufac que se autodeclararam negras e que se disponibilizaram a responder ao questionário e participar da pesquisa. Fossem essas efetivas ou substitutas, independentemente do período de atuação na academia.

O foco do estudo foi relacionado à trajetória dessas mulheres negras que conseguiram ingressar como professoras universitárias em um espaço de cultura branca europeizada e masculinista. Quando reflito sobre esses fatores de modo intrapessoal, reitero-me ao conceito de Collins (2016) e vejo, também, que sou uma *outsider within*, cuja tradução mais aceita, segundo Ribeiro (2017), seria uma forasteira de dentro (tradução da autora), isto é, uma mulher preta que ocupa, ao mesmo tempo, um lugar doloroso e também um lugar de potência (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Retomando aos procedimentos metodológicos que utilizei para a realização desse estudo, quanto aos critérios de exclusão, foram as professoras negras que não quiseram participar, as professoras que não se reconheceram como negras, e as que atuam em cursos de bacharelado somente, pois averigui como era ser professora negra nos cursos de licenciatura, e como são inseridas discussões sobre gênero, raça, no Currículo Lattes em termos de ensino, pesquisa e extensão.

No contato com as sujeitas, houve elogios e também houve críticas em relação à temática da pesquisa, até mesmo certo estranhamento quanto ao termo decolonialidade, alegando apresentar características de policiamento e que era preciso certo cuidado na utilização do referido termo. Em contrapartida, destaquei que havia citado Costa e Grosfoguel (2016) no sentido de que os professores não necessariamente reduziram sua prática pedagógica apenas às questões decoloniais, mas apenas trouxe a necessidade de reflexões sobre o repensar dos currículos nos cursos de licenciatura e do nosso protagonismo, enquanto professoras negras.

Todavia, foram tantas barreiras impostas que me questiono se de fato queriam compreender a minha proposta no momento, mas as críticas demasiadas e as reafirmações aos referenciais eurocentrados permearam de tal maneira meu subconsciente que, ao tentar

sistematizar nos traçados dessas linhas, lembrou a minha condição de forasteira de dentro, enquanto mulher preta, graduada e substituta.

Como forma de expressar a dor experienciada por mim, trago uma citação de Frantz Fanon (2008), presente em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, cuja tentativa de reflexão por mim abordada foi de citar a narrativa performática elucidada na obra pelo autor, abordando a decolonialidade negra como um pensamento a ser alcançado:

[...] Apenas abri os olhos que tinham vendado e já querem me afogar no universal? E os outros? Aqueles que “não têm boca”, aqueles que “não têm voz”. Tenho necessidade de me perder na minha negritude, de ver as cinzas, as segregações, as repressões, os estupros, as discriminações, os boicotes. Precisamos botar o dedo em todas as chagas que zebram a libré negra (FANON, 2008, p. 159) [grifos do autor].

Esse momento que vivenciei coincidiu com a fala da professora Carolina de Jesus⁷ (2018) que nem ao menos soube do ocorrido, refletindo a respeito da temática da pesquisa e de sua significativa ousadia para as reflexões no espaço acadêmico:

A temática da pesquisa pelo que eu tô entendendo é muito interessante, mas, por outro lado, é uma temática muito corajosa. Eu digo assim, muito corajosa porque você tá mexendo com as professoras de licenciatura. As professoras de licenciatura podem se sentir ofendidas. Você tá entendendo? Assim, de uma negra fazendo Mestrado ter a petulância de vir me questionar (risos), tá entendendo? Mas, por outro lado, eu parabenizo, acho, assim, que é de uma coragem extrema, né? Você vai levar porrada, mas não desista, porque é aquela frase chavão de camiseta: a casa grande surta quando a favela resolve aprender ler. Então, é nessa perspectiva, é muito desafiador (CAROLINA DE JESUS, 2018).

No decorrer das travessias aqui tecidas, conceitos foram surgindo em campo e investigados para que eu pudesse melhor compreender essas novas indagações por ter sido uma pesquisa de abordagem qualitativa. O colorismo, por exemplo, foi muito presente nas características fenotípicas das sujeitas entrevistadas, conceito este citado por Walker (1983), que se refere ao fato de que o sujeito negro de pele mais clara apresenta traços mais afunilados e cabelos não tão crespos, tornando-se, por conseguinte, mais aceito nos espaços da cultura branca, ocasionando uma espécie de camuflagem.

A partir disso, já fui compreendendo melhor os dados, ou melhor, a trajetória dessas sujeitas, as quais apresentaram elementos significativos no decorrer de suas travessias. Apesar

⁷ Nome fictício para preservação da identidade da professora. Marasciulo (2019) diz que Carolina de Jesus nasceu no ano de 1914 em Minas Gerais. Mulher negra que, após a morte da mãe, mudou-se para São Paulo na década de 30 do século XX. Desempregada e sobrevivendo como catadora de papel, tornou-se autora do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, onde registrava a cotidianidade da favela onde residia. Após esse livro, publicou as obras: *Pedaços de fome* e *Provérbios*.

de todas terem se autodeclarado negras no questionário, assumir não apenas no papel, para a maioria, ainda é algo que está em processo de construção e de apropriação. Trajetórias e travessias que expressaram sentimentos paradoxais de afirmações, de dúvidas, de dor, mas também de esperanças.

Dandara dos Palmares se autodeclarou preta, tem 38 anos, é acreana e cristã. Estudou somente em ensino público desde o fundamental ao nível superior. Tem formação inicial em Licenciatura em História, Mestrado em Letras e participa do grupo de pesquisa: O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula (GPPCDH). Leciona para o curso de licenciatura em História, mas, atualmente, encontra-se em fase de doutoramento na Universidade Federal do Paraná (UFPR) na área de Educação.

Carolina de Jesus se autodeclarou preta, tem 53 anos, é maranhense, não possui filhos, nasceu em lar católico, mas não frequenta nenhuma religião atualmente. Estudou em ensino público desde o fundamental ao nível superior. cursou Licenciatura e Bacharelado em Geografia, tem Doutorado em Geografia, e participa do Grupo de estudos sobre produção do espaço na Amazônia (GEPEA). Atua somente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

Lélia Gonzáles⁸ se autodeclarou preta, tem 40 anos, é acreana, possui uma filha, e tem como religião o cristianismo. Estudou somente em escolas e universidades públicas. cursou Licenciatura em Geografia, tem Doutorado em Educação, e participa dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Meio Ambiente Urbano e Rural – NUPEM (Instituto Federal do Alagoas, Instituto Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal do Acre) e do Grupo de Estudos sobre Produção do Espaço Amazônico – GEPEA (CFCH/ Geografia/UFAC). Atua somente nos cursos de Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Geografia

Aqultone dos Santos⁹ se autodeclarou preta e quilombola, tem 41 anos, é mineira, possui um filho, e tem como religião o catolicismo, mas também transita por diferentes

⁸ Nome fictício para preservação da imagem da professora. Lélia González nasceu em 1935 na cidade de Belo Horizonte. Seu pai era ferroviário e sua mãe era de origem indígena. Fez graduação em História, Filosofia, Mestrado em Comunicação, Doutorado em Antropologia e militante dos direitos da mulher e da população negra. Participou do Movimento Negro Unificado, Partido dos Trabalhadores, dentre outras militâncias (PORTAL GELEDÉS, 2015, p. 01).

⁹ Nome fictício para preservação da identidade da professora. Schumaker (2000) pondera que Aqultone Ezgondidu Mahamud da Silva Santos era uma princesa africana, que viveu no século XVII liderando dez mil guerreiros para defender seu reino. Quando foi derrotada, o autor diz que foi levada pelos navios negreiros para ser vendida como escrava. Ao conseguir organizar sua fuga juntamente com a de alguns escravos, mesmo que grávida, conheceu a trajetória de Palmares e, nas palavras do autor, eles reconheceram a ascendência de Aqultone como princesa e a concederam grandes proporções territoriais. Ela liderou a organização dos

religiões de matrizes africanas. Estudou em escolas públicas e cursou universidades públicas e privadas.

Tem formação inicial em Normal Superior, Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, e participa do grupo: O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula (GPPCDH) e Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Estava atuando nos cursos de Filosofia e Música no momento da entrevista, no 2º semestre de 2018 em específico. Atua, também, como professora formadora nos cursos de extensão do NEABI voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Antonieta de Barros se autodeclarou parda, tem 35 anos, é acreana e Espírita-daiminista. Não tem filhos. Estudou somente em escolas e universidades públicas. Tem formação inicial em Pedagogia, Mestrado em Letras, e não inseriu a participação em grupos de pesquisa. Atuava nos cursos de Licenciatura plena em Pedagogia, História e Filosofia no momento da entrevista, no 2º semestre de 2018 em específico.

Beatriz do Nascimento¹⁰ se autodeclarou preta, tem 36 anos e não tem religião. Nasceu em Belém e tem uma filha. Estudou sempre em escolas e universidades públicas. Tem graduação em Música. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo Amazônico de Pesquisa Musical (NAP) e Núcleo Espírito-Santense de Computação Musical (NESCOM). Atua no curso de Licenciatura em Música.

Luísa Mahin¹¹ se autodeclarou parda, é acreana, tem 48 anos, e é católica. Tem três filhos. Estudou sempre em escolas e universidades públicas. Tem formação inicial em Ciências Sociais e Pedagogia e possui Mestrado em Educação. Não inseriu a participação em grupos de pesquisa e lecionava, até o momento da entrevista, nos cursos de Educação Física e Artes cênicas: teatro. Atualmente está cursando Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

povoados ao lado de seus filhos Ganga Zumba e Gana Zona, e também teve filhas, e a mais velha, Sabina, havia-lhe apresentado Zumbi como neto.

¹⁰ Nome Fictício como forma de manter a identidade da professora em sigilo. Rattz (2006) destacou que Beatriz do Nascimento nasceu em 1942 em Aracaju. Ela migrou juntamente com seus dez irmãos para a cidade do Rio de Janeiro. Nas palavras do autor, ela teve formação inicial em História, criou o grupo de trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF), teve artigos publicados em Revistas e foi militante sobre a temática negra, abordando os conceitos de transatlanticidade e transmigração, ao retratar a trajetória das diásporas negras dos quilombos as favelas, a partir de seus estudos e de sua trajetória pessoal. Estava cursando Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Comunicação Social, quando foi assassinada por ter aconselhado uma amiga a romper com um relacionamento abusivo.

¹¹ Nome fictício para preservação da identidade da professora. Para Costa (2005), não houve indícios de que Luísa Mahin tenha de fato existido. Ela foi um misto de realidade e fantasia escrita por Luiz Gama, um poeta que existiu no ano de 1880. Nas escritas de Luiz Gama, não há indícios de onde ela nasceu se foi no continente africano, ou no Brasil, porém, ela ganhou sua liberdade no ano de 1812 e vendia quitutes na cidade Salvador, participando ativamente de todas as revoltas escravistas que ocorriam.

Tereza de Benguela se autodeclarou preta, é acreana, tem 29 anos e não possui religião. Não tem filhos. Estudou em escolas e universidades públicas. Participa do grupo de pesquisa: Estudos sobre história da educação no Acre. Tem formação inicial em Pedagogia e Mestrado em Educação. Atuava nos cursos de licenciatura em Química, Música e Educação Física no momento da pesquisa.

Maria Felipa¹² se autodeclarou preta, tem 53 anos, é acreana, e kardecista. Estudou o início do ensino fundamental em escola particular com bolsa de estudo, todavia, realizou as antigas 7ª e 8ª séries em escola pública e o ensino médio em escola pública. Coursou toda a graduação e pós-graduação em universidades públicas. Tem 4 filhos. Tem formação inicial em História Licenciatura e Bacharelado e Doutorado em História Social. Estava atuando nos cursos de História Licenciatura e Bacharelado no momento da pesquisa.

Maria Firmina¹³ se autodeclarou parda, tem 42 anos e é umbandista. Participa do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Estudou em escolas particulares, cursou a graduação em universidade pública. Realizou o seu Mestrado em História em uma universidade privada e o seu Doutorado em História Social em uma universidade pública. Tem formação inicial em: Licenciatura e Bacharelado em História e Bacharelado em Direito. Não tem filhos. Estava lecionando somente no Curso de Licenciatura em História no momento da pesquisa e sendo professora formadora nos cursos de extensão do NEABI em parceria com a UFAC, sendo oferecidos na Secretaria Estadual de Educação para os professores da educação básica, no que tange à temática voltada para as relações étnico-raciais.

Ruth de Souza¹⁴ se autodeclarou preta, tem 34 anos e não tem religião. Participa do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de estudos culturais da

¹² Também um nome fictício como forma de preservação da identidade da professora. Farias (2010), baseando-se em Marques (1921) *et al*, ressaltou que não se sabe muito a respeito de Maria Felipa, mas que nasceu na ilha de Itaparica, e viveu na Ponta das Baleias, no qual tinha uma espécie de convento que abrigava as pessoas que só tinham o sol e a lua para chamarem de seus. Durante sua trajetória, organizou e participou ativamente de vários movimentos contra os povos inimigos, participando ativamente da libertação da Bahia e de muitos movimentos em defesa de suas terras.

¹³ Nome fictício como forma de preservar a identidade da professora. Para D' Ângelo (2017), Maria Firmina foi a primeira mulher negra aprovada em um concurso público no estado do Maranhão para ocupação do cargo de professora primária. Considerada a primeira escritora escravista, sua obra de 1860 foi esquecida e reconhecida apenas em 1962, pelo historiador chamado Horácio de Almeida. O rosto verdadeiro de Maria Firmina também ficou desconhecido com o passar do tempo, sendo representado de forma embranquecida com cabelos lisos e traços finos pelo Museu Histórico do Maranhão.

¹⁴ Nome fictício para preservação do nome real da professora. Segundo Junqueira (2006), Ruth de Souza nasceu em 1921 no Rio de Janeiro. Residiu até os seus 9 anos no interior de Minas Gerais, mudando-se quando seu pai faleceu. Retornou com a mãe ao Rio de Janeiro, passando a residir na vila das lavadeiras e jardineiras em Copacabana. Conheceu o Teatro Experimental Negro e apresentou interesse em ingressar na carreira como artista. Foi indicada a prêmios, ganhou bolsas de estudos para estudar nos Estados Unidos e consolidou sua carreira, protagonizando vários papéis no cinema, nas radionovelas e teleteatros.

Amazônia acriana (NECAA). Estudou somente em escolas e universidades públicas. Tem formação inicial em Licenciatura em História e Mestrado em Letras. Tem um filho. Leciona no curso de Licenciatura em História na UFAC.

Descrevi acima os dados pertinentes às respostas dos questionários¹⁵. Este instrumento foi apenas para a identificação das professoras, isto é, para que soubesse quem eram e em quais cursos estavam. Quanto ao instrumento utilizado, o questionário é:

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (RAMOS; SILVEIRA; RIQUINHO, 2009, p. 69).

Sendo assim, no questionário estavam contidos os dados pessoais quanto a endereço, naturalidade, cor que se autodeclaravam, participação em grupos de pesquisa e formação escolar e acadêmica de forma geral, apenas para identificação das professoras, como já explicitado anteriormente.

Concernente a esta abordagem, situando meu lócus da pesquisa, a Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco, tem o endereço na Rodovia BR364, km 4, Distrito Industrial, Rio Branco, Acre. Pertinente aos cursos de licenciatura presentes na referida instituição, no Centro de Educação Letras e Artes (CELA), a instituição tem os seguintes cursos de formação de professores: Licenciatura em Artes Cênicas- Teatro, Licenciatura em Letras/Espanhol e respectivas literaturas, Licenciatura em Letras/Francês e respectivas literaturas, Licenciatura em Letras/Inglês e respectivas literaturas, Licenciatura em Letras/Libras, Licenciatura em Letras/Português e respectivas literaturas, Licenciatura em Música e Licenciatura em Pedagogia.

No Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), a UFAC tem os seguintes cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química. No Centro da Saúde e do Desporto (CCSD), é ofertado o curso de Licenciatura em Educação Física. No Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), são ofertados os cursos de: Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História. No Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), tem o curso de Licenciatura em Matemática.

¹⁵ O questionário de identificação compõe o apêndice deste estudo.

Entrei em contato com os respectivos Centros, solicitei os e-mails de todas as professoras que estavam lotadas nesses órgãos e enviei o questionário em formato Word online para o e-mail das professoras.

Também tive como técnicas de instrumento de coleta de dados as narrativas dessas professoras¹⁶, em que, primeiramente, sob entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, expliquei de maneira sucinta a justificativa e o objetivo da pesquisa. As narrativas foram as histórias de vida das professoras enfatizadas de modo oral, cujo modelo, para Silva (2016), consiste em:

[...] apresentar de forma improvisada sua história real que atende aos objetivos do projeto da pesquisa. O relato parte de uma situação em que o entrevistado tenha participado. O interesse nesse tipo de abordagem está no conjunto do que é evocado, apresentando início, desenvolvimento e resultado ou conclusão parcial ou total da trajetória. Entre os elementos essenciais nesse tipo de interlocução, está a questão gerativa, que é o principal ponto de interesse do entrevistador (SILVA, 2016, p. 61).

Desse modo, as professoras apresentaram suas histórias através de memórias, narrativas que estivessem atreladas aos objetivos da pesquisa em questão. No decorrer deste resgate histórico, feito de forma oral, identifiquei elementos pertinentes às trajetórias vivenciadas nos campos familiares e escolares dessas mulheres, e como estas se constituíram profissionais.

As histórias de vida das professoras constituíram o enfoque das narrativas experienciadas por elas, por meio de suas histórias orais. Ao realizar esse movimento, vi que também era sujeita, e me embaso nos estudos de Chang (2008) na abordagem da autonarrativa que fiz ao longo desse trajeto. Neste tipo de abordagem autonarrativa, há uma reflexão sobre variadas temáticas em pauta, o que, segundo a autora, representa um modelo de narrativa com enfoque mais descritivo e autobiográfico, e de grande valia para pesquisadores negros e negras.

Neste enfoque, Santos (2017) fundamentando-se nos estudos de Boylorn (2014), discute a relevância da autonarrativa para enfatizar “a performance comunicativa do “Eu” da mulher negra” (p. 14) [grifos do autor]. Assim, eu também fazia parte desta narrativa e precisava realizar o movimento dialógico elucidando tanto as ideias dos autores teóricos e críticos, acrescidos dos saberes tecidos no decorrer das trajetórias das professoras entrevistadas, além de posicionar-me nesses momentos, repercutindo na produção de saberes, que foram e continuam sendo construídos cotidianamente.

¹⁶ Compõe o apêndice deste estudo o roteiro juntamente com o Termo de consentimento livre e esclarecido.

E tal como enfatiza Grosfoguel (2009), não há pesquisas neutras sem posicionamentos políticos. A tentativa de análise a partir de uma perspectiva de abordagem decolonial surgiu baseada em Torres (2019), que enfatiza que a decolonialidade “é o desejo do Eu de “tocar o outro, sentir o outro, revelar-me no outro” (TORRES, 2019, p. 44) [grifos do autor]. Este teve como respaldo o livro de Fanon (2008), *Pele negra, máscaras brancas*, para destacar tal assertiva.

Para os cursos de formação de professores, as pesquisas autonarrativas têm sido contributivas para enfatizarem reflexões a respeito dos saberes da experiência docente, de suas práticas pedagógicas enquanto profissionais compromissados com uma educação de qualidade, igualdade e equidade, possibilitando autoavaliações enquanto professores e professoras pesquisadoras, e reflexões antes não vistas a respeito de determinadas temáticas no decorrer de suas travessias.

Agora uma coisa que realmente [...] Você até me alertou para uma questão, sobre a professora negra, que realmente, na graduação, eu não vejo discussões sobre isso. Principalmente, por exemplo, eu trabalho muito com os meus alunos as iconografias que são as imagens. Então, quando eu trato de um determinado período eu sempre procuro trazer imagens antigas. E, quando se trata da feminização do magistério, eu não vejo nas imagens de mulheres negras. Principalmente como eu trabalho com a História da profissão docente aqui no Acre, porque eu tenho imagens históricas de várias professoras antigas, você vê que a maioria delas são brancas (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Os resgates realizados na narrativa da professora durante sua formação inicial e continuada, e que continuaram permeando seu trabalho docente, emergiram no momento da entrevista, em que pude perceber que essas reflexões ainda não haviam sido feitas por ela no decorrer de sua trajetória enquanto docente, despertando interesse e questionamentos em relação a sua identidade por ser negra de tonalidade de pele não retinta, todavia, de cabelos cacheados, apresentando certas dúvidas quanto ao seu pertencimento étnico racial. Estas questões foram melhor debruçadas ao longo do texto.

Ressaltando novamente, o foco de meu estudo foi: as trajetórias de professoras negras dos cursos de licenciatura da UFAC. No entanto, abordei as contribuições dos estudos de Larrosa (2002), sobre os conceitos da noção de experiência para o saber docente. O autor diz que nós

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos

transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p. 25-26) [grifos do autor].

Amparada nesses princípios supracitados, as experiências que transcurram as trajetórias dessas professoras, de forma subjetivas, pois não há como falar em um modelo de mulher negra universal, mas em mulheres negras plurais com suas especificidades, fizeram com que suas trajetórias fossem tecidas inicialmente, todavia, ainda não findadas, pois estas estão sempre em processos de formações e transformações, reflexões e aprendizados.

Torres (2019), ao defender as experiências vivenciadas como campo de reflexão para um possível giro epistêmico decolonial, explicita que “quando o condenado comunica as questões críticas fundamentadas na experiência vivida do corpo aberto, temos a emergência de um outro discurso e de uma outra forma de pensar” (TORRES, 2019, p. 47). Ir além, para o autor, significa dizer que é necessário fazer mais do que ações antinegras, é preciso descolonizar-se, porém, reconhece que é um projeto no coletivo, que requer ações e posicionamentos de outras pessoas que deem as mãos para que o giro epistêmico decolonial de fato ocorra.

Nesse percurso da pesquisa, pedi que as professoras narrassem suas histórias de vida, e os tópicos listados abaixo foram surgindo no decorrer de suas falas, à medida que se aprofundavam na busca de suas memórias/trajetórias de forma não linear. Pedi que salientassem os seguintes pontos:

- 1) Como se deu a sua trajetória familiar e escolar;
- 2) como se tornou professora e experiência profissional;
- 3) Como é ser professora e negra na universidade;
- 4) Desafios enfrentados enquanto docente e negra no ensino superior;
- 5) Como trabalhar com questões de raça e gênero no currículo;
- 6) Quais ações têm desenvolvido em ensino, pesquisa e extensão para trabalhar com essas abordagens;
- 7) Quais possíveis ações podem ser pensadas/desenvolvidas na academia para a inserção real dessas propostas nos cursos de licenciatura.

A seguir, realizei uma breve reflexão a respeito da significativa valia da metodologia pós-crítica para o estudo desenvolvido.

1.2 A metodologia pós-crítica e as histórias vistas de baixo: narrativas que tecem teorias

Primeiramente, abordei sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, enfatizando quanto à abordagem, natureza, tipologia e técnicas. Neste subitem, levantei reflexões a respeito da metodologia da pesquisa adotada, isto é, o método, caminho epistemológico pensado para exploração da temática em sua profundidade. Assim, a presente pesquisa teve uma metodologia que se articulou com os estudos pós-críticos.

Os estudos pós-críticos, na visão de Gastaldo (2014), buscam:

[...] examinar o status quo para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (GASTALDO, 2014, p. 9-10).

Nas palavras da autora, é preciso analisar para desnaturalizar conceitos que, com o passar dos anos, adquirem novas formas, assumindo novos paradigmas. Diante disso, as teorias pós-críticas para Gastaldo (2014) interrogam os currículos, as subjetividades que foram consolidadas por discursos dominantes e questionam a realidade a partir de múltiplas ferramentas, com novas e diferenciadas estratégias metodológicas, não se estreitando apenas em um único instrumento, criando uma linguagem interdisciplinar e ressignificando conceitos.

Paraíso (2014) trata, em sua obra, que os espaços, os movimentos sociais, as políticas, relações socioculturais mudaram e, com isso, a educação também sofreu influência dessas mudanças, necessitando, por conseguinte, de diferentes modos de conceber a pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem. A autora aprofunda suas ideias nesse enfoque, explicitando que:

Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos essas categorias de análise que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc. (PARAÍSO, 2014, p. 29).

Compreendo a partir disso, que os estudos críticos continuam significativos para a produção de pesquisas na área da educação, todavia, as metodologias pós-críticas não enfatizam apenas a categoria classe para o desenvolvimento de seus estudos, mas as subjetividades contidas nas relações de poder presentes nos diferentes tipos de categorias acima citadas, que deixam de ser tratadas de modo genérico/universal, para abranger as singularidades das temáticas em questão.

Não obstante, mesmo com o tratamento dessas categorias em suas subjetividades, alguns grupos que foram historicamente excluídos da sociedade, no que se refere às precariedades no acesso ao campo de trabalho, bem como falta de muitos destes no ingresso e permanência em universidades públicas, acabam ainda não sendo trabalhados em sua integridade nas pesquisas em educação.

Um exemplo disso seria o lócus social das mulheres negras, tendo em vista o contexto sociohistórico, e também no campo da teoria. Refiro-me a essa temática, pois somente a categoria gênero não abrange as nossas especificidades, assim como somente a categoria raça não contempla as nossas demandas, de modo que acabamos sendo relegadas a um terceiro espaço, conforme a citação abaixo:

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo, onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero, onde o sujeito é a mulher branca, e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, [...] que as mulheres negras habitam um vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço” (MIRZA, 1997, p. 4) [grifos da autora].

Uma possível articulação seria pensar as categorias gênero e raça em que estas, de modo interseccional, contemplassem as especificidades das mulheres negras, que são sujeitas plurais, para que, assim, as subjetividades dessas sujeitas possam ser analisadas. Crenshaw (2002) discorre a respeito do conceito de interseccionalidade, e discute como somente as categorias gênero e raça, tratadas de modo separado, não abrangem as mulheres negras. Essas temáticas são importantes, mas de modo que resultem em estudos que contemplem as demandas e condições socioculturais e históricas desses grupos. Logo,

A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (CRENSHAW, 2002, p. 8).

Ao longo deste estudo, tracei abordagens em relação às questões étnico-raciais e de gênero, emergindo, também, nos discursos da interseccionalidade, conceito, discutido por Crenshaw (2002). O autor ressalta as discriminações de gênero e raça, bem como a subordinação estrutural da pobreza, da mão de obra barata nos espaços informais, dentre outros eixos, e que as mulheres negras são as que mais estão propícias a experienciar esses tipos de opressões.

Essa passagem fez-me recorrer a uma das narrativas de Carolina de Jesus (2018). Terceira filha e única mulher de um casal de agricultores, nascida em uma cidade no interior do Maranhão chamada Nova Iorque. Seu pai faleceu quando tinha apenas três anos de idade, e sua mãe não quis casar de novo, com receio de que encontrasse um marido ruim que maltratasse seus filhos. Nesses entraves, sua mãe morreu quando Carolina completou quinze anos de idade. Como era adolescente, foi morar com os seus tios que eram bancários, em outra cidade.

Quando foi morar na casa de sua tia, relatou:

Eu fui morar na casa de uma tia. Tia de segundo grau, irmã do meu pai que eu nunca tinha visto na vida pra estudar. O argumento foi que eu ia pra estudar, na verdade eu estudei, fiz o ensino médio, segundo grau lá. Fiz o Normal, na época chamava Normal. Mas, na verdade, eu era empregada doméstica da casa, assim, a relação de parentesco tinha se acabado, nunca existiu de fato[...]. Continuando na argumentação de estudar, eu já tinha terminado o Normal. Estudar, mas na verdade era para ser empregada na casa dos primos que iriam estudar em Fortaleza. E Fortaleza, eu cheguei lá em 83/84, eu só consegui passar no vestibular em 87. A gente falava 87 dois, porque tinha dois vestibulares, o dois era o que ocorria no meio do ano. E, nesse período, eu estudei naqueles cursinhos bem vagabundinhos, que era onde ela me mandava ir. Na verdade, não era pra passar, passar já foi a transgressão da transgressão (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Carolina estudava e trabalhava de empregada doméstica morando na casa de sua tia, que era uma mulher branca e exercia a profissão de bancária juntamente com o marido. A função designada para morar na casa mesmo sendo órfã era ser empregada para os primos que iriam estudar na cidade de Fortaleza, todavia, eles nunca a pagaram por alegar ser da família.

Nisto, Carolina, por ser uma sujeita interseccional, não apenas pode ser vista pela categoria classe, como também pelas categorias gênero e raça, sofrendo esses tipos de discriminações específicas pelo fato de ser mulher e negra, isto é, pelo seu *locus* social na condição em que ocupava, por ter sido submetida à exploração trabalhista, vendo, no exercício da docência e nos estudos, uma condição de escape, sendo uma das exceções da regra das estatísticas, que apontam a violência e extermínio da juventude negra de forma genocida na sociedade brasileira (GOMES; LABORNE; 2018). Carolina tornou-se, assim, um dos casos específicos de sucesso escolar e profissional.

Retomando as reflexões anteriormente ressaltadas, nas palavras de Paraíso (2014), as metodologias pós-críticas ainda estão em processo de construção, caminhando em processos de ponderações e (re)construções de conceitos que são instituídos como verdades, isto é, possuem outros modos de conceber a realidade, a partir de diferentes óticas, articulando saberes para articulação de novos conhecimentos.

Acredito que o viés da metodologia pós-crítica possa ter sido a mais articulada à temática realizada, e que esta refletiu no que se refere ao *lôcus* das mulheres negras, enquanto professoras do magistério público superior, articuladas a processos microssociais e macrossociais. Microssociais, pois estão relacionadas a um sucesso de improváveis, como cita Lahire (1997); e macro, pois as relações sociais ainda construídas pelos moldes das estruturas do colonialismo europeu ocidental continuam a excluir e marginalizar a população negra, sobretudo, as mulheres de cor nos mais diversos espaços.

Para coletar as informações nas pesquisas pós-críticas, Paraíso (2014) elucida que são usadas narrativas, grupos focais, entrevistas, documentos, livros, sites, entre outras ferramentas, buscando não totalizar as informações, mas valorizar a composição dos heterogêneos. Sendo assim, foi priorizada a influência dos diferentes saberes nas pesquisas, na busca de novas epistemologias (PARAÍSO, 2014, p. 35).

Cabe salientar que as histórias das mulheres tiveram certa invisibilidade no campo acadêmico. Em meados do século XX, com a criação da Escola dos Annales (CUNHA, 2010, p. 1), movimento que repercutiu no surgimento da História Social, as histórias dos sujeitos, as vozes por muito tempo silenciadas, como, por exemplo, as vozes das mulheres, da população indígena, negra, dentre outras, começaram a obter paulatinamente maior notoriedade dentro das discussões e debates no campo da História Oral.

É nesse contexto que as histórias vistas de baixo, trabalhadas por Thompson (1992), subsidiaram esta pesquisa, cujas narrativas, verbalizadas pelas professoras através de suas vivências e que repercutiram também em suas produções, constituíram a problemática/foco da sistematização deste estudo.

As histórias de vida permitem que os sujeitos resgatem memórias, travessias e sentimentos que fizeram parte de sua constituição enquanto ser e profissional. Ainda para o autor, “a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos” (THOMPSON, 1992, p. 205). Todas essas lembranças imbuídas de sentimentos, fatos, que marcaram as histórias, sejam estas pessoais, escolares ou profissionais dos sujeitos, estavam repletas de informações que foram significativas para o desvelamento dos dados da pesquisa, em seu caráter qualitativo.

Santana (2011), ao fazer uso dessa metodologia, salientou sua experiência da seguinte forma:

Estava diante de alguns desafios, o desafio de articular e entrelaçar tempos diferentes, memória mais atual, memória de infância e de juventude, estas nem tão distantes, dependendo dos impactos causados ou da forma como foram

experienciadas. O desafio de entender momentos de silêncio diante de algumas perguntas, de coisas que não foram ditas por escolha ou caladas inconscientemente. Fragmentos, pedaços que talvez pudessem ajudar na compreensão mais abrangente do que me fora dito. Silêncios e não-ditos tão comuns para nós que lidamos com o tema das relações raciais não só em termos acadêmicos, como através de nossa própria existência enquanto mulheres e homens negros. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em detrimento de outros, o silêncio que em sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborta potencialidades humanas, o silêncio que coloca em nós, negras e negros, na condição de desumanos (SANTANA, 2011, p. 38-39).

Nessa condição, deparei-me com silenciamentos e fragmentos de algumas professoras entrevistadas, e somente depois das análises temáticas pude perceber resquícios de discriminações ativas contidas durante suas trajetórias no espaço escolar, ou durante as experiências como professoras da educação básica, ainda que, em alguns momentos, tenham tido silenciamentos em relação a como é ser professora e negra dentro do espaço acadêmico. Todavia, ao relembrar a trajetória de Maria Felipa (2019), o silenciamento e o não dito surgiram desde o início de seus relatos, no que se refere ao início da trajetória escolar.

Em contrapartida, de modo algum o silenciamento e o não dito definem-se como não atendimento das questões de estudos propostas, pois, ao fazer inferências na transcrição de sua fala, percebi que o não notar as discriminações ativas no decorrer de sua trajetória de vida repercutiu na construção de estratégias psicológicas, desde a infância, contribuindo na constituição de sua personalidade e enfrentamento do mundo social que a cercava. Como redigido desde o início deste texto, são trajetórias e travessias de mulheres negras plurais, não universais.

[...] E eu ficava: por que eu tenho que ser negra sarará ou negra cabra? Eu não conseguia entender. Então, na minha época, a gente não teve grandes enfrentamentos em função de nomes, apelidos, de colocações que hoje a gente já presencia, não. Mas as pessoas chamavam alguns de negros: “e aí, meu negro”. Isso não criava, na minha época, e olha que tenho quase 60, na minha época, você não tem uma visibilidade dessas questões dentro da escola. Existiam outras coisas. *Bullying*, existia uma espécie, mas era por apelido, mas, às vezes, alguém ficava chateado porque tinha chamado de não sei o quê e ficava, mas uns dias depois já tava todo mundo junto. Então, a trajetória escolar, ensino fundamental e médio, eu não tive grandes dificuldades. Até por conta da... Ai, não sei, acho que as maneiras que nós vamos nos relacionando com as pessoas, né? As relações intrapessoais e as relações pessoais são muito importantes, porque a todo o momento que você se sente menos, alguém vai se sentir mais. E em casa a gente sempre tinha esse enfrentamento, se você apanhar na escola você apanha em casa, então, eu procurava briga já na escola, porque eu já sabia que iria apanhar em casa. No ensino fundamental, eu tive uma pessoa que era a minha guardiã, porque eu só ia em casa de quinze em quinze dias (MARIA FELIPA, 2019).

A questão de saber quem era permeava o inconsciente de Maria Felipa. Ela sabia que era uma negra diferente por ser uma negra clara, ou como dizia sua mãe, “negra cabra” [grifos meus], mas seu cabelo por ter raízes crespas a lembravam de suas origens. Em sua fala, notei certos fragmentos, confusões quanto à nomenclatura negro, em sua época escolar, ser uma possível resposta que se enquadrasse para possíveis discriminações raciais que visse ao seu redor, mas que não criava conflitos e repercussões.

Porém, o nome “negra cabra” chamou-me atenção e decidi realizar uma pesquisa a respeito da referida nomenclatura. Encontrei a tese: *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*, de Fonseca (2007), que destaca que os negros libertos das correntes da escravidão assim se autodenominavam.

Nessa tese, o autor cita Moura (2004) que, em sua obra intitulada: *Dicionário da escravidão*, denominou o conceito de negra cabra. Cabra era muito utilizado na região norte do Brasil, mas não havia especificidades quanto ao real significado do termo, o que se podia inferir era que cabra era filho de mulato com negro, ou que também poderia ser associado aos nomes pardo, cabrito, bode, que representavam “sangues inferiores” (grifos do autor), dentre outros nomes pejorativos.

No entanto, a professora alegou nunca ter sofrido nenhum tipo de discriminação no exercício da docência. Silêncios e não ditos que estavam nas entrelinhas, nas quais as violências que atingem nossos corpos, quer nós queiramos ou não, enquanto mulheres e negras nos perpassam. Essa experiência nos atravessa a cada momento, em que me embaso na fala da mãe de Maria Felipa que também sempre a alertava sobre seu lócus social: “[...] minha mãe branca, mas também com traços negroides, ela sempre dizia: você é negra, não se esqueça disso” (MARIA FELIPA, 2019).

No que se refere aos conceitos e diferenciações entre Racismo, *Bullying* e Preconceito no contexto escolar, estes foram surgindo ao logo do texto também, no qual eu levantei algumas abordagens sobre estes temas, pois foram importantes para a discussão em pauta. Debrucei-me sobre essa discussão para que reflexões pudessem ser construídas e compreendidas a respeito dessas temáticas nos cursos de formação de professores.

E quando discuto essas diferenciações, abrindo espaços para as mudanças e transformações que as experiências ao longo da formação me possibilitam no decorrer de minha autorreflexão, recorro a uma perspectiva que rompa com um currículo hegemônico.

Porém, quando falo sobre o currículo numa visão decolonial, ele precisa contemplar não apenas os saberes do ponto de vista eurocentrizado, mas também diferentes grupos socioculturais provindos de diferentes espaços, traçando caminhos fronteiriços, enfatizando o

gênero, a raça, as histórias das camadas populares, tentando romper silêncios e ouvir as vozes que, por muito tempo, foram silenciadas.

Educar para emancipar também é valorizar as diferentes vozes que foram estigmatizadas. Nessa abordagem, Ribeiro (2018), na palestra *Direitos Humanos: Relações de Gênero, Raça e Gerações* realizada na Universidade Federal do Acre, Campus Rio Branco, no dia 19 de Outubro de 2018, ressaltou em sua fala que a universidade, para contribuir no combate ao racismo, pode abordar em suas bibliografias diferentes autores (as) negros (as), por exemplo, como combate ao epistemicídio ainda tão forte dentro do espaço acadêmico.

Na fala da autora, durante a palestra, o epistemicídio se refere ao silenciamento de teóricos negros, negras, indígenas, latino-americanos, entre outros grupos sociais cujas produções, na maioria das vezes, não são trabalhadas nas universidades. Assim, autores europeus e anglos saxões são mais enfatizados nas bibliografias dos planos de ensino, sob um ponto de vista eurocentrado/ocidentalista.

Todavia, conforme explicitarei, com base em Costa e Grosfoguel (2016), isso não quer dizer que os professores(as) precisem parar de retratar os teóricos europeus e anglos saxões que tanto contribuíram para a construção de estudos na análise do sistema educacional e das instituições educativas. No entanto, a exclusão de outros grupos também corrobora para a manutenção de uma educação que, no dito, prega a emancipação, formação crítico-reflexiva e respeito à diferença, mas que, na execução do trabalho, enfatiza apenas perspectivas coloniais e eurocentradas.

Ainda que as narrativas, isto é, as histórias vistas de baixo, sejam vistas por muitos pesquisadores como não sendo científicas, cujos campos de saber devam ser “organizados” [grifos meus], em uma ótica de centro, de forma não interdisciplinar, continuo na contramão desse discurso, tendo como respaldo a ecologia de saberes de Santos (2009), que defende a pluralidade epistemológica contra a hegemonia do saber. Contudo, é preciso, ter certo cuidado com a interdisciplinaridade, trabalhá-la, todavia, não deixar de ressaltar as especificidades dos respectivos campos do saber.

Creio que a organicidade e o centro estão voltados para as metodologias e epistemologias do ocidente europeu por muito tempo, e o epistemicídio, bem como a presença maior da cultura branca nos espaços de poder público, e da população negra nos lugares invisibilizados, têm despertado em mim a emergência de sair de tal ciclo, no qual o conceito de colonialidade levantado por Torres (2019) quer me manter, sempre fixa em meu lugar, no *locus* de opressões que se interseccionam. Nas palavras do autor: “Esse é o inferno em relação

ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado” (TORRES, 2019, p. 44).

Não há como escapar das marcas do colonialismo presentes na sociedade, mas há como realizar mudanças significativas, a partir de perspectivas que de fato contribuam para a formação de professores compromissados com uma educação para as relações étnico-raciais, que vejam as diferenças, e preguem o respeito para com os diferentes povos e formas de saberes, no dito e no feito.

No decorrer de uma das entrevistas narrativas, a professora Luísa Mahin (2019), ao discorrer sobre a importância da formação inicial para trabalhar com as questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula, salientou que ainda falta muito a ser feito para que, de fato, essa coexistência entre as diferentes perspectivas possam ser enfatizadas em conjunto pela equipe docente para além do currículo oculto.

Pensando nisso, ela reafirmou: “Eu acho que a gente tá negligenciando. Aí a gente tá fazendo esse papel de reprodução que a escola tem, se impondo. Então, nosso papel, eu acho, que é esse de balançar mesmo” (LUÍSA MAHIN, 2019). A fala da professora ressaltou que criticamos as escolas, mas estamos reproduzindo as mesmas práticas, os mesmos princípios.

Todavia, no processo de formação inicial, existe a necessidade de trabalhar temáticas envolvendo gênero, raça, dentre outras abordagens que estão presentes nas nossas vidas e no cotidiano escolar, e também os enfoques que já são das ementas dos respectivos cursos, para que, assim, os futuros professores tenham uma formação mais significativa e libertadora em prol da coletividade e do compromisso com a educação.

No entanto, Luísa Mahin reconhece que a instituição, em sua área de atuação, tem secundarizado a inclusão de referenciais que discutam relações étnico-raciais e de gênero. Concernente a esta pauta, a proposta do universalismo concreto de Grosfoguel (2012), em que as particularidades possam coexistir e dialogarem entre si, vai contra o academicismo abstrato ressaltado por Costa, Torres e Grosfoguel (2019), que consiste em ter como respaldo o eurocentrismo e as teorias norte-americanas como únicas válidas.

Diante disso, os professores e professoras, ao terem compreensão de não se limitarem apenas aos mesmos enfoques teórico-metodológicos e formas de pensar a educação e a sociedade, mas compreenderem a prática educativa que sempre se modifica e que também é interseccional dependendo dos sujeitos que nela estão envolvidos, visando uma sociedade mais justa e equânime, contribuirão para possíveis práticas de valorização da cultura negra, promovendo o respeito às diferenças.

No que se refere ao trabalho com as relações raciais:

[...] São destacados, principalmente, os silenciamento e omissões presentes nas atitudes destes profissionais, uma vez que contribuem para agravar o quadro de discriminação racial a que os alunos negros estão sujeitos. Em alguns casos, o silenciamento significa a insegurança em abordar a temática, e também, pode representar a pouca importância atribuída à questão racial no Brasil [...] Muito desses estudos sobre relações raciais e educação atribuem tais posicionamentos a um processo de formação docente limitado e deficiente, no que diz respeito a diversidade e as desigualdades raciais [...] Sem dúvida, a formação inicial e a continuada tem um papel fundamental na preparação profissional, mas julgo necessário compreender como os professores percebem as relações raciais e de que modo suas trajetórias pessoais podem estar relacionadas com as formas de pensar a educação e a questão racial (SANTANA, 2011, p. 41-42).

A formação docente inicial contemplando as relações raciais citadas acima, assim como também as questões de gênero e as pluralidades socioculturais de diversos grupos que transitam por diferentes territórios, subsidia a discussão de decolonialidade no currículo. Foi nesse enfoque que o estudo foi construído, a fim de analisar o protagonismo dessas sujeitas que se autodeclararam negras, por intermédio de suas trajetórias.

Ao longo do estudo produzido, me aprofundei sobre as categorias gênero e raça, culminando, também, em discussões iniciais sobre o conceito de interseccionalidade. A categoria mulheres negras, abrangeu um aprofundamento na revisão de literatura, pois abrangeu as categorias explicitadas acima. Ainda que ocupassem um *lôcus* social de opressões, suas profissões como docentes universitárias foram casos específicos de sucessos escolares, de trajetórias e travessias plurais, que corroboraram nas razões do improvável (LAHIRE, 1997).

Buscando responder minhas questões de estudo apontadas no início deste texto, dialoguei com os autores teóricos e com as narrativas das professoras entrevistadas, realizando, também, um percurso na primeira pessoa, enquanto professora preta dos cursos de Licenciatura, de maneira autonarrativa. Posteriormente, explicitarei as produções das sujeitas entrevistadas que estão inseridas em seus Currículos Lattes, tendo como base os elementos apontados na Seção 4, realizando a interpretação dos dados coletados das entrevistas narrativas com o método da Análise de Conteúdo.

Em relação ao método da Análise de Conteúdo, Deslandes, Gomes e Minayo (2015) citam Bardin (1979) para abordá-la. Neste estudo, respaldei-me na Análise Temática, tendo como foco o tema como unidade de significação (BARDIN, 1979, p. 105). Diante disso, optei pela unidade de registro que, nas palavras de Deslandes, Gomes e Minayo (2015), são relativas aos elementos que estão presentes quando decompõem a mensagem do material seja ele um documento, uma entrevista, um livro, dentre outras fontes.

Sendo assim, transcrever as narrativas das trajetórias das professoras em meu arquivo pessoal, decompor o material em partes e fazer inferências foram as características principais que me auxiliaram a desenvolver os critérios semânticos, que foram as categorias temáticas desta pesquisa.

As categorias e subcategorias sistematizadas foram: **Trajetória familiar e escolar**; tendo a subcategoria Mulheres Negras Migrantes; **Experiências profissionais**; que teve como subcategoria Saberes identitários tecidos das experiências; a categoria **Descobrimiento étnico-racial**; no qual a subcategoria foi Discriminações vivenciadas; a categoria **Abordagens sobre gênero e raça no currículo**, em que a subcategoria foi Sugestões de como abordar gênero e raça.

A seguir, a Seção 2 abordou sobre a categoria gênero e o conceito de interseccionalidade, discorrendo, também, a respeito do levantamento de literatura realizado.

As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas.

Marielle Franco

SEÇÃO 2 GÊNERO E NEGRITUDE: DISCUSSÕES E APONTAMENTOS

Nesta seção, discuti sobre a categoria gênero de modo interseccional, para que pudesse compreender a relevância deste estudo no campo da educação e da necessidade a respeito desta temática no espaço acadêmico. No que se refere à primeira subseção, nomeei da seguinte forma: **Gênero e Mulheres Negras: uma introdução ao conceito de interseccionalidade**, em que retratei o conceito de gênero com base nas ideias de Segato (1998), Louro (1995), Scott (1995), dentre outros autores. Além disso, abordei uma introdução ao conceito de interseccionalidade pautada nas ideias de Crenshaw (2002) e Akotirene (2018), uma vez que apenas a categoria gênero não contempla as especificidades de nós mulheres negras, enquanto sujeitas interseccionais.

Quanto à segunda subseção, intitulei da seguinte forma: **Levantamentos de Pesquisas e protagonismos em disputa: visibilidades em construção**, no qual abordei sobre gênero e trabalho docente na concepção de Costa (1995), evidenciando a invisibilidade das mulheres negras no que tange às pesquisas em educação que contemplem a temática em debate.

Nesse mesmo enfoque, trouxe um levantamento a respeito das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos relacionadas às professoras negras no ensino superior no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), identificando o desenvolvimento de pesquisas pertinentes a esse campo.

Findei esta subseção com algumas reflexões voltadas para o contexto da formação de professores e da cotidianidade nas instituições escolares. Isso, por sua vez, interfere também nas convivências dentro do ambiente escolar, que perpassam discussões sobre a categoria classe. Uma vez que, mesmo o sujeito ou sujeita negra sendo ricos, a cor denotará as marcas do colonialismo ainda presente nas sociedades, que sob a ótica do racismo, insistem em nos calar e nos manter invisíveis. Discriminações estas que são provindas de um modelo de um sujeito social dito universal. Sujeitos “sem cores” [grifos meus], invisibilizados pelos padrões da cultura eurocentrada.

2.1 Gênero e Mulheres Negras: uma introdução ao conceito de interseccionalidade

Gênero é uma categoria a que muitos autoras e autores têm se debruçado para compreender questões relacionadas ao uso do corpo, às mulheres, aos movimentos feministas, dentre outras temáticas. Nesta subseção, tentei conceituar essa categoria, levantando reflexões

significativas para estes estudos no campo da educação. Paralelamente a essas discussões, fiz uma introdução ao conceito de interseccionalidade para que pudesse discorrer a respeito da categoria Mulheres Negras.

Antes de trabalhar os conceitos das categorias em destaque, explicitarei os focos da nova História e as ondas do feminismo que contribuíram para o início dessas discussões na academia. Em uma entrevista realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2013, a professora doutora Joana Maria Pedro debateu sobre o foco da nova História. A docente ressaltou que, desde os anos 30 do século XX, os historiadores iniciaram debates em busca de novas fontes que contemplassem outras perspectivas, que não estivessem atreladas apenas à história única tradicional/linear.

Nas palavras de Pedro (2013), a história dos povos comuns não era discutida e, assim, foi reivindicando-se um novo olhar, a respeito de outros personagens, que foram silenciados pela história ao longo dos anos. A professora ressaltou que o direito de voto foi uma das primeiras conquistas das mulheres, mas, também, que não foi em todos os países que esse direito foi conquistado.

Logo após, Pedro (2013) ressaltou que outro direito conquistado foi o direito de receber salários pelo trabalho que realizavam. Segundo a fala da docente, até a primeira guerra mundial e início dos anos 10 do século XX, as mulheres trabalhavam, mas quem recebia o salário delas era ou o pai ou o marido. No Brasil, somente na década de 1960 que as mulheres conseguiram esta conquista de receberem seus salários, pois antes só poderiam trabalhar com autorizações de seus maridos.

A docente também falou sobre as ondas do feminismo. A primeira onda, que foi entre o final do século XIX e início do século XX, teve como característica as reivindicações das mulheres na luta por direitos sociais e econômicos, como o direito ao voto, a receber salários, a estudar, a adquirir propriedades e a ter uma profissão.

Sendo assim, a primeira onda feminista:

[...] aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. As *sufrajetes*, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome. Em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison atirou-se à frente do cavalo do Rei, morrendo. O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918 (PINTO, 2010, p. 15).

Mesmo com essas descrições acima, observei que esses movimentos da primeira onda enfatizavam mais as demandas dos direitos da mulher de modo universal, ou seja, das

mulheres brancas de classe média. As reivindicações eram pela conquista do direito ao voto, a ter um salário e uma profissão, enquanto as mulheres negras militavam pelo abolicionismo, pelo direito de serem livres.

Não digo distâncias, mas ousar descrever que as trincheiras que nos separavam em termos de locais de fala, realidades vivenciadas e saberes tecidos divergiam das reais concretudes do que, de fato, nos contemplaria. O discurso da igualdade universal feminista essencializada nos tornou invisíveis, não respeitando nossas particularidades e subjetividades diaspóricas enquanto mulheres negras.

Para Davis (2016), durante as convenções e movimentos realizados em prol dos direitos das mulheres, as demandas das mulheres negras no início não eram reconhecidas, uma vez que, dentro dos próprios movimentos feministas, havia práticas racistas. Quando houve a participação ativa dos direitos das mulheres negras em um destes movimentos, Davis (2016) cita uma passagem ocorrida na Convenção Nacional para os Direitos das Mulheres, no século XIX, em que a presença de Sojourner Truth foi marcante para a representatividade das negras escravas e libertas.

Davis (2016) discorre que Sojourner Truth obteve coragem para revidar aos ataques machistas que o encontro das mulheres estava sofrendo, cujos argumentos eram proferidos com pretexto de ridicularizá-las, alegando serem frágeis demais para terem sequer direito ao voto. Sob resposta a estas atitudes, Sojourner Truth exclamou com alta voz: “Não sou eu mulher?” (TRUTH, 1851 *apud* DAVIS, 2016) [grifos da autora]. O discurso proferido por ela naquela ocasião foi impactante, servindo como um divisor de águas para as mulheres de cor naquele momento histórico. Davis (2016) cita uma parte do discurso de Truth em sua obra, da seguinte maneira:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, em nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? [...] Sei que vocês sentem comichões e vontade de vaiar quando veem uma mulher de cor se levantar e falar a respeito de coisas e dos direitos das mulheres. Nós fomos tão rebaixadas que ninguém pensou que iríamos nos levantar novamente; mas já fomos pisadas por tempo demais; vamos nos reerguer, e agora eu estou aqui (TRUTH, 1851 *apud* DAVIS, 2016, p. 73).

Esse discurso representou mulheres negras escravas e livres, cujo marco corroborou para que nós continuássemos a lutar pela real liberdade, por direitos humanos, e sermos consideradas sujeitas com nossas particularidades e contextos diferenciados. Essas reflexões fazem-me recorrer muito à questão do lugar de fala explicitado por Ribeiro (2017), à questão de a quem foi permitido falar durante todos esses anos, e se nós mulheres negras, mesmo após

todo este percurso, obtivemos de fato o direito de sermos ouvidas em meios aos espaços públicos e privados.

Essa foi a primeira onda feminista, que também repercutiu no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos, perdendo força nos anos 30 do século XX. Pedro (2013) destacou que o lançamento do livro: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir em 1949, acabou repercutindo na segunda onda do feminismo, em que as mulheres lutavam não apenas pelos direitos formais explicitados acima, mas, também, começaram a questionar seus papéis, seus poderes de decisão, sua liberdade.

Diante disso, a segunda onda feminista, para a autora, inicia-se nos anos 60 do século XX, em que as pílulas anticoncepcionais começam a serem vendidas nos Estados Unidos e, nos anos de 1962, no Brasil. Algumas mulheres iniciaram a utilização dos anticoncepcionais como forma de terem o poder de decisão sobre seu corpo, de quererem ser mães ou não, mesmo utilizando-as em segredo. Pedro (2013) ressaltou que essa fase foi muito importante, pois as mulheres começam a exigir o direito ao corpo e ao prazer.

No entanto, observo que, na segunda onda, uma das principais características que foram ressaltadas nesse período foram as denúncias em relação às opressões a que as mulheres, de forma geral, eram submetidas. A questão do corpo oprimido, o tratamento da mulher como outro, suscitou vários movimentos em prol da igualdade e liberdade na crítica ao patriarcado, isto é, ao poder masculino.

No que se refere às mulheres negras na segunda onda, ressalto a seguinte observação:

Notemos que mulheres negras, na condição de Outro, propuseram ação, pensamento e sensibilidade interpretativa contra a ordem patriarcal racista, capitalista, sem nenhuma convivência subjetiva com a dominação masculina. As mulheres negras escolheram lutar pelo sufrágio e pela abolição, defenderam os homens negros e as companheiras brancas, reconhecendo, quer seja descrito, quer seja analítico, isolado de outras categorias de análise, o marcador gênero explica as violências sofridas por mulheres brancas, bem como a categoria raça explica o racismo imposto aos homens negros (AKOTIRENE, 2018, p. 25).

Neste sentido foi que as intersecções sobre gênero, raça e classe começaram a ser problematizadas. Entretanto, é no campo do Direito, no ano de 1989, que Crenshaw (2002) vai melhor elucidar essas intersecções de discriminações que atingem as mulheres negras em específico. Destarte, Angela Davis, em 1981, Bell Hooks, no mesmo ano, dentre outras autoras, elaboraram obras que discutiram a respeito das condições de ser mulher, negra, e pobre em um contexto colonialista eurocêntrico, contribuindo para a construção da teoria da interseccionalidade, cuja ferramenta, produzida pelo feminismo negro, contextualiza e destaca

que estas, enquanto sujeitas interseccionais, são passíveis a diferentes formas de discriminações.

A terceira onda comentada por Pedro (2013) teve início na década de 90 do século XX. Nas palavras da docente, nessa onda, as relações entre homens e mulheres passam a ser vistas como não somente de dominação, mas, sim, como relações construídas socialmente. Ainda nessa onda, o corpo e o sexo passaram a ser analisados em suas especificidades, de modo distinto.

A partir da terceira onda é que o conceito de interseccionalidade tem uma melhor organicidade quanto à sua constituição teórica, e ganha importância na discussão sobre mulheres negras enquanto sujeitas. Crenshaw (2002) utiliza, para exemplificação do referido conceito, um caso ocorrido nos Estados Unidos de um processo contra a empresa General Motors, em que várias mulheres afro-americanas se sentiram prejudicadas e reuniram-se com o intuito de reivindicarem seus direitos. A empresa General Motors não contratava mulheres negras para trabalhar e, a partir deste caso, a autora realizou uma análise interseccional.

Para a autora, a empresa citada contratava homens negros, portanto, o tribunal não entendia esse caso como de racismo. Esta também contratava mulheres brancas, então, não havia discriminação de gênero envolvida. Assim, o tribunal alegou que a discriminação, por não ser racial e nem pelo fato de serem mulheres em específico, não tinha fundamento, baseando-se apenas nas experiências de homens negros e mulheres brancas.

Sob esse enfoque, Crenshaw (2002) menciona as trombadas, em que se imagina uma interseção, esta terá as direções norte, sul, leste e oeste. A autora denomina tais direções de eixos de discriminação ativa. Diante de tal fator,

Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero (CRENSHAW, 2002, p. 11).

Segundo a autora, ao sofrerem discriminações raciais e de gênero, as mulheres negras são submetidas a diferentes formas de opressão. E, ao estarem no meio dessa interseção, sofrerão com maior facilidade as colisões que representam as discriminações raciais, de gênero, e também de classe. Neste sentido, Crenshaw (2002) cita alguns exemplos de colisões.

A primeira seria a discriminação contra grupos específicos, isto é, quaisquer mulheres que são interseccionais, trazendo um exemplo sobre o caso em que mulheres de um determinado grupo étnico na Bósnia e em Ruanda foram vítimas de uma violência étnico-racial.

A segunda discriminação trazida pela autora é a mista ou composta. O caso da empresa General Motors é um dos exemplos que contemplam esse tipo de colisão. Os homens negros trabalhavam nas linhas de montagem, e as mulheres brancas nas funções do secretariado. Desse modo, pela empresa não ter contratado mulheres negras para trabalharem, a situação envolvia discriminações raciais e de gênero.

Baseado neste viés, Akotirene (2018) realizando uma interpretação do conceito de interseccionalidade em uma abordagem decolonial, afirma que:

Por serem mulheres e negras, há limites da jurisdição compreender a entrada das mulheres e dos negros no mercado de trabalho se, a bem da verdade, as mulheres trabalhavam na parte administrativa da General Motors e os negros nas funções exigidas a força física, linha de montagem. Nenhum dos homens pretos reclamantes nos tribunais precisariam combinar duas causas numa ação para serem entendidos pelo juiz, enfim, eram negros; as mulheres brancas também não precisavam combinar duas marcações identitárias numa ação por serem apenas mulheres- a classe trabalhadora dirige-se a nós por não sermos capitalistas, o cruzamento do racismo e do sexismo geram vulnerabilidades e ausência de seguridade social para mulheres negras (AKOTIRENE, 2018, p. 58).

Sob essa análise, compreendo as dificuldades das mulheres negras em conseguirem acesso ao campo de trabalho, pois, em muitos casos: “Algumas empresas não querem que a face de uma mulher negra seja a primeira face vista por seus clientes. As mulheres que têm menos opções são as mais expostas ao risco do tráfico e de outros tipos de abusos de direitos das mulheres” (CRENSHAW, 2002, p. 14).

Essa menção em relação às dificuldades das mulheres negras de ingressarem no campo de trabalho fez-me lembrar de uma fala de Maria Firmina (2019) que, ao tentar refletir sobre algumas tentativas de desconstrução de nossos debates por outros sujeitos dentro do espaço acadêmico, pontuou as seguintes indagações:

Por que pelas nossas estatísticas o atendimento de uma mulher negra demora menos do que de uma mulher branca? [...] Por que hoje, em pleno século XXI, quando as pessoas vão ser entrevistadas se exige foto, a famosa ideia da boa aparência? Por que ser enquadrado na famosa ideia do bom cidadão demanda que as moças alisem os cabelos e não usem seus cabelos encaracolados? (MARIA FIRMINA, 2019).

Maria Firmina falou a respeito do racismo institucional, que nos torna passíveis de sofrer tratamentos diferenciados dentro de diversas instituições, inclusive nos hospitais. Mencionou, além disso, as exigências de fotos pelas empresas para que possam ver se as características fenotípicas dos indivíduos se encaixam no perfil branco da empresa contratante.

A questão da “boa aparência”, como cita também Carneiro (2003, p. 50) [grifos da autora], imbuída de discursos hegemônicos faz com que a seletividade no acesso a serviços, em muitos espaços, seja árdua e desigual. A falácia do discurso “todas somos iguais” [grifos meus] é violenta, pois é preciso ir além de uma visão universal de análise, exigindo a interpretação dos diversos eixos que interseccionam nossos percursos.

Além desse conceito, trago a terceira forma de discriminação explicitada por Crenshaw (2002), denominada de subordinação estrutural. Para a autora, nesta situação não há uma discriminação de forma ativa como nas anteriores, no entanto, esta atinge as estruturas das sociedades em diversas políticas de ajustes. Parafraseando a autora, quando um país desvaloriza a sua moeda, por exemplo, e reduzem os salários, há uma restrição grande no que tange à contratação de serviços.

Algumas mulheres que são marginalizadas pela sociedade conseguem trabalhos como cuidadoras ou domésticas de maneira informal para suprir as demandas das patroas, no entanto, esses serviços, em sua maioria, são em torno de muitas horas por dia, sujeitando as trabalhadoras a atenderem às necessidades da família por inteiro.

Parafraseando Crenshaw (2002), é a essa concepção que a discriminação ativa é atribuída, no contexto de violências contra um grupo étnico, contra mulheres negras, sejam estas pobres, homossexuais, obesas, dentre outras formas pelas quais estas podem sofrer as trombadas das colisões explicitadas, justamente em decorrência das diversas formas de explorações às quais essas mulheres são submetidas.

Porém, quanto ao conceito de interseccionalidade, Akotirene (2018) orienta que esse enfoque não é narrativa de excluídos, mas apenas analisa as desigualdades provenientes de diferentes formas de opressão, tais como relatei nos exemplos discorridos acima. Dentro dessa abordagem, a autora reafirma que:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir as diretrizes heterogêneas do Ocidente dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para

compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (AKOTIRENE, 2018, p. 43) [grifos da autora].

A autora pondera que o racismo é interceptado por diferentes estruturas e, nisto, nós, mulheres negras, somos o ponto de intersecção, cujas colisões se entrecruzam. Por intermédio desses fatores é preciso um olhar mais sensível às categorias em questão, no sentido de contemplar as singularidades e especificidades de tais temas para que, de fato, possamos compreendê-los em sua completude.

Nessa perspectiva, os estudos de gênero que contemplam os movimentos feministas enfatizam, em sua maioria, as lutas e reivindicações das mulheres brancas por terem acesso aos mesmos direitos públicos/formais que os homens, enquanto as mulheres negras reivindicavam a liberdade de cuidarem de seus filhos e sobreviverem (EUCLIDES, 2017). Condicionantes histórico-sociais distintos, com peculiaridades heterogêneas, cujas marcas se fazem presentes até os dias de hoje, principalmente, no campo de trabalho.

Dentro do espaço universitário, mesmo sendo um local de poder e produção de conhecimentos, o tratamento em relação a nós não se desdobrará de forma romântica e acrítica, devido a essas séries de condicionantes que interseccionam nossas trajetórias. A professora entrevistada Lélia Gonzáles (2018), mesmo elucidando anteriormente que não teve muitas situações de “preconceito” [grifos meus] devido a sua cor, dentro da universidade, no decorrer da entrevista narrativa tornou explícita as diferenciações no que se refere ao tratamento dado a ela, enquanto mulher negra mesmo não retinta, e aos docentes de peles brancas dentro da instituição:

[...] Então, essas situações eu já vivenciei em vários momentos aqui na UFAC. Então, assim, de olhar pra você e achar que você não é doutora ou que você não tem algum título pelo teu estereótipo. Então, isso aí é muito comum. E nisso aí até aluno também. Entrar na sala de aula, o aluno não dar nada por você porque acha que: Ih! Essa aí é até professora substituta. Eu acredito que é pelo estereótipo. Porque se não me conhece. Que é muito diferente, por exemplo, eu já conversei com uma colega minha que é loira, branquinha, anda toda, né? Gosta dessa coisa de moda, anda toda assim. Ela entra na sala de aula, só a figura dela já dá uma credibilidade. Ela poderia nem ser doutora, ela é competentíssima, mas ela poderia nem ser, e o primeiro olhar que os alunos têm sobre ela é que ela é uma: ah, essa aí é uma boa professora! Então assim, comigo. Ah, assim, ninguém de primeira me dá muita credibilidade não. Aí, às vezes, é preciso a gente arrotar que é doutora, infelizmente. Infelizmente, eu nem gosto. Mas, assim, as pessoas só veem a minha competência quando veem meu currículo ou depois de uma experiência de vivência comigo quando veem como é que eu sou. Infelizmente (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

A questão do estereótipo de ser uma mulher negra fez com que, em alguns casos, já houvesse julgamentos de que Lélia não tinha “aparência” [grifos meus] de Doutora, ou já

concluía que, pelo fato de ser negra, deveria ser professora substituta. Porém, o tratamento dado à sua colega na citação acima, isto é, à docente loira em sala de aula foi distinto, o que para Lélia tornou-se o oposto, afirmando durante a entrevista que deveria provar em várias situações que era Doutora para mostrar que tinha competência para exercer determinada função. Já a professora branca não precisaria fazê-lo, pois a boa aparência, conforme salientou Carneiro (2003), dentro dos padrões da cultura acadêmica ocidental branca, já a institui como competente e requisitada *a priori*.

Nesse caso, realizando uma análise desses condicionantes de forma interseccional, Euclides (2017) elucida que, em decorrência das discriminações raciais e de gênero a que as mulheres negras foram submetidas no decorrer dos anos, há lugares que foram naturalizados de forma histórica, social e cultural, para que nós viéssemos a ocupar, como um condicionante já pré-estabelecido. Sendo assim:

Nesta lógica de demarcação de corpos e lugares, alguns espaços, são “concebíveis”, a presença de mulheres negras, a saber os lugares desde quando experienciaram no período da escravatura: lavadeiras, domésticas, babás, quitandeiras, cozinheiras dentre tantas outras atribuições subvalorizadas no mercado de trabalho. Aqui, ao falar sobre essas atividades, o intuito não é desmerecê-las, mas sim, problematizar o porquê de tais lugares ainda serem os mais comuns ou naturais para mulheres de pertencimento étnico racial não branco, de modo a causar estranhamento, a inserção em espaços outros para além do usual (EUCLIDES, 2017, p. 44-45) [grifos da autora].

Essa análise me faz recordar do conceito de subordinação estrutural apresentado por Crenshaw (2002) que, por sua vez, também se interliga com a discriminação mista, no sentido dessas sobreposições estarem relacionadas ao lugar que as mulheres negras ocupam na sociedade. Lugares, em suma, marcados como locais de opressão, de serviços informais ou terceirizados, cujas condições de trabalho nem sempre são favoráveis. Locais estes marcados pela ocupação de mulheres marginalizadas pela sociedade, isto é, em sua maioria, as mulheres de cor.

Quando discuto sobre corpos e gênero, as determinações biológicas e culturais permeiam os discursos no que se refere à definição desses, seja na imposição de rótulos, em diferentes formas de opressão, como forma de padronizar e atender aos interesses de caráter hegemônico que embasam as representações culturais da sociedade, de caráter patriarcalista, misógino e eurocentrado.

No que se refere ao corpo, Bordo (1997) adverte que além de ser um agente da cultura é um lugar prático de controle social. Nas palavras da autora, os hábitos, rotinas e práticas vivenciadas pelos sujeitos materializam-se em seus corpos, através das atividades

cotidianas. A autora, no decorrer de sua obra, cita Foucault (1978), cuja produção teórico-científica retrata sobre os “corpos dóceis” [grifo da autora]. Nesse enfoque, o controle externo contribui com o processo de sujeição dos indivíduos como forma de se enquadrarem nos parâmetros estabelecidos pelas sociedades.

Uma das autoras que tem contribuído para os estudos de gênero é Scott (1995), trazendo uma reflexão sobre o conceito dessa categoria posta no dicionário de Oxford, cuja definição dada por ele apenas explicitava aquilo que era ou masculino ou feminino, de modo separatista. Mas, segundo a autora, essa visão é muito simplista dada a complexidade que esse termo engloba.

Para a autora, o termo começou a ser utilizado entre as feministas americanas que, na década de 70 do século XX, utilizam o termo não mais numa visão separatista apenas para estudar somente as histórias das mulheres, mas para ser empregado como um aspecto relacional, alegando ser necessário estudar a história de homens e mulheres e não mais com o foco no ponto de vista dos sujeitados, mas nas perspectivas de diferentes sujeitos.

Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la (SCOTT, 1995, p. 3).

A necessidade da escrita de uma nova história é enfatizada pela autora, cujas análises não necessariamente seriam realizadas numa perspectiva tradicionalista, mas contemplando os grupos de gêneros e suas relações sociohistóricas, como foram construídas e que papéis foram sendo atribuídos a esses grupos nos seus respectivos contextos.

Além disso, Scott (1995) elucidava que o gênero não apenas iria propor a escrita de novos temas, mas também realizar uma análise de caráter pós-estruturalista dos estudos científicos já realizados, sendo assim, a história das mulheres seria analisada não mais sob uma ótica limitada e tradicional, mas numa compreensão mais aprofundada e específica a respeito da temática em questão.

Cabe ressaltar as contribuições de Louro (1995) para uma análise mais aprofundada em relação à obra de Scott (1995) sobre gênero como categoria de análise, pois muitos estudos centrados ainda em um viés genérico e de cunho universal, ao trabalharem o conceito de gênero, pautam-se nas necessidades de uma mulher padrão, europeizada, branca, o que acaba repercutindo na continuidade das discriminações raciais e de gênero contra as mulheres negras, indígenas, asiáticas, transexuais negras, dentre outras.

Mesmo em relação a todos esses movimentos feministas, as mulheres brancas de classe média ainda estiveram e estão em lugares de privilégios, pois o racismo científico e estrutural não foi construído historicamente contra elas, ainda que sofram desigualdades sociais e econômicas, o critério cor não as infligirá enquanto *lócus* de opressão. Nesse enfoque, a autora chama a atenção para os estudos de Scott (1995) da seguinte maneira:

Não deve ter escapado ao/a leitor/a atento/a que ela propõe "a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária", fala em "desconstrução dos termos da diferença sexual", acena para um poder plural, subscreeve a idéia de que homem e mulher são "categorias vazias e transbordantes", portanto não fixas, e ainda demonstra preocupação muito evidente com o "vocabulário analítico" e a necessidade de "submeter sem cessar nossas categorias à crítica", etc. Enfim, em muitos momentos parece ser flagrante sua aproximação ao pós-estruturalismo, ainda que ela não tenha se preocupado (e porque deveria fazê-lo?) em auto-classificar sua proposta teórica (LOURO, 1995, p. 110) [grifos da autora].

Em uma releitura, as análises ficam com evidência a respeito do que antes não se havia compreendido. Scott (1995) compreende que: "[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas". (SCOTT, 1995, p. 73).

Neste sentido, as narrativas das professoras foram de extrema relevância, pois consistiram no foco da pesquisa produzida, no qual cada uma de suas vivências subjetivas e pessoais por meio de suas histórias de vida contribuiu para o tratamento das categorias em análise. Ainda que sejam travessias plurais e subjetivas, estas intersecções repercutiram em um viés a nível coletivo, pois as experiências narradas fazem parte do cotidiano de muitas docentes negras que ingressam nos espaços públicos e intelectualizam saberes dentro de seus respectivos campos.

Ainda em relação ao conceito de gênero por Scott (1995), a autora discute que alguns historiadores e historiadoras feministas, em muitos casos, preocupavam-se mais com a descrição do que com a teoria, mas que tem se empenhado em buscar aprofundar-se em virtude de duas razões.

Nas palavras de Scott (1995), essas razões se devem, primeiramente, ao aumento de estudos de casos em relação às histórias das mulheres. Em segundo, a autora ressalta as divergências entre a qualidade dos trabalhos científicos produzidos e a pouca notoriedade destes, implicando num processo de marginalização desses estudos na academia em relação às disciplinas de caráter dominante, por exemplo.

Louro (1995), tendo como base os estudos de Apple (1994), enfatiza que esses esforços de inserir os estudos de gênero dentro da universidade foram articulados não pelo fato de simplesmente se constituírem em um campo atrativo, mas por justamente trazerem visões que questionam os paradigmas teóricos dominantes. Assim:

Essa proposição supõe que a integração da perspectiva de gênero às tentativas de compreensão e intervenção social é importante e necessária. Essa proposição - exercida no âmbito acadêmico, científico ou teórico (como se queira chamá-lo) - acaba por ter também efeitos políticos, por ser política (LOURO, 1995, p.125).

Em relação ao efeito político que o estudo de gênero incita, compreendo ser de relativa importância para problematização das diferentes nuances que interseccionam esta abordagem, ou seja, os estudos feministas que têm como respaldo esta categoria têm um viés político, pois discutem relações sociais, culturais e não apenas biológicas, envolvendo questões de poder. Em contrapartida, compreendo que quaisquer estudos contêm suas ideologias e vieses políticos, sendo não passíveis de neutralidade.

Ainda no tocante à importância da teoria para a compreensão da categoria gênero. Scott (1995) ainda ressalta a seguinte crítica:

Na sua maioria, as tentativas dos/as historiadores/as para teorizar o gênero permaneceram presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais. Estas teorias tiveram, no melhor dos casos um caráter limitado, porque elas têm tendência a incluir generalizações redutivas ou demasiadamente simples, que se opõem não apenas à compreensão que a história como disciplina tem sobre a complexidade do processo de causalidade social, mas também aos compromissos feministas com análises que levem à mudança. Um exame crítico destas teorias exporá seus limites e permitirá propor uma abordagem alternativa (SCOTT, 1995, p. 74).

À proporção que os historiadores tentam se utilizar das teorias para trabalhar gênero, acabam por levantar explicações de caráter universalistas, generalizando os dados, simplificando conceitos, desconsiderando as especificidades e subjetividades que a análise demanda. Assim, em duas categorias distintas de análise sobre o gênero como categoria histórica, Scott (1995) ressalta que a primeira se remete apenas à descrição dos dados, sem pretensão de analisá-los e interpreta-los e, quanto à segunda, teoriza e busca o porquê, isto é, a causa de determinado fenômeno.

A pesquisa realizada buscou uma teorização e basear-se não somente em autores tradicionais, mas em autores e autoras que buscassem tratar as particularidades das mulheres negras. Sendo assim, este estudo não foi apenas descritivo, mas também compôs teorias de

autores com perspectivas pós-coloniais, decoloniais/feministas negras, para que pudesse melhor compreender os dados coletados ao analisar as narrativas das professoras.

Outros debates em torno da definição da categoria gênero nos estudos de Scott (1995) enfatizavam que:

[...] o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações de caráter puramente biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior (SCOTT, 1995, p. 75).

Nessa citação, a autora destacou a respeito dessa categoria não ser somente empregada para o estudo das mulheres, mas de contemplar também a história dos homens, não os estudando de modo separado e não atribuindo análises simplistas em relação às discussões sobre a temática em questão.

Ainda no que se refere aos debates em torno do conceito de gênero, como categoria de análise histórica precisamos estudar as relações sociais que são construídas pelos sexos, mas rejeitando quaisquer imposições de caráter puramente biológico. Segundo Scott (1995), esse termo dá-se pelas "construções culturais" (grifos da autora) dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Diante desses fatores:

Esses usos descritivos do termo "gênero" foram empregados pelos/as historiadores/as, na maioria dos casos, para delimitar um novo terreno. À medida que os/as historiadores/as sociais se voltavam para novos objetos de estudo, o gênero tornava relevante temas tais como mulheres, crianças, famílias e ideologias de gênero. Em outras palavras, esse uso de "gênero" refere-se apenas àquelas áreas, tanto estruturais quanto ideológicas, que envolvem as relações entre os sexos. Uma vez que, aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não têm a ver explicitamente com essas relações, o gênero parece não se aplicar a estes objetos, continuando, assim, a ser irrelevante para o pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder (SCOTT, 1995, p. 76) [grifos da autora].

O gênero estuda as relações sociais entre os sexos, no entanto, Scott (1995) reafirma que é um conceito que acaba sendo associado aos estudos das mulheres, e que as perspectivas históricas e sociais não são analisadas de forma íntegra quando utilizada apenas essa categoria, justamente pelo fato dela não dispor de um poder analítico necessário para questionar e indagar as mudanças paradigmáticas da sociedade.

Concomitante a isso, a autora ressalta três posições teóricas que norteiam a análise da categoria em foco:

Os/as historiadores/as feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resumidas a três posições teóricas. A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias angloamericanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995, p. 77).

A primeira posição teórica é referente ao patriarcado, que, na visão da autora, respalda-se na necessidade da subordinação das mulheres aos homens, explicitando questões mais relacionadas à paternidade, secundarizando o papel das mulheres nesse processo. A autora ainda destacou que o papel atribuído às mulheres era de subordinação, de objetificação sexual, enquanto aos homens eram ressaltadas características do sujeito que, mesmo numa perspectiva de busca pela libertação por meio do trabalho, ainda era visto como dominante.

Sobre a segunda abordagem, referente à teoria marxista, Scott (1995) afirma que esta se baseia numa perspectiva de caráter mais histórico. Todavia, as explicações materialistas têm sido muito restritivas, pois se restringem à explicação material, não dando abertura a outras abordagens de análise como, por exemplo, as questões étnico raciais. Scott (1995) afirma que as feministas marxistas não aceitam a visão essencialista baseada na reprodução biológica, destacam a não necessidade de relacionar as discussões sobre reprodução com as de produção, e que a sujeição das mulheres para com os homens sempre existiu, desde antes do capitalismo, e continua mesmo no socialismo.

A autora relembra que gênero para o Marxismo não era visto como uma categoria independente, mas, sim, como um subproduto de estruturas econômicas que mudam com o passar dos anos (SCOTT, 1995, p. 80). Além disso, outra vertente que a autora aborda é a tentativa de conciliar o marxismo com a psicanálise nos estudos feministas. Hoje, nas palavras da pesquisadora, os autores têm optado ou pelo viés dos estudos marxistas, ou pelo viés da psicanálise para continuarem suas produções.

A terceira abordagem ressaltada por Scott (1995) é a do pós-estruturalismo francês que coincide com as teorias da linguagem, tendo como base os estudos lacanianos, e as teorias angloamericanas que destacam as experiências concretas construídas com base nas relações sociais para com os objetos, por exemplo, quando as crianças apropriam-se de certos valores, tendo como referência as pessoas que convivem com elas.

Já os lacanianos preocupam-se mais com a interpretação da realidade, com a representação do gênero, o simbólico, o inconsciente (SCOTT, 1995, p. 81). Estas teorias com

influências da psicanálise buscaram saber como era o desenvolvimento da criança durante sua formação na busca por sua identidade.

Nesse ínterim, Louro (1995) faz uma análise a respeito da obra de Scott (1995) salientando respectivamente essas três abordagens acima explicitadas. Resumidamente estas foram:

[...] a do feminismo radical (a posição das teóricas do patriarcado), a do feminismo marxista e a do feminismo de orientação psicanalítica (aqui distinguindo as abordagens da escola anglo-americana e a da escola francesa, lacianiana). Sobre cada uma dessas perspectivas Scott traça alguns comentários críticos referindo-se, especialmente, aos seus limites para o trabalho do/a historiador/a (LOURO, 1995, p. 105).

Cada um desses três enfoques subsidiou de forma significativa a compreensão sobre os estudos de gênero, contribuindo para que as pesquisas dessa categoria não fossem relacionadas à história da mulher numa perspectiva meramente biológica e masculinista. A partir disso, Louro (1995), ainda tendo como base os estudos de Scott, (1995) conclui que o gênero se relaciona aos:

[...] símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que "evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)"; os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, jurídicas, políticas, científicas, etc.) que "expressam interpretações dos significados dos símbolos"; as instituições sociais, a organização social e econômica (o que inclui o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, etc.); as identidades subjetivas, "as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas" pelos sujeitos (LOURO, 1995, p. 106) [grifos da autora].

Os papéis atribuídos aos homens e às mulheres nas diferentes instituições foram historicamente, socialmente e culturalmente pensados, articulados e desenvolvidos. Somos permeados de construções sociais simbólicas, imbuídas de maneira normatizada e criadas em prol dos interesses de um determinado grupo que regulamenta os padrões de feminilidade e masculinidade.

Entretanto, Segato (1998) contempla uma perspectiva ainda mais abrangente do que seria o conceito de gênero, não retratando especificamente apenas as questões representantes sobre a mulher e o homem propriamente ditas, mas uma gama de relações sociais ainda mais complexas que:

[...] diz respeito a todos, esclarecendo-nos sobre os meandros das estruturas de poder e os enigmas da subordinação voluntária em geral, além de originar um discurso elucidador sobre a implantação de outros arranjos hierárquicos na sociedade, ao nos

permitir falar sobre outras formas de sujeição, sejam elas étnicas, raciais, regionais ou as que se instalam entre os impérios e as nações periféricas (SEGATO, 1998, p. 2).

Relações estruturantes que intermedeiam questões biológicas, psicológicas, afetivas, sociais, culturais, políticas, étnicas, raciais e regionais. Fatores estes pautados não em um conceito romantizado de homem e mulher universal, mas que abrange aspectos que interseccionam as vastas nuances que perpassam e constituem, em suma, o conceito de gênero numa perspectiva decolonial não estereotipada.

Ao fazer a leitura da obra de Segato (1998), pude localizar a maneira como a autora conceitua gênero em seus estudos, ainda que seja em um olhar mais etnográfico a partir de estudos antropológicos, como por exemplo, citando Margaret Mead (1935) que propiciou o início das discussões de gênero na Antropologia, e também dialogando com outros autores. Verifiquei que assemelha-se à tentativa de Aqualtune (2019) de tentar abordar a categoria em questão dentro de sala de aula, mas que revelou ainda discutir pouco sobre gênero nas disciplinas que ministra:

E aí a questão de gênero é uma questão menos discutida, mas eu também trago o texto de uma antropóloga que traz a comparação entre três povos, três culturas diferentes, que tratam diferentes os papéis sociais nas relações de gênero. Inclusive é o livro sexo e temperamento, que vai dizer os papéis sociais em relação ao sexo, o que é papel de mulher, o que é papel de homem [...] E em um dos povos ela vai tratar na perspectiva de papéis específicos, de mulher, pode falar assim, vestir assim, fazer isso, isso e aquilo. Mulher não pode fazer isso, porque homem faz assim, homem age assim, papéis delimitados. E a outra comunidade que ela vai tratar de uma forma mais flexível, e não tão limitada ou restritiva, vai ter uma liberdade maior, a formação das crianças vai se dar num contexto mais livre. E a outra comunidade, em que há uma inversão para o conceito da cultura ocidental. O que para nós seria papel para homem, essa comunidade tem para as mulheres. O que para nós seria papel para as mulheres esse povo tem como papel para homens. E aí ela faz uma análise, um paralelo de como se dá a formação identitária da personalidade das crianças na educação nesse contexto. Na comunidade que trata de forma mais livre, você tem menos conflitos de personalidade, menos conflitos na adolescência sobre a questão da identidade [...] (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Segato (1998), tendo como base os estudos de Margaret Mead (1935), elucida que a autora parte de uma visão que o gênero seria uma construção cultural relativa, e que a construção de ser homem e mulher se daria a partir de aspectos históricos e culturais, e não baseados em determinismos biológicos. No entanto, Segato (1998) menciona que há dificuldades de pensar em ser mulher somente a partir do relativismo, pois, para a autora, ao mesmo tempo em que rompemos com os determinismos impostos, precisamos também “essencializar para dar unidade ao movimento social em torno dos problemas da mulher. Esse

é o impasse a que chega à relação entre o feminismo e a antropologia a partir dessa primeira vertente iniciada por Margaret Mead” (SEGATO, 1998, p. 10).

Compreendo que esse essencializar enfatizado pela autora não é no sentido de universalizar, mas sim de garantir as especificidades dos respectivos contextos, por exemplo, o gênero para a mulher negra é analisado de forma diferenciada da realidade das mulheres brancas, todavia, não é relativista, pois as experiências individuais/subjetivas das sujeitas representam também a realidade de muitas mulheres negras em decorrência do racismo estrutural e dos locais de poder nas sociedades, repercutindo nos movimentos que norteiam reflexões sobre o feminismo negro. Isso para pensarmos a partir do individual para o coletivo as intersecções que nos intermedeiam, devido ao local de fala onde nos situamos.

Além disso, é válido citar que “nenhum acadêmico ou acadêmica está isento de ideias baseadas em culturas específicas, tampouco em sua localização no interior de opressões intersectadas de raça, gênero, classe, sexualidade e nação” (COLLINS, 2019, p. 143). Portanto, os estudos não são passíveis de neutralidades ou “recortes” (grifos meus) de apenas raça, ou gênero, ou classe, pois mesmo que sejam delimitadas a um foco de análise, as intersecções estarão ali presentes, subsidiando as produções teóricas e críticas em seus determinados contextos.

Esses estudos, por sua vez, contribuíram de forma significativa para a construção da categoria gênero. Em contrapartida, percebi que é um conceito de difícil definição, e que a maioria das professoras entrevistadas não apresentou aprofundamentos teóricos para trabalhar com os estudos de gênero no desenvolver de suas pesquisas, no ensino e na extensão.

Em relação ao processo de feminização do magistério, é importante salientar algumas abordagens para fins de situar a categoria em análise. Diante disso, Costa (1995) se baseia nos estudos de Scott (1995) também para compreender gênero no contexto do trabalho docente. São ressaltados alguns apontamentos a respeito dessa temática, sobretudo, sua definição estratégica para integrar os estudos sobre a mulher, obtendo maior validação científica no espaço acadêmico.

Costa (1995), no decorrer de seus estudos, enfatiza que “é impossível escapar de uma concepção de gênero que não seja sempre o resultado de uma produção social, esfera em que estão imbricadas, invariavelmente, relações de poder” (COSTA, 1995, p. 159). Ao elucidar tal assertiva, a autora reflete as diferenciações de poder existentes entre o ser “feminino” e “masculino” (grifos da autora), em que mesmo quando a democracia é idealizada nas relações sociais entre os sujeitos, há distinções de poder no tocante aos locais dessas posições.

A autora faz uma importante reflexão, cuja indagação levantada seria o porquê das profissões de Medicina e Direito não terem se feminizado tanto com a entrada das mulheres, quanto à do magistério. Uma das respostas para essa problemática, na visão da autora, seria que a docência foi uma das profissões pioneiras a permitir que as mulheres ingressassem no campo de trabalho, local que, sob a ótica patriarcal e essencialista, associaria as tarefas das professoras com atividades maternas.

Essas associações pautadas no senso comum, que historicamente foi reproduzida de estigmas constituídos por práticas sexistas e preconceituosas, fizeram-me recorrer a uma das falas de Antonieta, a qual destacou sua primeira experiência na carreira docente, que era imbuída dessas construções estereotipadas em relação à profissão:

A minha experiência profissional como professora acontece a partir da necessidade de um trabalho. Eu fui convidada a participar do corpo docente de uma escola como auxiliar de professora no maternal numa escola particular daqui de Rio Branco. E a idealização que eu tinha de ser professora nessa etapa da educação era de que eu ia cuidar de criança, trocar fralda, limpar bundas de nenéns. São as expressões mais grotescas que a gente escuta acerca do professor (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Para as mulheres negras, a docência pode representar uma tentativa de melhores condições de vida, e assim aconteceu com Antonieta, devido às facilidades de acesso que, por sua vez, estão relacionadas aos estigmas e desvalorização da profissão. Contudo, Antonieta mencionou que, ao longo dessa experiência na escola particular, sua carteira de trabalho esteve assinada como auxiliar, mesmo quando ela começou a trabalhar como professora na referida instituição e exercer práticas pedagógicas, não tendo o devido reconhecimento profissional que lhe era de direito.

Antonieta retratou o contexto da instituição, em que os alunos filhos da elite do município esbanjavam notas de cinquenta e cem reais para comprarem seus lanches, e muitas crianças mordiam apenas uma vez suas refeições e, posteriormente, jogavam-nas no lixo. Ainda que a docente tenha alegado não ver cor nas crianças, nem nos momentos que trabalha em sala de aula, a emoção presente em sua fala foi enunciada da seguinte maneira: “[...] E aí o sentimento que eu tinha naquela circunstância era de ser tratada como na época da escravidão” (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Numa pesquisa realizada por Costa (1995), pude observar várias ideias discriminatórias que surgiram ao longo dos anos no que se refere ao processo de feminização do magistério. Para a autora, uma dessas ideias é a de que os homens por serem mais capazes que as mulheres se afastaram do magistério primário, uma vez que a formação para exercerem

a profissão exigia níveis mínimos, de modo que não necessariamente precisassem de nível superior, a depender do grau de atuação. A soma deste e de outros fatores culminou numa certa desvalorização da carreira docente.

Outras abordagens que a autora traz à discussão é em relação às mulheres serem vistas com carência de intelectualidade, sendo mais emotivas do que racionais sob uma ótica de estratégia do governo. Empregando a nomenclatura governo no sentido foucaultiano, que significa a capacidade de ser governado, Costa (1995) elucida que os papéis das mulheres no magistério então eram de ser “disciplinadas, ordeiras, bem vestidas, “certinhas”, tudo isso para que sejam pensadas como seres ideais para produzir o tipo certo de cidadãos democráticos- racionais, autônomos, livres, mais observantes da lei” (COSTA, 1995, p. 169) [grifos da autora].

Costa (1995) afirma que as mulheres das camadas populares sofriam duras críticas, pois, ao trabalharem fora do lar, não obtinham tempo o suficiente para desempenhar os serviços domésticos e auxiliar os seus filhos nas tarefas. A autora, portanto, ressalta a divisão entre o mundo público que, no caso, seria ocupado, em sua maioria, pelos homens, e o mundo privado pelas mulheres, onde estas eram vistas como dóceis, do lar, tendo uma vocação para exercerem seus papéis maternos na escola.

Esses pensamentos também se associam à fala de Maria Firmina. A entrevistada destaca que os estigmas sociohistóricos e culturais construídos em torno do magistério com os papéis de feminilidade fizeram com que ela percebesse o olhar diferenciado por ser mulher dentro da universidade: “[...] eu percebo que eles nos olham diferente, como se mulher fosse menos competente. E a gente é considerada mais dócil, eles acham que a gente é mais fácil de levar” (MARIA FIRMINA, 2019).

Em contraposição a isso, trazendo as mulheres negras para a discussão, Davis (2016) adverte que o perfil da mulher negra não se encaixava nessas preconcepções de docilidade, durante o período escravocrata, por exemplo, a mulher escrava:

[...] era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa. A julgar a ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães e protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias (DAVIS, 2016, p. 18).

Se todos esses atributos de feminilidade deveriam ser parte da mulher para que esta fosse aceita no meio social, qual seria, então, o lugar da mulher negra? Pelo fato de não dispor desse perfil pré-estabelecido como dona de casa, dócil, recatada, culta, não seria ela uma

mulher? Mediante que critérios afirmamos que uma mulher precisa ter todas estas características para ser considerada feminina e quais as relações desses estigmas com o ser profissional-professor? São questões que me fizeram refletir sobre essas abordagens, compreendendo como os estudos sobre essa categoria foram articulados no campo da docência.

Toda essa discussão em torno do processo de feminização do magistério e das relações de gênero no trabalho docente refere-se às mulheres de forma geral, isto é, em sua maioria, às mulheres brancas. Nesse sentido, Muller (1999) discorre a respeito da existência de professoras negras durante o período imperial e seu “apagamento” [grifos da autora] no período republicano. Esse apagamento ressaltado pela autora se devia à tentativa de branqueamento que o país almejava ao passar de Império a República. As várias tentativas ocasionaram uma real segregação das professoras, repercutindo até mesmo nos seus desaparecimentos das fotografias dos registros das escolas, como foi explicitado na fala da professora Tereza na seção anterior.

Não pretendi aprofundar na História da Educação e no Trabalho docente como categorias deste estudo, todavia, explicitarei essas pautas para salientar as relações que o gênero estabelece com a docência, e como as atribuições de caráter essencialista e universalista, que viam a atividade docente como uma vocação maternal, um sacerdócio, missão, e até mesmo práticas de como educar com amor e sensibilidade, permearam os discursos que circuncidavam o magistério, resultando, acrescidos de outros aspectos, na desvalorização da profissão sob vieses discriminatórios e sexistas.

Em virtude de todo este contexto, os cursos de formação de professores são os menos concorridos para o ingresso na graduação, tal como afirma Arboleya, Ciello e Meucci (2015). Isso se refere ao ingresso na formação inicial.

Contrariamente a esse fator, no que tange ao egresso dos alunos rumo ao campo de trabalho para exercerem a docência, trabalhar no ensino superior pode significar para muitos uma maior ascensão profissional e menor deslegitimação social com relação à educação básica. Não obstante, a academia ainda é um espaço ocupado, em sua maioria, por professores homens. Nos últimos dados divulgados pelo Censo da Educação Superior em 2016, enquanto 111.680 homens ocupam o cargo no magistério superior, somente 95.859 mulheres exercem o referido cargo. No entanto, esses dados são referentes apenas ao sexo e não levaram em conta a questão da autodeclaração, nem o número de docentes negras universitárias atuantes.

Em suma, apenas o estudo de gênero sem destacar a questão racial não subsidia com consistência teórica o suficiente as análises a respeito das mulheres negras, sejam suas

ocupações em espaços privados ou públicos. Até mesmo os estudos feministas nas suas respectivas ondas precisam ter um olhar mais acurado a respeito das especificidades das mulheres negras, e de como essas manifestações dos movimentos feministas denunciam práticas discriminatórias de racismo, a objetificação sexual do corpo negro, dentre outras questões.

Na subseção a seguir, apresentei o levantamento de literatura dos últimos cinco anos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal etapa da investigação visa contribuir para maior visibilidade dessas discussões.

2.2 Levantamentos de pesquisas e protagonismos em disputa: visibilidades em construção

Por meio do processo de colonização e da centralidade na cultura europeia e ocidental, os lugares de fala foram tecidos com o intuito de corroborarem para a consolidação da cultura hegemônica. Ribeiro (2017) traz vários autores e autoras que contribuem teoricamente para melhor entendermos essas reflexões.

A invisibilidade no campo teórico e conceitual é tão profunda que os questionamentos a respeito do referido tema são relativamente recentes, sendo assim, pouco problematizados. Por conseguinte, dificilmente são indagados os saberes curriculares que sistematizam os conhecimentos científicos ditos válidos e universais. Contudo, algumas perguntas podem ser feitas como forma de contribuir para um possível despertar, quais sejam:

[...] quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras e professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? (RIBEIRO, 2017, p. 66).

São questionamentos raramente feitos dentro do espaço acadêmico. Volto a elucidar que não necessariamente os professores e professoras tenham que trabalhar apenas com autores e autoras negras, no entanto, as indagações levantadas aqui são o porquê de o apagamento e a invisibilidade serem vistos como algo normal e naturalizado, a ponto dos currículos ainda serem construídos sob a ótica de um pensamento colonial eurocêntrico, mesmo nas sociedades baseadas nos ideais capitalistas, ou nos ideais socialistas.

Então, a questão fundamental é “[...] como se definem os universais? Quem está em posição de defini-los? Nesta perspectiva, os universais não são a solução, mas sim o problema” (SILVA, 2000, p. 77). Diante de tal epistemicídio, são necessárias discussões que deem visibilidade às produções científicas de autoras e autores negros, que pesquisem sobre tais temáticas ou transitem também por outros campos do saber, pois o intelectualismo negro é plural e não necessariamente implicará uma produção política e com sensibilidade histórica a respeito desse enfoque. Porém, para aqueles que ousarem será “um processo de pressão e passagem do lugar não-hegemônico para o contra-hegemônico na guerra contra as racionalidades e os espaços de poder historicamente instaurados” (GOMES, 2009, p. 434).

Em virtude disso, realizei um levantamento de literatura das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em relação às produções anteriores sobre a temática pesquisada. A categoria escolhida para a realização do levantamento foi relacionada às **professoras negras universitárias**. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 1- Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática no período de 2013 a 2018

INSTITUIÇÃO/AUTOR(A)/ANO	OBJETIVO DA PESQUISA	REFERENCIAIS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Instituição: Universidade Federal do Ceará Título: Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas. Tese de Doutorado Autora: Maria Simone Euclides Ano: 2017</p>	<p>Objetivo: analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras, que atuam em universidades públicas do Ceará.</p>	<p>Referenciais teóricos: Bourdieu (1996), Gomes (2005), Munanga (2003, 2004), Queiroz (2001), dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos: Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas com as professoras que se autodeclararam negras e que atuavam nas instituições públicas do Ceará. Concomitantemente, foi realizada a análise do Currículo Lattes das professoras entrevistadas.</p>
<p>Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Título: Educadoras Negras: Construções Docentes de Raça e De Gênero Dissertação de Mestrado Autora: Joanna de Ângelis Lima Roberto Ano: 2014</p>	<p>Objetivo: verificar se os processos de construções identitárias de gênero, e de raça/etnia de Educadoras Negras, que atuam em cursos de formação de professores influenciam, ou não, em suas ações pedagógicas junto aos educandos em seus processos de formações identitárias.</p>	<p>Referenciais teóricos: Carvalho (1995), Oliveira (2006), Paraíso (1997), Moura (1983), Munanga (1996) dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos: Pesquisa de abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e análise do discurso.</p>

<p>Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos</p> <p>Título: Educação das relações étnico raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em três ambientes universitários.</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Autora: Elisabeth Santos Natel</p> <p>Ano: 2014</p>	<p>Objetivo:</p> <p>compreender e analisar como se dá a ascensão ou não ao protagonismo das profissionais negras em três ambientes universitários.</p>	<p>Referenciais teóricos:</p> <p>Carneiro (2011), Carth (2011), Gomes (1995), Munanga (2009), dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Abordagem qualitativa, análise documental, entrevistas e análise de conteúdo.</p>
---	---	---

Continua.

Quadro 1- Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática no período de 2013 a 2018

Continuação.

INSTITUIÇÃO/AUTOR(A)/ANO	OBJETIVO DA PESQUISA	REFERENCIAIS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais</p> <p>Título: A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG na produção do conhecimento científico.</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Autora: Fernanda Aparecida de Souza</p> <p>Ano: 2018</p>	<p>Objetivo:</p> <p>analisar a participação de pesquisadoras negras na produção de conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Minas Gerais, na perspectiva da Interseccionalidade de gênero e raça, a fim de dar visibilidade às mulheres negras nas ciências.</p>	<p>Referencial teórico:</p> <p>Abramo (2006), Marçal (2012), Gomes (2004), Gomes (2011), Silva (2010), Rodrigues (2013), dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Revisão de literatura, pesquisa documental e coleta de dados em relação à proporção da presença de professoras negras nos cursos de Pós-graduação da UFMG.</p>
<p>Instituição: Universidade Estadual de Montes Claros</p> <p>Título: Racismo e sexismo: mulheres na docência do ensino Superior em Montes Claros (1998-2015).</p> <p>Dissertação de Mestrado</p> <p>Autora: Patrícia Fernanda Heliodoro dos Santos</p> <p>Ano: 2018</p>	<p>Objetivo:</p> <p>analisar a história de vida de professoras negras, que trabalham tanto na da rede pública e privada do ensino superior da cidade de Montes Claros, situada no norte de Minas Gerais.</p>	<p>Referenciais teóricos:</p> <p>Bonfim (2009), Quadros (2015), Scott (1992), Hall (2006), dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Histórias de vida através de entrevistas de modelo narrativo.</p>
<p>Instituição: Universidade Federal de São Carlos</p> <p>Título: Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente</p> <p>Tese de Doutorado</p> <p>Autora: Maria de Lourdes Silva</p> <p>Ano: 2013</p>	<p>Objetivo:</p> <p>compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações vem construindo suas carreiras na Educação Superior. E, igualmente compreender as estratégias de que se valem e os apoios recebidos na constituição de serem mulheres, negras e professoras nesse nível de ensino.</p>	<p>Referencial teórico:</p> <p>Gomes (1995), Reis (2008), Coelho (2003), Bonfim (2009), dentre outros.</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>A metodologia adotada foi baseada na fenomenologia, realizando conversas prolongadas com as docentes, sujeitas da pesquisa, baseando-se em King (1996,2000) e Machado (2007).</p>
<p>Instituição: Universidade</p>	<p>Objetivo:</p>	<p>Referencial teórico:</p>

<p>Federal de Santa Maria Título: Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado Autora: Taiana Flores de Quadros Ano: 2015</p>	<p>dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados por tais docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior, e perceber em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes.</p>	<p>Pinheiro (2008), Queiroz (2001, 2002), Louro (1997, 2008), Scott (1995), dentre outros. Procedimentos metodológicos: Pesquisa de abordagem qualitativa, e histórias orais por meio de entrevistas.</p>
--	---	---

Fonte: Adaptado de Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

No levantamento acima realizado, descrevi os temas, autoras, pois foram pesquisas produzidas apenas por mulheres, objetivos, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos utilizados para a produção das Teses e Dissertações relativas à vida e ao protagonismo de professoras negras universitárias no período de 2013 a 2018. As pesquisas realizadas tiveram como foco analisar as trajetórias de professoras negras em seus respectivos campos de delimitação, cujos percursos metodológicos focaram na visibilidade e representatividade de mulheres negras nesse espaço de poder.

Collins (2019) conceitua a epistemologia feminista negra como “[...] uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo [...] uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras” (COLLINS, 2019, p. 147), e as experiências produzem saberes a partir das histórias de vida que, mesmo sendo narradas de pontos de vista subjetivos, representam a cotidianidade de muitas que experienciam as intersecções das discriminações ativas, por serem mulheres e negras nos mais diversos espaços, principalmente, quando esses espaços são ocupados, em sua maioria, por aqueles que sempre obtiveram a voz única.

Quando reconheço que sou capaz de produzir conhecimentos e não apenas reproduzir a cultura que me foi imposta, creio que seja um processo inicial, o qual repercutirá na enunciação de minha voz em um movimento decolonial da margem para o centro, como ressalta Kilomba (2019), de minhas vivências constituídas em saberes a partir do local de onde me situo socialmente, culturalmente e historicamente, reconhecendo que os percursos adotados por mim não poderão ser mais o mesmos de antes, no qual minha constituição enquanto mulher preta requer partir de objeto para sujeita, movimento este que irá corroborar para uma "experiência de abandono das seguranças do mundo administrado" (LARROSA, 1998, p. 198).

Neste percurso escolhido, vale ressaltar o levantamento feito em nível local, a partir de uma busca no site do Mestrado em Letras Linguagens e Identidade, da Universidade Federal do Acre, *Campus* de Rio Branco. Tal levantamento buscou saber se havia produções de pesquisas que mais se assemelhavam à temática sobre professoras negras universitárias. Não encontrei estudos relacionados à categoria apresentada.

Além disso, averigui se, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, havia pesquisas pertinentes ao tema. Encontrei uma pesquisa sobre a temática de professoras e professores negros na educação, que não necessariamente estava relacionada à sua trajetória no ensino superior especificamente, mas intitulava-se: *Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco*. O estudo foi realizado por Jorge Fernandes da Silva, produzido no ano de 2016, que teve como objetivo compreender os principais desafios enfrentados pelos docentes e os fatores contributivos para conclusão de suas trajetórias escolares e construção de suas trajetórias profissionais. Como metodologia, ele realizou a abordagem qualitativa tendo como técnica para coleta dos dados a entrevista narrativa de dezenove docentes que se autodeclararam de cor preta e parda.

Ainda no tocante aos levantamentos de pesquisas realizadas, é importante ressaltar que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada desde 1978, tem o Grupo de Trabalho 21 intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, que foi criado no ano de 2001.

Ainda segundo as informações contidas no site nacional da referida Associação, vinte e seis anos depois da criação da ANPED foi criado o Grupo de estudos para a temática das Relações étnico-raciais e, dois anos depois, o referido grupo de estudos ascendeu-se para categoria de GT. A partir dos anos 90 do século XX, o grupo integrou alunos a partir do Concurso Negro e Educação, realizado em parceria com o financiamento da Fundação Ford em 1989, e o Programa Políticas de Cor de 2002, por mediação da UERJ, atraindo pesquisadores para a composição do referido GT.

A coordenação do GT 21, desde então, tem sido composta pelos seguintes pesquisadores:

Quadro 2 - Coordenadores e coordenadoras do GT 21 da ANPED

Período	Coordenadoras/ Coordenadores
2001/2002	Iolanda de Oliveira (UFF) e Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT)
2003/2004	Iolanda de Oliveira (UFF)
2004/2005	Iolanda de Oliveira (UFF) e Regina Pahim Pinto (FCC)
2006/2007	Ahyas Siss (UFRRJ) e Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT)
2008/2009	Ahyas Siss (UFRRJ) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
2010/2011	Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR) e Nilma Lino Gomes (UFMG)
2012/2013	Nilma Lino Gomes (UFMG) e Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
2014/2015	Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP) e Cândida Soares da Costa (UFMT)
2015/2017	Wilma de Nazaré Baia Coelho (UFPA) e Julvan Moreira de Oliveira (UFJF)

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

No que se refere à presença de professoras negras atuando no ensino superior nas pesquisas das reuniões em nível nacional, de fato não constatei estudos específicos concernentes a esse enfoque, no entanto, as que mais se aproximaram dos tópicos que abordei aqui foram as seguintes pesquisas: *O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013)*, produzido por Cláudia Valentia Assunção e Verônica Moraes no ano de 2015, e o objetivo do estudo foi identificar os enfoques contidos no debate acadêmico das Reuniões Anuais da ANPED, tendo como foco a relação entre a formação inicial para os professores e a educação voltada para as relações étnico-raciais, tendo como metodologia a realização do mapeamento dessas produções.

Os referenciais teóricos utilizados tiveram como respaldo a Lei 10.639/03, bem como diálogos teóricos com Sacristán (1995), Fetizón (1984), Moreira (2001), dentre outros. A segunda pesquisa que identifiquei que mais se assemelhava com minha temática foi o estudo intitulado: *Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989)*, escrito por Wilma de Nazaré Bahia, no ano de 2007, que teve como objetivo problematizar a ausência de discussão aberta sobre a cor e seus desdobramentos na formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP).

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a autora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, estudos bibliográficos e de campo, tendo como referencial teórico Araújo (2000), Gomes (1995), Hasenbalg (2005), dentre outros autores. As demais pesquisas no GT 21 relacionaram-se às ações afirmativas, à Educação Quilombola, aos desafios de implementação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, à vida de estudantes

negros universitários e à existência de cursos pré-vestibulares para a população negra e comunidades carentes, dentre outros enfoques.

Considero importante destacar também a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), específica da temática sobre as relações étnico-raciais, que tem como objetivo congrega pesquisadores negros e não negros brasileiros que desenvolvam pesquisas relacionadas à temática sobre a população negra, facilitando a publicação destes na Revista específica da referida Associação, propor congressos, eventos e debates sobre as pesquisas produzidas.

A ABPN tem como foco a divulgação de estudos pertinentes à população negra nos mais diversos campos de conhecimento desde sua criação no ano 2000, colaborando com a visibilidade dos estudos pertinentes a essa área, culminando, também, na realização dos Congressos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (COPENEs), em nível regional e nacional em todo o Brasil. Os COPENEs são organizados pela Associação e também pelo Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONEAB).

Para Gomes (2009), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) são:

[...] núcleos compostos de pesquisadores e pesquisadoras, em sua maioria negra, que tematizam a diversidade étnico-racial e realizam ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a mesma. Esses núcleos, apesar de nem sempre ocuparem lugares hegemônicos no interior das universidades onde estão localizados possuem uma atuação que se traduz na produção de um conhecimento politicamente posicionado [...] (GOMES, 2009, p. 427).

A existência de tais Núcleos tem o intuito de promover uma reflexão sobre as reais demandas da população negra e, assim, produzir conhecimentos que contemplem de fato a realidade no qual estão inseridos. Alguns deles também têm focando em estudos relacionados à História e Cultura dos povos indígenas, em consonância com a Lei 11.645/08, tendo o intuito de fornecer formações continuadas, realização de grupos de estudos, produções de materiais e pesquisas que, de fato, deem visibilidade aos estudos sobre a temática.

No contexto da Universidade Federal do Acre, *Campus* de Rio Branco, Dandara destaca a criação do NEAB, que foi aprovado em novembro do ano passado, mas afirma que, anteriormente, já realizava produções significativas com o Observatório de Discriminação Racial criado em 2016. No entanto, a institucionalização do Núcleo é recente no contexto local:

E aí, então, esse ano, no mês de novembro, foi aprovado pelo Conselho universitário verdadeiramente um NEAB, que não é da Dandara, [...] que não é de nenhum grupo

específico, o NEAB, que é um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, é da Universidade Federal do Acre. Pouco importa quem vai estar à frente. Claro que precisa ser alguém que estude a temática, alguém que seja da área. Mas pouco importa se é A ou B, o importante é que o NEAB existe, de forma institucional garantido e sustentado pela instituição, e que agora a instituição vai dar conta de que essas ações aconteçam via NEAB. Ano que vem eu também tô viajando para o doutorado, e aí? Porque se tivesse na minha mão, ia acontecer de forma isolada, e ia acontecer igual aconteceu com o professor A¹⁷, quando ele viajou as ações pararam (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

Na fala de Dandara, ela ressaltou que uma possível tentativa da criação de um Núcleo aconteceu anteriormente, mas, devido a não institucionalização deste por ter se caracterizado mais como um grupo de estudos específico, sem uma equipe que continuasse as atividades, culminou consubstancialmente na paralisação das ações quando o representante do grupo foi realizar seu processo de doutoramento.

Atualmente, Dandara conta com o apoio da equipe do Observatório, de alguns componentes do GPPCDH e de novos integrantes no grupo do NEAB que, agora, é denominado Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), contemplando os estudos da História e Cultura dos povos indígenas também, do qual faço parte, atuando da Ouvidoria do Núcleo.

Por se tratar de uma pesquisa de metodologia pós-crítica, utilizei o procedimento metodológico similar ao da perspectiva da netnografia, que é caracterizada como “metodologia de pesquisas on-line, mas também a localização dos objetos no ciberespaço, além do posicionamento da internet como próprio objeto de estudo em sua intrínseca relação com diversas culturas” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 36). No entanto, os autores advertem quanto aos critérios de confiabilidade das fontes e, respaldando-se em Kozinets (1997), recomendam que os dados não sejam anônimos, mas identificáveis, e que o grupo tenha normas específicas, linguagens que se atentem à filtragem das informações pertinentes ao tema que se quer pesquisar.

Desse modo, as informações pertinentes às ações até então realizadas pelo NEABI da UFAC estão localizadas virtualmente no blog do Observatório de Discriminação Racial, cujo endereço virtual havia anotado em uma de minhas participações no curso de formação continuada oferecido aos professores da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE), do qual fui como convidada a participar, sendo o curso promovido em parceria com a UFAC.

¹⁷ Letra para preservação do nome do professor citado na entrevista.

O nome do curso que está sendo oferecido aos professores da SEE até o final do mês de agosto desse ano tem como tema: *Refletindo e (re)aprendendo as relações étnico-raciais para uma educação antirracista*. O link com os materiais da formação em andamento pode ser acessados no referido blog.

Nesse espaço virtual criado pelo Observatório estão contidas as atividades até então realizadas. Quanto às atividades, Durante o mês de novembro de 2018 ocorreu o I Novembro Negro, que teve como foco a divulgação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana através de palestras, atividades culturais, oficinas, finalizando com a IV Semana em favor da Igualdade Racial.

Recordo que, nesse evento, participei da Roda de Conversa nomeada: *Formação de professores em Educação das Relações étnico-raciais*, que ocorreu durante o *Novembro Negro*, no qual foram levantadas várias reflexões importantes relativas à aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas. No início, foram trabalhados os significados de etnia, raça, preconceito, racismo e *bullying*, pois muitas pessoas ainda apresentam dificuldades e confundem os significados desses termos, o que pode impossibilitar a compreensão de quando há ocorrências reais do Racismo entre crianças, adolescentes e jovens nas escolas.

No que se refere às incompreensões em relação à diferenciação desses conceitos, pude perceber, durante algumas entrevistas narrativas, confusões quanto ao emprego dessas nomenclaturas e dificuldade de detectar casos específicos de racismo em seus respectivos contextos:

[...] Se sofri preconceito na universidade, eu tava catando aqui na memória, não diretamente, assim, nunca fui chamada de negra, não sei o quê. Chamavam de sarará, que eu brigava muito em tempo de criança. Sarará pra mim era uma ofensa, não sabia o que que era. Mas, assim, diretamente aqui não, mas existe muito, com certeza tá todo dia (CAROLINA DE JESUS, 2018).

[...] Olha, às vezes as pessoas não acreditam. E, assim, a universidade, ela acaba sendo como qualquer outro espaço, um espaço muito preconceituoso. Porque eu, por exemplo, nunca tive problemas muito agravantes em relação ao preconceito, mas, por exemplo, muito comum eu entrar numa loja e, por exemplo, não ser bem recebida, não ser bem tratada ou simplesmente ignorada. (LÉLIA GONZALES, 2018).

[...] Então, eu não sei, por eu ser parda, e por usar o loiro para disfarçar os brancos, eu talvez tenha mais acesso, não vejo dificuldades nas relações. Nunca sofri o bullying, nunca sofri. Apesar de eu testemunhar, não só na universidade, algumas coisas em relação aos meus colegas, mas eu sempre me autodeclarei negra, porque eu sou negra mesmo [...] (LUÍSA MAHIN, 2019).

[...] Nas experiências no campo do ensino fundamental e médio, eu não tive grandes enfrentamentos com os meus alunos. Eu me considero professora de periferia da escola do bairro 6 de agosto, fui na década de 90 e eu fico lá até 2007, mas nossos enfrentamentos eram drogadição, mas de insulto ou de dinamismo em sala de aula,

nunca, até porque minha cara não parece muito para brincar, quando olha, olha duas vezes, aí acabou (MARIA FELIPA, 2019).

As professoras Carolina, Lélia, Luísa e Maria Felipa não declararam de forma direta discriminações sofridas em relação ao conceito de racismo durante suas trajetórias, utilizando os nomes preconceito e *bullying* para descrevê-lo. Antonieta e Tereza também ressaltaram que não veem cor ao ministrar suas disciplinas, procurando retratar mais a questão do ser humano, enquanto ser social.

Quanto aos conceitos aqui mencionados, durante a roda de conversa do I Novembro Negro foi enfatizado que etnia se refere ao pertencimento ancestral seja de pessoas negras, seja de outros grupos, no qual as suas identidades são construídas por meio da linguagem, da cultura, tradições e territórios que estes ocupam.

No tocante à raça, quando utilizamos esse conceito como categoria não é no sentido biológico do termo, mas, sim, considerando um posicionamento político e a análise de todo um contexto histórico e cultural como afirmação de nossas identidades.

Em relação à definição de preconceito, é um julgamento prévio a respeito de um grupo, opiniões formadas sobre um indivíduo devido às concepções negativas e estereotipadas que se tem sobre o outro, sem conhecimentos sólidos a respeito, baseados em opiniões e achismos.

Em relação ao *bullying*, são todas as atitudes agressivas que ocorrem contra uma pessoa ou um grupo de pessoas, porém, sem motivos específicos para tais práticas. A Lei 13.185/2015 é a legislação específica que trata da prevenção e do combate ao *bullying*, que se caracteriza por humilhações, agressões físicas e psicológicas contra as vítimas, porém, sem um critério específico anterior que estimule as agressões, podendo ser manifestado em diferentes ocasiões de forma não estruturada historicamente e socialmente como as teorias do racismo, por exemplo.

Porém, também é muito grave e cabe aos estabelecimentos de ensino pensar em estratégias para diminuição de suas ocorrências, no combate também ao racismo, tendo em vista que há crianças e jovens que podem ser vítimas de *bullying* e racismo ao mesmo tempo dentro das instituições de ensino.

Todavia, o racismo mostra-se em ações de aversão a um indivíduo devido à cor de sua pele, textura do cabelo, traços corporais, dentre outras características fenotípicas que constituem uma ideologia de que existem raças superiores. Isto é, pessoas aparentemente mais belas e ditas aceitáveis segundo os padrões de um grupo universal e hegemônico, e raças inferiores que, por não se enquadrarem nos padrões impostos por essa raça dita superior, são

vista com negligência e desprezo, tratadas de forma diferenciada, por não se enquadrarem nos critérios aceitos pelo grupo que obteve o poder de falar sob os parâmetros da superioridade imposta de forma estrutural nas sociedades.

Kilomba (2019), em seu livro recentemente traduzido, *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, complementa a ideia acima da seguinte maneira:

[...] A plebe está encerrada em seus corpos subordinados. Tal hierarquia introduz uma dinâmica no qual a *negritude* significa não somente “inferioridade”, mas também “*estar fora do lugar*” enquanto a branquitude significa “*estar no lugar*” e, portanto, superioridade. Dizem-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia, eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia. Ela parece estar preocupada com meu corpo como impróprio. No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem (KILOMBA, 2019, p. 56) [grifos da autora].

O racismo dói. Por despertar um sentimento doloroso, alguns corpos negros têm dificuldades em reconhecer que sofreram discriminações raciais de forma direta, porque ser negro ou negra, por mais que assumamos nossas identidades como forma de posicionamento político e não neutro, e desvelar essas intersecções que nos perpassam é expor as cicatrizes do colonialismo. Sentimento este que ora é confundido com preconceitos e *bullying*, ora camuflados com a utilização desses termos, pois as expressões acima não carregam o fardo histórico, social e cultural a que fomos e somos expostos cotidianamente.

Segundo Munanga (2003), o racismo na modernidade ocidental estava relacionado às características físicas dos indivíduos, atribuindo conceitos de cunho biológico. Sendo assim, o autor cita que o *homo sapiens* era dividido da seguinte forma no decorrer do século XVIII:

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA, 2003, p. 9).

As características fenotípicas, das medidas cranianas e faciais, a cor da pele e as formas do corpo eram o que estruturavam o racismo, sendo institucionalizado cientificamente, de modo que mulheres negras e homens negros eram vistos como seres inferiores por não terem as mesmas características que os povos europeus.

No que tange à discriminação racial, é a própria prática do racismo, discriminar é sinônimo de distinguir, diferenciar devido às características de um determinado grupo social no que tange à cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, ou se o sujeito apresentar um comportamento distinto do padrão estabelecido.

Todas essas atribuições contribuem com a marginalização da população negra nas mais diversas esferas sociais. Colaboram, também, para a constituição de barreiras de acesso ao campo de trabalho, à profissões de maior prestígio social e à escolarização a nível superior.

Diante desses apontamentos, levanto as seguintes indagações: Por que tais abordagens são necessárias nos cursos de formação de professores? O que tais indagações implicarão no contexto do trabalho docente na universidade e na realidade do cotidiano escolar?

Durante o processo seletivo para a contratação de professores substitutos, uma das bibliografias que recorde estar contida no edital era do Livro de Vera Candau, intitulado *Didática: questões contemporâneas*, do ano de 2009. Como professora também de Didática, apesar de atualmente estar ministrando mais as Investigações e Práticas Pedagógicas e direcionamento de Estágios, sempre que ministro a disciplina retomando o contexto histórico da Didática, enfatizo o Seminário “A Didática em questão”, da década de 1980, no qual os questionamentos a respeito da neutralidade frente às desigualdades impostas começaram a ser debatidos.

Candau (2009) discute a necessidade de nos atentarmos o fato de que as diferenças, as identidades também estão articuladas no processo de desigualdades presente na sociedade, e que apenas os termos desigualdade e igualdade, inclusão e exclusão de forma que não sejam analisados nos seus contextos reais acabam que “sob a aparente inclusão, excluir, invisibilizando assim os processos da própria exclusão” (CANDAU, 2009, p. 20).

Nesses meandros, na própria obra são enfatizadas várias questões a respeito do multiculturalismo, do questionamento da monocultura escolar e vários artigos que dialogam com tais afirmações. Ao realizar a leitura do artigo *A questão étnico-racial na escola a partir das teorizações sociológicas de François Dubet*, elaborado por Oliveira (2009), constatei que as desigualdades não são apenas sociais e econômicas, mas, sim, multiplicadas, abrangendo as discriminações raciais, étnicas, dentre outras categorias, que não podem ser vistas apenas como subprodutos, pois são questões estruturais que, infelizmente, temáticas com discussões ainda recentes.

Uma referência utilizada para a construção do referido artigo chamou-me a atenção, o nome era: *Das impossibilidades de se ver como Anjo*, de Meyer, publicado a primeira

versão em 2002, contido no livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva. Somente consegui a segunda versão produzida em 2006 para ter acesso à leitura do referido artigo na íntegra, uma vez que tive contato com a obra por meio das referências indicadas pela própria instituição.

O artigo de Meyer (2006) inicia contando a história de uma menina negra de apenas três anos de idade que, após algumas semanas indo à escola, não queria mais voltar para a instituição, expressando apenas choros e não conseguindo verbalizar com palavras o porquê de não querer retornar. A mãe foi à escola perguntar à professora o que ocorreu, porém, a docente também não sabia o real motivo. Depois de muito insistir com sua filha para que ela contasse porque não queria ir à escola, a menina então revelou: foi porque ela tinha descoberto que “não podia ser anjo.” (MEYER, 2006, p. 52) [grifos da autora].

O que isso significa para nós crianças, adolescentes e jovens negros? Significa que somos vistos como corpos fora do lugar:

[...] É possível, pois, imaginar o “potencial pedagógico” imbricado nas figuras de anjos, no contexto da educação infantil, sobretudo quando o catolicismo determina a marca religiosa da instituição. Uma simples pergunta nos permite entender, então, a contundente e, ao mesmo tempo, óbvia “descoberta” feita por essa criança: quantos/as de nós já vimos ou já trabalhamos com imagens em que os anjos retratados não fossem meninos (ou seres assexuados) de pele muito branca, com cabelos louros encaracolados e olhos azuis? Quem de nós já viu imagens de anjos negros? E quem de nós já não ouviu e/ou disse frases como “crianças são inocentes como anjos” ou “crianças quando morrem se transformam em anjos”? (MEYER, 2006, p. 52) [grifos da autora].

Nesse relato, a autora somente revela aquilo que já vim traçando desde o início deste estudo, as discriminações raciais e de gênero dentro do contexto escolar de formas intersectadas. Recordo que no curso de formação continuada que o NEABI está oferecendo aos professores da educação básica da SEE, várias reflexões foram feitas a partir dos próprios professores, após o conhecimento aprofundando a respeito dos mitos dito universais, como, por exemplo, de que a ciência “nasceu” [grifos meus] do ocidente.

Falas que representaram para alguns um rompimento do que estava velado, porém, naturalizado de forma estrutural, como, por exemplo, o fato de os deuses da mitologia grega terem maior visibilidade e respeito, enquanto as religiões de matrizes africanas são vistas como demoníacas e inferiores.

Retomando a busca por mais textos durante esse percurso que foi similar a uma perspectiva netnográfica, porém, apenas para ressaltar os desdobramentos a respeito deste

enfoque, realizei uma busca no portal Geledés de mais textos que subsidiassem atualmente esses aspectos supracitados.

O portal Geledés é uma organização da sociedade civil, que visa realizar denúncias contra as discriminações de gênero, raça, etnias, dentre outros, promovendo projetos relacionados a essas pautas em parceria com demais organizações, além de debates públicos sobre temáticas relacionadas à população negra de modo interseccional.

Encontrei um texto que, apenas com o título, já fez com que viessem à tona memórias de infância antes guardadas, e ao lê-lo foi como se eu voltasse ao tempo, e lembrasse momentos que pensei que estivessem sido esquecidos com o passar dos anos. O texto tinha como título: *Festas juninas acionam todos meus gatilhos de rejeição*, escrito por Monique dos Anjos (2019), contando relatos sobre sua infância que, por conseguinte, também refletem a realidade de muitas meninas negras no contexto escolar:

Eu disse 14? Quis dizer oito, nove anos. Quando se é uma menina negra, a chegada do mês de junho anuncia o pavor do que está por vir: as festas juninas. Na sala de aula meninas estão sempre em maior número e sendo nós, negras, as mais altas, formamos pares com outras meninas, nos resignando com o fato de que nosso gênero costuma ser sempre anulado. Não basta não ser a noiva, precisam deixar a gente no final da fila. Mas pelo menos nos deixam usar vestido e chapéu. Chapéu que não encaixa na nossa cabeça (ou seria o nosso cabelo que não se encaixa no chapéu?) fazendo com que aquelas duas trancinhas de cancalon coladas na aba fiquem ainda mais ridículas do que a situação toda. Fazer o quê? A sorte é não precisar de maquiagem. A pele retinta não permite que as pintinhas caipiras apareçam (ANJOS, 2019, p. 1).

Festas juninas podem ou não contribuir para uma maior segregação socioespacial de nossos corpos negros dentro da escola. Nomes pejorativos como “feia”, “macaca”, “churrasquinho queimado”, “cabelo de aço” (grifos meus), dentre outros nomes, foram o que resumiram minha educação infantil. Pedia apoio aos docentes, e tudo o que diziam era para eu não dar atenção a essas atitudes, que as crianças que me importunavam iriam parar. Cotidiano este de muitas crianças, adolescentes e jovens negros dentro das escolas.

Esse relato coincide também com as reflexões levantadas sobre a infância da professora Ruth de Souza (2019). Seu fenótipo é de uma mulher negra retinta, de cabelos crespos, que ocupa o cargo atualmente de professora substituta no curso de História na UFAC, além de trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública.

No momento da entrevista narrativa, as memórias da infância de Ruth foram resgatadas no que se referia aos desafios de ser uma mulher negra. Resposta esta que perpassava o local acadêmico onde se deparava, pois as lembranças do racismo experienciado por ela no contexto da educação infantil reverberaram na constituição de sua identidade:

[...] Eu nunca tive uma professora negra, acho que se tivesse uma professora negra ia ser a coisa mais feliz da minha vida assim, porque eu não tive. E eu também não percebia as meninas negras na escola. Eu queria perceber para não me sentir em outro lugar, é questão de feio, feio, feio. Eu acho que, nossa! A minha mãe sofreu muito, a minha mãe, minha vó. Por que eu sou feia? Por que as pessoas dizem que eu sou feia? Por que eu nasci feia? E isso causa dores que você não se cura, né? É claro que com todo o amadurecimento você começa a lidar com isso, mas eram questões muito pesadas, muito pesadas, assim, e não tinha ninguém para defender. Pior era isso, ninguém nunca me defendeu, ninguém nunca. Depois de um tempo que você vai criando uma certa casca. Até amigas mesmo, tipo, é amiga aqui, mas eu não sei o que acontece: ah, não quero ser amiga de negra (RUTH DE SOUZA, 2019).

Esse relato representa não apenas o da infância de Ruth como de várias crianças e adolescentes negros nas escolas, como já ressalté anteriormente. Nesse enfoque, algumas pesquisas já têm sido produzidas no intuito de compreendermos a infância em uma perspectiva voltada para as relações étnico-raciais, a fim de contribuir para a conscientização e o respeito entre os diferentes, respeitando suas subjetividades. Uma dessas pesquisas que ressalto aqui foi a dissertação de mestrado escrita por Santiago (2014) que teve como título: *“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”*: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.

Nessa pesquisa, o autor ressaltou como era ser uma criança negra na educação infantil, e que o conceito nomeado por ele de terrorismo colonial perpassa nossas vivências nesse ciclo. O terrorismo colonial para o autor seria quaisquer brinquedos, imagens, figuras que descaracterizassem nossos corpos e culturas próprias, a fim de que assumamos a cultura da branquitude como única válida. Destarte:

[...] as crianças pequenininhas negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da educação infantil, ou sequer mencionado, passando somente a ser um desconhecido, um qualquer, um subalterno, o negado. Para a legitimação desse processo é necessário a criação de um terrorismo colonial [...] Nesse processo são criados diferentes mecanismos para a afirmação do branqueamento, entre eles a institucionalização de pedagogias fascistas que castram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude. Como elemento estratégico para a legitimação dessa forma de ensinamento são construídas imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de branquitude enquanto os outros: os estranhos, os pretinhos, os marginais, as safadas, os malandros, os bagunceiros, os moreninhos, matando todas as possibilidades de existir para além do ideal de branquitude (SANTIAGO, 2014, p. 24-25).

Diante de tal cenário, uma das formas de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar seria a implementação da Lei 10.639/03, para que possamos contemplar a História e

Cultura Afro-brasileira e Africana numa ótica que viabilize nossas inserções reais nesses espaços.

Quando não há representações étnicas, culturais de nossas identidades, apresentamos dificuldades de nos vermos fazendo parte daquele local. Nesses âmbitos de estruturação do racismo no imaginário da população como algo naturalizado, o meu processo e de muitas mulheres negras de ser uma forasteira de dentro inicia-se no contexto da educação infantil.

É válido ressaltar que a aplicação da Lei 10.639/03 não pode ser de qualquer maneira, digo isso pois algumas comunidades escolares, ao invés de realizarem a correta implementação da Lei, acabam por contribuir ainda mais na reprodução do racismo cotidiano dentro das escolas. Essas questões estavam presentes na fala de Aqualtune:

Eu trago a Lei 10.639 e a contextualização dela, pra entender o contexto histórico do racismo, do preconceito, da discriminação, dos efeitos do racismo, principalmente na infância, e como essas crianças podem desenvolver distúrbios psicológicos, inclusive, problemas de saúde, psicoemocionais, psicossociais, por conta do racismo que sofrem desde crianças até doenças crônicas como diabetes, pressão alta, problemas de coração, vitiligo. Então, faço toda essa trajetória e dentro da escola. As práticas pedagógicas, até uma leitura do que são práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639 e o que muitas das vezes é contrário. A gente tem algumas situações, por exemplo, de professores que dizem: ah, hoje vamos falar de consciência negra, e ela se pinta de negra e põe uma peruca *black power*, se veste de nega maluca, e posta no Facebook que tá trabalhando e tá implementando a consciência negra. Outros fazem um enfeitezinho ou uma lembrancinha com o cabelo de Bombril. Cabelo de Bombril, que é algo muito sério, que muitas crianças sofrem toda a sua infância sendo chamadas de cabelo de Bombril no ponto de vista negativo. E a escola vai e promove isso? É pra gente entender o que são práticas de implementação da Lei. Não basta só ter boas intenções, tem que ter conhecimento (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Aqualtune também faz parte do NEABI, contribuindo para as formações continuadas dos professores, além de trabalhar como professora substituta na UFAC. O percurso não está sendo fácil, pois quando decidimos falar, as discriminações ativas são acionadas com maior frequência. No entanto, a posição política e decolonizada de Aqualtune revelaram que está disposta a ir até o fim com práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639/03 nos cursos de formação de professores, mesmo que isso tenha lhe rendido inúmeros cansaços psicológicos, ataques verbais de discentes e processos administrativos.

Na seção seguinte, trouxe reflexões em relação à importância de pensarmos a categoria Raça para a análise desses enfoques.

“O branco de hoje não é mais o responsável pela escravidão, mas ele tem a responsabilidade de equilibrar a sociedade em que vive”. “Ninguém escapa do passado”.

Grada Kilomba

SEÇÃO 3 POR QUE A CATEGORIA RAÇA É IMPORTANTE? REFLEXÕES REAIS SOBRE A CONDIÇÃO DE SER NEGRO (A) EM UM MUNDO RACISTA

Na seção anterior, desenvolvi discussões sobre gênero de modo interseccional. Nesta seção, discuti porque a categoria raça é importante, para que possamos compreender melhor a respeito desta problemática estrutural que é o racismo, que se manifesta nas discriminações raciais, uma vez que todos os estudos produzidos são racializados, a partir dos temas selecionados por aqueles que detêm os espaços de poder e que, ora consideram importantes determinados saberes para serem trabalhados curricularmente, ora desvalidam outras formas de saber sob os princípios da “objetividade” e “neutralidade” (grifos meus) no ambiente acadêmico, como descreve Kilomba (2019).

Na primeira subseção intitulada: **o processo de escravidão em diferentes óticas**, trago reflexões significativas, iniciando por apontar as ideias de um dos primeiros filósofos a contribuir para os debates em torno da justificção do escravismo na sociedade, Aristóteles. Posteriormente, descrevi os diferentes tipos de escravidão existentes, e saberes experienciados no que se refere a essa temática.

Na segunda subseção nomeada: **sujeito neutro? Reflexões sobre o racismo a partir do cotidiano**, levanto discussões a respeito de um olhar para além do sujeito dito universal, para que possamos observar, também, a raça como categoria, tendo a finalidade de que a igualdade, tão pregada em diversos ambientes, possa ser alcançada em nossas realidades.

3.1 O processo de escravidão em diferentes óticas

Nesta subseção, levantei algumas visões em relação ao processo de escravidão, abordando sucintamente o modo como esta era concebida e estruturada nas sociedades vigentes de seus determinados contextos. Por conseguinte, explanei sobre o conceito de raça, e sobre como a escravidão, justificada por teorias científicas, contribuiu com o processo de discriminação racial, repercutindo na marginalização dos povos negros e de seus acessos à escola, ao campo de trabalho, e às universidades, sendo relegados, em sua maioria, a serviços de baixo prestígio social, mantendo as relações senhoris entre patrão/empregado, dominante/dominado nos espaços privados.

Tosi (2003) comenta sobre o processo de escravidão natural na visão de Aristóteles, e de como esta contribuía, por meio de alguns discursos realizados pelo filósofo, para

justificar a imposição de um homem sobre o outro, todavia, respeitando os que eram considerados cidadãos da polis.

Entretanto, cabe ressaltar que, segundo Pacheco (2008), a escravidão no contexto greco-romano perdurou-se de forma generalizada até o século XV, ou seja, independentemente da cor da pele dos indivíduos, aqueles que não eram considerados cidadãos eram vistos como escravos.

Tosi (2003) inicia sua discussão relatando sobre as relações que estruturavam a casa, denominada de “oikos” (grifos meus) cujo embasamento se dava da seguinte maneira: “a relação senhor/escravo é de tipo despótico (*despotiké*), a relação marido/mulher pode ser definida como nupcial (*gamiké*) e a relação pai/filho pode ser definida de tipo paterno (*teknopoietiké* ou *patriké*)” (TOSI, 2003, p. 72).

Essa forma de relação despótica, em que há a supremacia do senhor sobre seu escravo, era uma das justificativas que Aristóteles tinha como respaldo. Para Tosi (2003), o filósofo tentava buscar justificativas racionais para a naturalização da escravidão. Com base nesses princípios, o autor levanta algumas definições para reafirmar tal premissa. A primeira delas era de que o escravo era uma propriedade, podendo ser utilizado como um instrumento para produzir. Desse modo:

A primeira definição do escravo é de ser um “objeto de propriedade” o que constitui a característica permanente e principal da escravidão antiga (e moderna). Enquanto objeto de propriedade, ele “pertence” ao patrão no sentido literal do termo, isto é, constitui uma sua parte. O que o distingue dos outros objetos de propriedade é o fato de ser animado, isto é, de ter uma *psyché*, o que o torna parecido com os outros subordinados ou servidores livres (*uperétes*), reconhecendo, assim, seus caracteres humanos. Ao contrário, o que o distingue dos homens é justamente o fato de ser uma propriedade, uma parte do senhor, enquanto os *uperétes*, apesar de desenvolverem tarefas subordinadas e manuais, são juridicamente livres (TOSI, 2003, p. 77) [grifos do autor].

Essa definição nomeia os escravos não como sujeitos que possuem sua historicidade e sua cultura, mas como meros instrumentos para fins de uso trabalhista e arrecadação de lucros para seus senhores. De acordo com Tosi (2003), Aristóteles ainda afirmava que o escravo era um ser que não pertencia a si mesmo, mas, sim, ao seu senhor, não tendo poder de liberdade sobre quaisquer ações que realizava.

Outro argumento que Tosi (2003) ressalta a respeito do pensamento de Aristóteles para justificar a escravidão é a de que alguns homens nasceram para comandar e outros para serem comandados. O autor afirma essa proposição da seguinte maneira:

Aristóteles recorre a uma analogia entre a estrutura do organismo social e as estruturas dos seres vivos para enunciar um princípio geral: em todos os seres vivos de tipo complexo deve haver um dominante e um dominado. Sem essa relação não seria possível a unidade do todo, que é o que permite a existência das partes: essa é a justificação da naturalidade das relações de domínio entre os homens (TOSI, 2003, p. 80).

Com base em como é estruturado o organismo, seus componentes e respectivas funções, o autor descreve que, para Aristóteles, sempre haveria a subordinação de um e a dominância de outro para que o organismo vivo pudesse funcionar de maneira harmônica, não havendo, por conseguinte, igualdade de relações, mas, sim, relações de dominação.

E, assim, o filósofo reafirmava que existiam várias formas de governo, e que alguns homens nasciam para serem escravos, e outros para comandar os nascidos escravos. Diante disso, as relações de dominação sobre o escravo eram de tipo despótico, já as formas de comando aos cidadãos livres, eram políticas.

Essa forma de organização me faz recordar do pensamento positivista, cuja análise social que realizava sobre a sociedade apresentava os mesmos critérios de como analisar as ciências da natureza, concebendo a sociedade como um organismo vivo, no qual cada indivíduo teria suas determinadas funções, conformando-se em desempenhar tais papéis para manutenção das relações estabelecidas de forma “harmônica” (grifos meus) e, conseqüentemente, para manutenção do *status quo*.

Tosi (2003) ainda elucida que, para o filósofo, a dominação do senhor para com o seu escravo era não apenas o poder sobre o corpo, mas sobre a alma do indivíduo. Nessa leitura, reconheço que os escravos não tinham liberdade nem sequer sobre sua alma, sobre sua consciência ou poder de decisão. Uma proposição que foi aceita, estudada e defendida com base filosófica, biológica e social, e que permanecesse ainda, nos dias de hoje, no imaginário de muitos, pois se estruturou de tal forma ao longo dos séculos que formou cicatrizes iníquas e irreparáveis.

Outro argumento que o filósofo utiliza é o de que “Aqueles que diferem entre si como a alma do corpo e o homem do animal” [grifos do autor], cuja relação ilustrada acima era de domínio sobre o corpo e a alma do indivíduo, assim como as relações de dominação entre o homem e o animal (TOSI, 2003, p. 83). Aristóteles explica mais a fundo essa relação entre senhor e escravo, fazendo uma analogia a adquirir escravos como se fosse uma caça a um animal selvagem.

O argumento posterior a esse analisado por Tosi (2003) é o de que o escravo poderia perceber que pertence a outro, mas é desprovido de razão o suficiente para cuidar de si

próprio, devendo, portanto, ser comandado por outrem. Além disso, para o autor, Aristóteles elucidava que na relação entre senhor e escravo não deveria existir amizade, pois esta é estabelecida unicamente em prol de beneficiar o tirano.

Tosi (2003) ainda destaca que Aristóteles tinha dificuldades em relatar se de fato o escravo poderia ser considerado humano ou não, uma vez que o escravo era desprovido de uma alma nobre. Assim, o filósofo afirma que o escravo tinha humanidade, todavia, era considerado um ser incompleto, portanto, não era um humano em si, mas, sim, um subumano, na fronteira entre homem e animal.

No entanto, Tosi (2003) ressalta que há uma incoerência na fala de Aristóteles no que se refere à espécie humana ser considerada “ínfima” (grifos do autor), isto é, última, não podendo existir outra característica de espécie a não ser a do homem e a do animal.

Os escravos eram considerados bárbaros, inferiores. Porém, os cidadãos gregos eram livres em quaisquer lugares que fossem, independentemente de estarem na sua pátria ou não. Essas foram algumas das afirmações que Tosi (2003) levanta a respeito do pensamento aristotélico na tentativa de justificar a escravidão naquele contexto.

Essas prerrogativas em prol do cidadão grego e das relações de imposição do governo eram apenas justificativas para que se estabelecessem no poder de forma absoluta, controlando os demais grupos, para fins de manutenção da estrutura social consolidada.

Ressaltei essa abordagem apenas para discutir sobre como a exploração do homem pelo homem através do processo de escravização respaldava-se em conceitos científicos que se estabeleceram na sociedade. Conceitos estes que se estruturaram de maneira aprofundada, contribuindo com a consolidação e reprodução de práticas racistas, segregacionistas e etnocêntricas.

Com um salto histórico para fins de delimitação do assunto em voga, Albuquerque e Fraga Filho (2006) elucidam que, por volta do século XV, quando os europeus chegaram ao continente africano, depararam-se com diferentes modos de organização social, econômica e cultural entre os povos. As disputas pelo acesso aos rios, expansão de terras, trânsitos de caravanas, dentre outras atividades, implicavam em conflitos e disputas entre os grupos, culminando em diferentes tipos de escravidão no continente africano.

Todavia, para que não caiamos no senso comum e anti-intelectual de alegar que os negros escravizaram a si próprios com o intuito de justificar a escravidão, o racismo e a discriminação racial em nossos dias, destaquei os diferentes tipos de escravidão existentes na África, nas visões de Albuquerque e Fraga Filho (2006), para que saibamos as distinções entre esses modelos e o que foi utilizado pela Europa.

Para os autores citados, a “escravidão doméstica” [grifos meus] consistia em escravizar prisioneiros de guerra, em que os povos vencidos nas batalhas eram submetidos a servirem de mão de obra. Roubo, assassinatos, adultérios, dentre outros atos considerados impróprios para os costumes de determinados grupos também repercutiam na escravidão doméstica, sendo realizada também por troca de comidas, caso uma família estivesse sem recursos ou para a penhora de alguma dívida. Nesse caso, observamos que era uma escravidão de caráter cultural, doméstico, e não de cunho mercadológico, tal como anota a citação abaixo:

Na escravidão interna pré-colonial africana, as pessoas eram transformadas em escravos por punição de algum crime, ou por dívida (favorecendo a penhora humana). Alguns autores identificam essa prática (diferente da escravidão convencional) como escravidão de linhagem, também chamada de escravidão doméstica ou de parentesco. Esse tipo contraditório de escravidão pode ser considerado uma forma menos agressiva de escravidão, pois os escravos poderiam ter acesso à terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e, algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário (SOUZA, 2003, p. 16-17).

Na “escravidão islâmica”, parafraseando Albuquerque e Fraga Filho (2006), no século VIII, os árabes escravizavam os considerados infiéis com fins de propagação do islamismo. Os cativos eram utilizados também para contribuir com a intensificação do comércio de longa distância. Todavia, para os autores, é na “escravidão cristã/europeia” [grifos meus], em meados do século XV, que a escravização de cunho mercadológico de fato se inicia. Os europeus, ao chegarem à África, conquistando paulatinamente as confianças dos chefes políticos das respectivas tribos, deram início à captura e venda de cativos expandindo esta prática em nível internacional.

Na escravidão do modelo europeu citada pelos autores, os escravos eram transportados para outros países da seguinte forma:

Completado o número de escravos a serem transportados, os africanos eram conduzidos aos navios negreiros, também chamados de tumbeiros. Antes de entrar nas embarcações, eles eram marcados a ferro quente no peito ou nas costas com os sinais que identificavam a que traficante pertenciam, uma vez que em cada barco viajavam escravizados pertencentes a diferentes donos. No interior das embarcações, por segurança, os cativos eram postos a ferros até que não se avistasse mais a costa africana. As condições das embarcações eram precárias porque, para garantir alta rentabilidade, os capitães só zarpavam da África com número máximo de passageiros. O número de cativos embarcados em cada navio dependia da capacidade de suas instalações [...] (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 48).

Todavia, o desconhecimento em relação aos diferentes tipos de escravidão ocorridos e das relações étnico-culturais estabelecidas nas sociedades ainda repercute no imaginário de muitas pessoas, utilizando-se de discursos de que os negros escravizaram a si próprios por séculos na tentativa de desvalidar nossos saberes, quando realizamos a inclusão da categoria raça, alegando a existência de racismos entre os próprios negros, ou até mesmo a existência de um possível racismo reverso, que será discutido neste estudo, na tentativa de desmistificar tais falácias.

Essas reflexões fizeram-me recordar de quando lecionei a disciplina de Didática Aplicada no curso de Matemática, no ano passado. Havia o texto de Dário Fiorentini, intitulado *Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil*, produzido em 1995, no qual havia as tendências sobre as concepções do conhecimento da matemática e de como as relações de ensino e aprendizagem eram estabelecidas em cada contexto.

No entanto, antes de trabalhar tal texto, havia utilizado o Livro de Candau (2009) para abordar a respeito da pluralidade cultural existente nas escolas, e as desigualdades étnicas e raciais que ultrapassam a questão de classe. Posteriormente a essa discussão, realizei o tratamento do texto de Fiorentini (1995), em que a Etnomatemática, de Ubiratan D'Ambrósio (1994), e demais autores presentes no texto, concediam-me a abertura de trabalhar com essa temática. Abordei, então, a importância da implementação da Lei 10.639/03 e da sua complementação pela Lei 11.645/08 no currículo enquanto futuros professores em formação, que trabalharão com uma diversidade de alunos em seus diferentes contextos étnicos, raciais, culturais, sociais e econômicos. A etnomatemática, para Fiorentini (1995), é conceituada como:

[...] um saber prático, relativo, não-universal e dinâmico, produzido historicamente nas diferentes práticas sociais, podendo aparecer sistematizado ou não. Esta forma cultural e antropológica de ver e conceber a Matemática e sua produção/divulgação [...] trouxe também profundas transformações no modo de conceber e tratar a Educação Matemática (FIORENTINI, 1995, p. 26).

Mesmo não me aprofundando tanto quanto gostaria, ministrei a disciplina de Didática Aplicada também relacionada a esse contexto, tendo em vista as legislações citadas, que são de suma importância para que os professores possam conhecer nas suas formações iniciais e, assim, possam realizar a aplicabilidade da Lei quando forem para as escolas. Não obstante, surgiram conflitos, o que, por sua vez, é natural ao lidar com relações humanas, no entanto, no sentido de não tornar tão relevante a explicitação da abordagem mencionada no ensino da Matemática.

Falas sobre como os negros escravizaram os próprios negros, ou que não viam relevância na cultura indígena sendo representada no conteúdo de Matemática foram ressaltadas por alguns, não por todos. Todavia, aponte que os tipos de escravidão eram diferentes e que havia a importância de dar sentido e visibilidade a essas questões, tendo em vista a valorização de nossa própria identidade cultural e do respeito às diferentes formas de saberes. Outros, em contraposição aos discursos anteriores, debateram sobre a importância dessas temáticas no ensino da Matemática, voltados para uma prática de respeito à diversidade.

No entanto, propus a elaboração de planos para a aplicação de aulas simuladas como atividade teórico-prática, a fim de avaliar se, de fato, haviam compreendido a importância dessas questões, e de mostrar, que, na verdade não haviam tendências pré-estabelecidas a serem seguidas, mas que cada uma delas colaborou para a constituição das diferentes formas de saberes na referida disciplina. Ao entregarem-me os planos e realizarem as aulas simuladas, notei que os caminhos metodológicos baseavam-se ainda nos aspectos tradicionais e formalistas de modelo eurocêntrico, ou empírico-ativistas, cujo modelo escolanovista fundamentou-se também nas ideias norte-americanas.

Apesar de o nome obrigatoriedade constar na legislação, no que se refere à sua implementação, como escolha decido não obrigar os alunos a utilizarem a Lei na elaboração dos planos em Didática e Estágio, ou na elaboração de pré-projetos de pesquisas nas disciplinas de Investigação e Prática Pedagógica, uma vez que discuto a importância dessa Lei, assim como os conteúdos das ementas previstos, e opto por conceder a liberdade da escolha temática aos graduandos, enquanto sujeitos autônomos, para elaboração das atividades, desde que sejam articuladas às práticas de ensino de seus respectivos cursos.

Faço esse movimento, pois acredito que uma conscientização real surge a partir do despertar dos indivíduos que se dará de forma gradual e sem imposições pré-estabelecidas, de maneira que possam refletir paulatinamente a respeito da compreensão e da importância das relações étnico-raciais. Isso contribuirá em seus próprios momentos de reflexões teórico-práticas na constituição de suas identidades enquanto futuros docentes que atuarão com a diversidade do alunado em diversas escolas.

Todavia, para que esse despertar aconteça, é preciso trabalhar as relações étnico-raciais, para que os alunos estejam cientes e não romantizem ou tornem utópico o trabalho docente, que jamais será constituído baseado em critérios de neutralidade e sem posicionamentos. Porém, Aquilune, por ter vasta formação na área, ao tentar aprofundar sobre a temática numa perspectiva de abordagem decolonizada e de valorização da cultura

africana e afro-brasileira, tem sofrido muitas formas de ataques no que tange às resistências dos alunos à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Ressaltando como foi difícil ministrar a disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Música, ela diz:

[...] Opa! Então, a área de Música eu vou ter que trabalhar mais especificamente com a Lei 10.639. Aí, infelizmente, eu me deparei com o contrário, foi uma das áreas de maior resistência. Mas eu também tenho o entendimento de que é mais uma questão individual de um aluno não da turma que teve resistência. O problema é que esse aluno gerou problemas, ele gerou dificuldades que interferiam e atrapalhavam toda a turma. Inclusive, ele chegou a me ameaçar, ele quis me impedir de dar aula e me ameaçou dizendo que ele não ia permitir, me acusando de doutrinação esquerdista. Então, a Lei 10.639 foi a primeira lei sancionada pelo presidente Lula quando ele assumiu a presidência. Pois é, mas não quer dizer que a Lei foi criada por ele [...] E quando eu falei que eu era descendente quilombola, aí ele quase surtou literalmente. Ele não me deixava falar, ele começava a falar, me interrompia lendo coisas de blogs dizendo que Zumbi era escravista, que Zumbi dos Palmares tinha vários escravos, que o povo negro é que tinha escravizado o povo branco por 700 anos, ficava lendo lá e eu pedindo licença, eu pedindo respeito, foi uma aula inteira (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

O respeito é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Na fala de Aqualtune pude notar que está sendo muito difícil a caminhada, encontrando resistências nos cursos de Licenciatura em Química, Filosofia e Música. No curso de Química houve resistências, porém, ela destacou em sua fala que, no momento em que os alunos tiveram o Encontro Nacional de Química (ENEQ) na UFAC, pela primeira vez na região norte no ano de 2018, os estudantes perceberam que a seriedade da Lei no conteúdo era válida, isto é, científica, pois a professora Nicea Quintino Amauro, da Universidade Federal de Uberlândia, era uma das proponentes de vários trabalhos relacionados ao ensino de Química em consonância com a Lei 10.639/03 presentes no evento, momento esse que foi ressaltado na fala de Aqualtune.

No tocante ao curso de Licenciatura em Filosofia, Aqualtune ressaltou que alguns alunos, dentre eles dois em específico: “[...] estavam falando que eu era mandona, impositiva, e que eu estava colocando obrigatoriedade. A obrigatoriedade não sou eu que coloco, é a Lei. Eu estava colocando a questão: vamos cumprir a Lei! Esses dois alunos registraram o processo administrativo e fomos discutir no colegiado” [...] (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Essas situações de ataques desrespeitosos coincidem com a fala de Collins (2019), ao tratar de reflexões construídas por meio das epistemologias de mulheres negras, afirmando que:

[...] As mulheres negras há muito afirmam conhecimentos que contestam a produção de homens brancos de elite. No entanto, como o acesso a posições de autoridade foi negado a elas, com frequência recorrem a processos alternativos de validação de conhecimento. Conseqüentemente, as disciplinas acadêmicas usualmente têm rejeitado esses conhecimentos. Soma-se a isso o fato de que as credenciais controladas por homens brancos acadêmicos sempre puderam ser negadas às mulheres negras que utilizam padrões alternativos, sob o argumento de que os trabalhos não constituem pesquisas legítimas (COLLINS, 2019, p. 144).

E esse descredenciamento seria ingênuo se pensássemos que não é articulado pelo fato de Aqualtune ser mulher negra e quilombola, que trabalha as temáticas sobre as relações étnico-raciais em todas as suas disciplinas, abordando conhecimentos em relação à população negra. Se Aqualtune fosse branca e docente efetiva com titulação de Doutorado será que haveria tantas agressões verbais de forma direta e insinuações desrespeitosas em suas aulas, acrescidos de variados processos administrativos de seus alunos? Levanto a questão para ser refletida.

Essas agressões verbais também estão entrelaçadas ao conceito de branquitude. Esse conceito é trabalhado por Carreira (2018) no texto: *O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista*, identificando branquitude não pelo fato das pessoas serem apenas brancas, mas no sentido de grupos privilegiados não reconhecerem seu lugar de privilégios, e continuarem mantendo as mesmas posturas, a fim de perpetuar as hierarquias raciais existentes.

O conceito de fragilidade branca também é ressaltado por Carreira (2018), no qual “uma quantidade mínima de estresse racial se tornaria intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos” (CARREIRA, 2018, p. 129-130). A autora, tendo como respaldo os estudos de Diangelo (2018), ainda complementa que:

[...] essa fragilidade emocional para abordar o racismo decorre do fato da grande maioria das pessoas brancas crescerem em ambientes segregados do contato com outros grupos raciais e, em especial, protegidos da experiência do estresse gerado pelo racismo, algo perversamente presente ao longo da trajetória de vida de pessoas negras, indígenas e de outros grupos racialmente discriminados. Esse isolamento branco garantiria um ambiente confortável racialmente, com “almofadas protetoras”, acarretando o não desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas para tolerar o estresse racial, dialogar sobre o racismo e enfrentar o questionamento sobre os privilégios brancos. As pessoas brancas raramente estão sem essas “almofadas protetoras” e, quando estão, geralmente é uma situação temporária e decorrente de uma escolha (CARREIRA, 2018, p. 129) [grifos da autora].

A difícil posição de reconhecer o lugar de privilégios e ver o racismo tal como ele é, a fim de refletir em práticas reais de combate a práticas discriminatórias em sala de aula, é um movimento complexo, e extremamente árduo para as sociedades. O discurso de igualdade, de

que todos são iguais, como ressaltado anteriormente, tenta desvalidar as discussões sobre esta temática.

A pauta do racismo reverso é uma delas, no qual a branquitude pode alegar que nós negros é que estamos sendo racistas ao trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e não aprofundar as discussões sobre a cultura europeia ocidental que, como sempre, já é trabalhada e discutida nas escolas e nas formações iniciais e continuadas. No tocante a isso, Ribeiro (2014), ao publicar no portal Geledés o texto: *Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios*, discute sobre o imaginário utopicamente construído no sentido de deslegitimar nossas lutas.

A autora retoma conceitos importantes e destaca que “racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui” (RIBEIRO, 2014, p. 1). Por conseguinte, como não temos poder institucional construído historicamente e socialmente, o conceito de racismo reverso é equivocado, sendo não passível de existência.

Outras distorções referentes ao lugar das pessoas brancas se engajarem em uma luta antirracista seria o conceito de lugar de fala, no qual algumas pessoas, independentemente de ser brancas, negras ou indígenas, poderiam supor que somente quem vive as relações de opressão poderia falar a respeito da temática sobre as relações étnico-raciais, o que seria um conceito essencialista.

O meu foco nas professoras negras foi pelo fato de que a luta e o protagonismo precisam partir de nós, reconhecendo nosso lugar de opressões, porém, tentando romper com as barreiras do colonialismo que impedem de vermos as intersecções que estão a nossa volta. Entretanto, não impede que pessoas brancas discutam também essas relações e reconheçam seus lugares de privilégios, pois é a partir desse movimento que podemos, de fato, realizar significativas mudanças:

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra não pode se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade de pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina em um determinado lugar, logo é justa a luta por representação apesar de seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem das suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem [...] (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Essa citação da autora orienta a mobilização de pessoas brancas na luta em favor do respeito às diferenças, através do reconhecimento de seus privilégios e mudanças de atitudes, o que está associado, também, à narrativa de Maria Firmina. A professora se autodeclara negra, de cor parda, porém, notei em sua fala que há certas resistências das pessoas a reconhecerem-na como negra, identificando-a como branca.

Maria Firmina é professora efetiva da UFAC, desde 2002, e Doutora em História Social. Pelo fato de a professora ter a tonalidade de pele clara e cabelos loiros, reconheço que, de fato, em uma primeira impressão, seria difícil para algumas pessoas identificá-la como negra no contexto da realidade brasileira.

No entanto, a professora se autodeclara e, através de sua fala, pude notar sentimentos de pertencimento e afirmação política, mas que, em muitos momentos, não seria reconhecida como parda, isto é, como mulher negra pelas pessoas, e até mesmo por alguns integrantes do movimento negro do qual faz parte:

[...] A grande questão é que visualmente as pessoas não me encaram como negra. Mesmo agora que eu pinto o cabelo, que ele é loiro, e que tenho pele mais clara, as pessoas sempre têm a tendência de não te identificar como negro [...] As pessoas hoje atribuem o fato de que eu trabalho com as temáticas das questões étnico-raciais, por conta da História do Brasil, não há uma associação, interessante isso, porque parece que há uma negatória. Não, você não é parda. Você não é. Entende? [...] - Você é Branca. - Não! Não me descaracterize [...] E aí eu volto a enfatizar o princípio do humanismo. Não no sentido de universalismo, mas a gente precisa respeitar as diferenças e reconhecer no próximo o ser humano. Se eu não preciso utilizar-me de ações afirmativas para uma questão de equidade social, não quer dizer que quem está dentro do movimento comigo, ou quem não está no movimento comigo não precise dessas ações. Não quer dizer que eu não precisei que os outros também não vão precisar. Então, eu deixo os outros reclamarem dizendo que não é o meu lugar, mas eu continuo fazendo (MARIA FIRMINA, 2019).

Devido ao nosso contexto histórico, na sociedade brasileira torna-se uma difícil tarefa identificar quem é negro no Brasil. Isso se deve à ideologia de branqueamento no início do século XX, teoria esta que tinha como foco “a pureza étnica através da miscigenação racial, da assimilação cada vez mais das características do branco e não das “raças primitivas” [...] Porém, para muitos o ideal da pureza étnica era pouco. A pureza cultural era, então, vista como ideal” (GOMES, 1995, p. 90) [grifos da autora]. Esse era o anseio de grande proporção da sociedade brasileira naquele período.

Ademais, Munanga (2004) sublinha a respeito da identificação do negro no contexto brasileiro e também nos Estados Unidos, por exemplo, ressaltando as diferenciações que ocorrem dependendo do lugar em que os sujeitos ou sujeitas estão situados:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro [...] (MUNANGA, 2004, p. 52).

A ideologia do branqueamento citada por Gomes (1995) e Munanga (2004) evidencia a difícil tarefa de saber quem é negro no Brasil. O contexto histórico na tentativa de branquear a sociedade brasileira repercute diretamente nesta problemática. No contexto norte-americano explicitado por Munanga (2004), o conceito de pardo não existe. Sem embargo, no portal Geledés, o conceito de colorismo é ressaltado de forma bem didática, para que possamos compreender como são, então, tecidas essas relações de discriminações raciais em nossa realidade brasileira.

Na publicação do portal, segundo Djokic (2015), o termo colorismo pode ser conceituado como sinônimo de pigmentocracia relacionada à discriminação pela tonalidade da pele, ou seja, quanto mais escura a pele, maiores são as incidências de sofrermos discriminações, pois o “acesso de pessoas de pele escura a certos lugares da sociedade, [...] consequentemente dana ou impede o acesso delas a serviços que lhes são de direito, enquanto cidadãos brasileiros” (DJOKIC, 2015, p. 1). O termo aparece pela primeira vez em um ensaio escrito por Walker (1983), que teve por título: *If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?* A tradução mais próxima para a obra seria: se o passado se parece com o presente, como será o futuro? [tradução da autora].

Essas inquietações também estiveram presentes na narrativa de Beatriz do Nascimento (2019), professora entrevistada que se autodeclarou negra, de cor preta, mas que apresentou visivelmente também uma tonalidade de pele mais clara. A professora retratou que, no Brasil, não detectou discriminações raciais de forma direta, porém, ao viajar para a Argentina, conseguiu perceber a distinção dos contextos e localidades no que se referia aos tratamentos e olhares dirigidos a ela, o que repercutiu nitidamente na sua identificação direta pela população argentina, como uma mulher negra caminhando entre eles:

[...] Eu acho que, no contexto do Brasil, eu não tive muita vivência de história do racismo, ou de achar que por causa da minha cor teve qualquer diferença de

tratamento. Graças a Deus, eu sei que tem pessoas que sim, que vivem isso, mas fora do Brasil sim. Então, na Argentina, quando eu fico em Buenos Aires, tem muita descendência de europeus, meu marido é argentino, descendente de suíço, de russo, de não sei o quê. Então, de ir pra restaurante, e olhar pra todo o restaurante e ver que eu era a única negra. Todo mundo que tá no restaurante, branco, branco mesmo. Então, de ir pra uma loja e a pessoa ficar te olhando e achar que você vai roubar, você percebe isso. Porque o vendedor vem em cima, e não tava em cima dos outros clientes, só porque eu estava numa das lojas mais caras e mais chiques de Buenos Aires e eu estava muito simples (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

Esses fatores são muito delicados de serem abordados, e requerem não apenas o conhecimento científico a respeito das temáticas, mas também a sensibilidade em retratar tais enfoques e, principalmente, a contextualização do sujeito no local em que ele está inserido. Nesse enfoque, Akotirene (2018) destaca os trânsitos regionais, no sentido de saber onde a interseccionalidade é útil, para perceber “onde começa o racismo e termina a discriminação regional, a xenofobia e as opressões ressignificadas contextualmente” (AKOTIRENE, 2018, p. 43).

Em relação às políticas de cotas voltadas para a população negra nesses âmbitos de difíceis localizações, Munanga (2004) relevou que “[...] Se as cotas forem adotadas, devem ser cruzados critérios econômicos com critérios étnicos. Porque meus filhos não precisam de cotas, assim como outros negros da classe média” (MUNANGA, 2004, p. 53). Isso porque existem negros de classe média, alta, mas também brancos pobres, que precisariam ter o direito às cotas, como, por exemplo, as cotas para quem estudou em escolas públicas durante toda a vida escolar, critério este existente no Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Contudo, apesar da população negra ter casos específicos de sucessos escolares por meio de suas condições socioeconômicas serem maiores, e também considerando a existência de elevadas taxas de fracasso escolar e evasão por parte da população branca que sofre graves problemas de desigualdades sociais e econômicas, é válido ressaltar que, na temática na qual meu estudo se embasa:

A autoclassificação do sujeito que se declara negro sendo ele branco, destoa a aplicação da interseccionalidade, porque o racismo não alcança essa experiência, por mais que se apresente de turbante, significados religiosos de candomblé, seja classe trabalhadora, a sistemática racista não alcança essa identidade na matriz da opressão, ali, na avenida onde as estruturas se articulam, simplesmente, porque o racismo está aí, como dito há mais [...] de quinhentos anos mostrando a sua modernidade. Acessórios estéticos de negro são resolvidos quando as identidades tiram as aparências e mantém suas peles brancas (AKOTIRENE, 2018, p. 42).

Essa citação recordou-me de um texto escrito por Brum (2017), que tem como título: *De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente*. Esse texto conta

a situação de uma mulher branca com câncer que, ao utilizar um turbante para cobrir a nudez de sua cabeça, alegou ter sofrido racismo reverso por parte de mulheres negras, declarando que elas estavam olhando de forma racista para ela no sentido de estar usando o turbante como forma de apropriar-se de uma cultura que não era dela.

Brum (2017) escreveu o texto em resposta à indignação relatada por meio das redes sociais pela mulher branca, que identificava aquela situação como violenta. A autora elucidou que entendia a dor dela, porque o turbante significava, naquelas condições, uma forma de abrigo, mas que ela tinha outras formas de cobrir a cabeça nua, assim como a própria autora, sendo branca, também tinha outras formas de se expressar através do que colocava na cabeça, mas para nós mulheres negras, o contexto é diferente. Aquele turbante significava para nós abrigo de dor, memória, identidade e pertencimento, ultrapassando o valor de uma mercadoria, assim “não usar um turbante é bem o mínimo que podemos fazer” (BRUM, 2017, p. 07).

Diante de tal situação, a autora ainda complementa:

[...] E podemos não usá-lo por muitos argumentos, mas aqui, me basta este. Porque são elas que me dizem. As mulheres negras, as que no passado foram arrancadas de suas terras e trazidas como carga para o Brasil para trabalharem como escravas, as mulheres negras que eram violentadas por brancos como desacompanhamento cotidiano. As mulheres negras, que deixaram de amamentar seus próprios filhos para amamentar os filhos das sinhazinhas brancas. As mulheres negras, que foram obrigadas a criar os filhos de outras enquanto os seus eram esquecidos. As mulheres negras, que quando seus filhos sobreviviam à fome, aos maus tratos e às doenças, tudo o que podiam esperar de um futuro era que também fossem escravos. As mulheres negras, que no presente seguem tendo os piores salários, a mais baixa escolaridade, menos acesso a tudo. As mulheres negras, que hoje são as que mais morrem de parto, são as que mais perdem filhos pequenos para doenças que não deveriam mais matar, são as que mais sofrem com filhos adolescentes e adultos em prisões que são campos de concentração não disfarçados. As mulheres negras, que têm seus filhos executados pela polícia e por grupos de extermínio, vítimas de um genocídio que provoca escassa revolta na parcela branca da população. As mulheres negras, que são as que mais sofrem estupro e as que têm menos acesso a tratamento quando adoecem de câncer (BRUM, 2017, p. 7-8).

Ao destacar a citação acima, recordei o período em que havia sofrido no ano passado um atropelamento e fui para o pronto socorro. Não conseguia mover-me no momento devido à batida e por já apresentar desgastes nos joelhos desde quando era criança. O médico, ao observar minhas condições na cadeira de rodas, pois o estranho que havia me empurrado até a sala da consulta já havia ido embora, pediu para que eu realizasse o Raio X, com a finalidade de analisar se havia comprometido meus ossos devido à batida.

Impossibilitada de ir à outra sala, a do Raio X, perguntei se ele poderia chamar um enfermeiro para me ajudar a empurrar a cadeira de rodas, ou se ele mesmo poderia direcionar-

me até lá, uma vez que o pronto socorro não estava cheio e a sala era do outro lado do corredor, o que seria para ele, que estava saudável e rindo de conversas paralelas com um funcionário ao seu lado, questão de poucos segundos. Ele, em resposta, disse que não iria levar, pois ele era médico, e apenas isso. Não me recorde de quanto tempo demorei para chegar à sala do Raio X, com muito custo, devido às dores que sentia. Todavia, consegui chegar até lá.

Nesse cenário, é pertinente ressaltar que as epistemologias feministas negras são tecidas de formas distintas da cultura branca ocidental e eurocentrista, pois as nossas produções narrativas de racismo cotidiano:

Não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo. Tais experiências revelam a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com os sujeitos marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações. Elas espelham as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das “relações raciais” em espaços acadêmicos e deveriam, portanto, ser articuladas tanto teórica quanto metodologicamente (KILOMBA, 2019, p. 57-58) [grifos da autora].

Diante do episódio racista vivenciado, ressalto essa situação que se evidencia como uma forma de discriminação mista, a partir do aprofundamento das leituras sobre a temática, que mostram o racismo institucional em nossas vidas, enquanto mulheres negras, de forma violenta. O racismo institucional é quando uma instituição opera com tratamento desigual “de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados” (KILOMBA, 2019, p. 76).

Retomando a questão das cotas raciais no contexto da sociedade brasileira, ser branco no Brasil e autodeclarar-se negro como forma de apropriação de políticas de ação afirmativa, mesmo que na família tenha pardos ou pretos em um contexto de segundo e terceiro grau de parentesco, são questões para as quais não trago respostas finais. Trago reflexões significativas para que possamos perceber, de fato, as distinções do que é lugar de fala, e do que é representatividade, o contexto do que é ser mulher e negra no Brasil, identificando, de forma realista, o lócus social por meio do contexto histórico, social e cultural que está nas estruturas que nos oprimem.

3.2 Sujeito neutro? Reflexões sobre o racismo a partir do cotidiano

Relatando do ponto de vista dos estudos da sociologia, e suas significativas contribuições para o campo da educação, Nogueira (2009), a partir de uma análise

bourdieusiana, ressalta que o sucesso escolar não dependia apenas dos esforços dos indivíduos, mas da origem social das pessoas, no que tange à classe à qual pertenciam, sexo, grupo étnico, bairro em que viviam, dentre outros fatores. Assim: “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2009, p. 13).

Diante de tais análises, o conceito de “habitus” [grifos da autora] é levantado pela autora, que consiste em um conjunto de disposições estruturadas de acordo com o contexto social em que os indivíduos estivessem inseridos. Por conseguinte:

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento (NOGUEIRA, 2009, p. 25).

O homem e a mulher, então, a partir desse conjunto de disposições já pré-estabelecidas devido a seu contexto de origem, teriam práticas concernentes aos seus modos de ver e conceber o mundo já estruturado, isto é, em forma de *habitus*. A autora, a partir desse viés, defendia que a subjetividade dos sujeitos já era algo socialmente estruturado. É a partir disso que o poder simbólico é constituído, atribuindo atividades que “participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível” (NOGUEIRA, 2009, p. 31).

A partir daí os padrões impostos culturalmente, ditos como superiores por meio dos demais, fazem parte dessa estrutura do poder simbólico, o que, nas palavras de Nogueira (2009), contribui com a institucionalização de uma hierarquia dominante. Assim, os conhecimentos escolares, por exemplo, baseados numa perspectiva eurocentrada e ocidentalista constituiriam o currículo, ou seja, os saberes ditos universais. Contudo:

Os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes. Curiosamente, esse desconhecimento do caráter arbitrário e imposto da cultura dominante se manifestaria tanto entre os membros dos grupos dominantes quanto os ocupantes de posições dominadas (NOGUEIRA, 2009, p. 34).

Nisso observo a ocorrência da violência simbólica, pois mesmo com homens negros e mulheres negras tendo acesso às instituições escolares, suas histórias, culturas, seu *habitus*, são vistos como inferiores, não tendo a legitimidade como os saberes constituídos pela modernidade ocidental/europeizada. Isso contribuiria, também, com o dito racismo

institucional já mencionado anteriormente, conceito que Euclides (2017), nas palavras de Pereira (2011), também apresenta. Para ela, o racismo institucional é concebido como:

[...] a forma de racismo que se estabelece nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, traduzindo os interesses, ações e mecanismos de exclusão pelos grupos racialmente dominantes. É a incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Como exemplo do comportamento desse racismo, tem-se a negligência em hospitais públicos a populações economicamente mais pobres e racialmente identificadas como negras, além do descuido com a gestação de mulheres negras no atendimento do pré-natal. Trata-se de impedir institucionalmente o acesso de quem está na categoria racial negra a bens e serviços públicos, tais como assistência educacional, saúde dentre outros (PEREIRA, 2011 *apud* EUCLIDES, 2017, p. 25).

A citação acima explicita exemplos no campo da saúde, serviços públicos, dentre outras formas que o conceito é trabalhado e atribuído nos diversos cenários das estruturas sociais. Ainda ressaltando as contribuições de Nogueira (2009) para tal análise, um indivíduo que dispusesse de um capital econômico, isto é, uma renda que permita viver sem dificuldades, um capital cultural, dominando vários idiomas e tendo acesso à culturas distintas, capital simbólico e social, conhecendo e tendo acesso à posições dominantes na estrutura social, este teria, na visão da autora, mais chances de sucesso em todos os âmbitos, inclusive no escolar.

No entanto, como afirma Nogueira (2009), não basta apenas um dos capitais para que o indivíduo seja aceito socialmente, pois somente o capital econômico não garantiria necessariamente o capital cultural, simbólico e social. A partir dessa análise, observo, também, que não basta o homem negro ou a mulher negra obterem um capital econômico, pois somente isso não vai impedir de sofrerem com práticas discriminatórias, nem apenas o capital cultural, simbólico e social. Porém, o acesso à educação tem sido um dos meios mais potentes para contribuir com a ascensão destes no meio social.

Não obstante, Lahire (1997) compreende que essas relações precisam ser analisadas não apenas numa visão macro, sem considerar as relações sociais específicas, mas abranger uma ótica também de caráter microsociológico, alegando que nem sempre um sujeito proveniente das camadas populares terá fracasso escolar. Diante de tal fator, o autor faz uma crítica à análise bourdieusiana, afirmando que:

Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (econômicos, culturais...) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas seres sociais que, nas relações de interdependência e em

situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais (LAHIRE, 1997, p. 32-33).

O autor, ao discutir tal proposição, realizou uma pesquisa sobre o sucesso escolar proveniente dos meios populares, cujos alunos, mesmo vindo de um contexto de dificuldades, no que tange ao capital econômico, cultural, simbólico e social, conseguiram obter notas altas nas avaliações das escolas onde estavam matriculados.

Na pesquisa realizada por ele, encontrou famílias que, mesmo os pais não sabendo ler e escrever segundo a norma culta, ou até mesmo analfabetos, incentivavam os filhos à leitura, à escrita, a irem às bibliotecas municipais, dentre outras atividades. Por isso, para Lahire (1997), os capitais ilustrados de forma estruturada e objetivista não necessariamente são fatores decisivos para o sucesso escolar desses sujeitos.

É nesse viés que mulheres e homens negros que conseguem obter êxitos no tocante ao acesso as universidades e à profissões com prestígios sociais estão incluídos, como casos específicos de sucessos escolares. Isso porque, mesmo com o racismo ainda institucionalizado na sociedade, conseguiram ingressar em locais onde a branquitude ocupava e ainda ocupa, em maior parte.

Em contrapartida, o ingresso de pessoas negras nas universidades públicas vem crescendo gradativamente nos últimos anos. Na página da revista Carta Capital, Basílio (2019) apontou os últimos dados em relação à presença de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas nas universidades públicas. Nesse levantamento:

A pesquisa aponta mudanças significativas na composição de cor e raça dos estudantes das IFES nos últimos 15 anos. A partir de 2003, ano em que a pesquisa incorporou a medição, nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018. Em 2018, pretos e pardos somam 613.826 estudantes; os brancos, 520.008 (BASÍLIO, 2019, p. 3).

Não obstante, é válido ressaltar uma análise qualitativa desses dados, tendo em vista que muitos ainda não compreendem o que é ser pardo, que significa ser negro no Brasil também. Então, pela questão do não conhecimento aprofundado do que seria, de fato, o conceito de pardo, de mulato, ou de moreno, muitos estudantes podem se autodeclarar pardos pensando não serem negros, apesar de ser uma afirmação paradoxal, mas que faz sentido devido ao não tratamento das relações étnico raciais de forma apropriada no contexto escolar.

Sendo assim, pode ser que os dados numéricos levantados possam ou não ter levado em conta a conscientização desses estudantes do que de fato é ser negro no Brasil, o que em

outro país já seria diferente, conforme as abordagens já levantadas nos parágrafos anteriores. Essas questões também trouxeram várias dúvidas para Tereza, a respeito de sua identificação como negra, apesar de ter se autodeclarado de cor preta no questionário:

Eu me vejo como negra, os meus pais, até as pessoas. Na verdade, não foi uma coisa que eu incorporei, foi o que as pessoas delegaram para mim socialmente. Tipo assim, muitos até dizem que eu sou uma mistura de tudo, como se diz, aquele povo lá da Palestina do nariz afilado. Mas aí vem a questão do cabelo, a questão da cor, porque, assim, eu não sou totalmente negra, mas tenho uma cor diferenciada que não é o branco. E, querendo ou não, isso sempre me causou um certo conflito. Hoje, eu me considero negra, mas antes eu ficava nesse conflito: será que eu sou parda, será que eu sou negra? (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Tereza ressaltou que ainda não teve essa apropriação e identificação de se ver como negra, devido à tonalidade de sua pele não ser tão escura, mas também não ser branca. Ressaltou, também, a respeito dos seus cabelos serem cacheados, lembrando que uma vez tentou alisá-los, mas não gostou do que viu no espelho, pois parecia que não era ela mesma. Hoje, apesar de sua autodeclaração como preta, apresenta muitas dúvidas em relação a seu pertencimento étnico-racial, se é parda ou se é negra.

Nesses meandros, Euclides (2017) menciona que, para os pardos, a experiência de não sofrerem discriminações raciais não seria nula, pois “a fronteira entre o preto e o branco, não os privaria de vivenciar e/ou passar por processos de exclusão social, do mesmo modo que os não brancos enfrentam cotidianamente” (EUCLIDES, 2017, p. 19). Ou seja, ser pardo não significa dizer que serão vistos com menos estereotipização, pois pelo fato de serem não brancos os classificam diretamente como “outros” (grifos meus), não padrões, em uma fronteira em que mesmo a tonalidade da pele não sendo tão retinta, os traços do nariz, boca, cabelos crespos, dentre outras características fenotípicas, os impedem de ocupar o perfil desejado pela hegemonia eurocentrizada.

Essa passagem enfatizada dialoga também com uma perspectiva de abordagem fanoniana, na qual os pardos poderiam ser lidos da seguinte maneira:

[...] Andréa Marielle lhe escreveu, declarando seu amor, mas Jean Veneuse precisa de uma autorização. É preciso que um branco lhe diga: case-se com minha irmã. A seu amigo Coulanges, Veneuse fez uma série de perguntas [...] solicitado, o branco consente em lhe dar a mão da irmã, mas protegido por um pressuposto: você não tem nada a ver com os verdadeiros pretos. Você não é negro, é “excessivamente moreno”. Este processo é bem conhecido pelos estudantes de cor na França. Recusam-se a considerá-los como verdadeiros pretos. O preto é o selvagem, enquanto que o estudante é um “evoluído”. Você é “nós”, lhe diz Coulanges, e se o consideram preto é por equívoco, pois de preto você só tem a aparência (FANON, 2008, p. 73) [grifos do autor].

A obra interdisciplinar, de modo performático e narrativo, expressa a dor de ser um preto onde quer que ele esteja. Assim como enuncia Akotirene (2018), ao tratar a interseccionalidade: “Pretas e pretos são pretas e pretos em qualquer lugar do mundo” (AKOTIRENE, 2018, p. 32). Para além de uma questão de ética ou posicionamento político, as pretas e os pretos, isto é, os retintos, sempre serão em sua existência e também lidos como negros por outras pessoas. Independentemente de nos apropriarmos de tais temáticas para pesquisas, ensino e extensão, ou optarmos apenas pelos referenciais coloniais.

E esses dados apenas quantitativos, sem levar em conta as considerações aqui expressas, são passíveis de questionamentos no que se refere à presença de pretos e pretas em espaços públicos de poder, conforme Dandara explicitou em sua fala:

E é uma liberdade bem restrita ainda, a gente não tem acesso a muitas coisas, a muitas políticas. É só olhar ao redor, fazer o teste do pescoço como diz uma amiga minha, a gente olha ao redor e não encontra muitas pessoas negras ocupando cargos de poder, por exemplo, isso não é por acaso. Isso não é por acaso, isso não é porque nós somos menos capazes, isso é justamente pela falta de acesso que nós temos ao longo dos séculos, da negação, que nos foi dada por séculos e séculos de escravidão e depois de racismo estrutural mesmo, que a gente tem até hoje, estrutural, institucional (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

No contexto brasileiro, a mulher negra encontra lugar na cozinha, como empregada que realiza os afazeres domésticos para a patroa branca (SILVA, 1993). Esta relação ainda é vista na sociedade com muita frequência, onde as mulheres negras ocupam, na maioria das vezes, o lugar de domésticas, de babás ou outros serviços de caráter terceirizado. Serviços dignos, em que são fornecidos direitos trabalhistas, no entanto, são locais que não foram ocupados de forma alheia, mas um condicionante também sociohistórico que intermedeia a discussão aqui apresentada.

Para comprovar tal afirmação, Euclides (2017) pondera que:

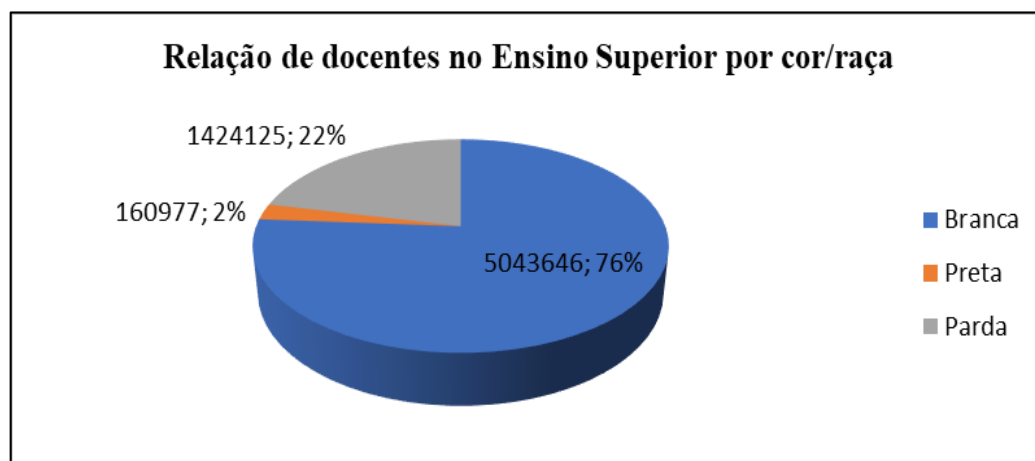
Devido às “ausências” de mulheres negras em cargos de professoras universitárias, encontrá-las em posições para além de empregadas domésticas ou babás tem sido, mapear a “dedo” trajetórias que romperam com a cadeia das múltiplas discriminações de gênero, raça, classe, dentre tantas outras. (EUCLIDES, 2017, p. 53) [grifos da autora].

Não fazer parte desta realidade é uma exceção, ainda que mesmo as docentes negras universitárias tenham trabalhado como domésticas ou babás antes ou durante a graduação. Somente pelo fato de estarem ocupando essa profissão que, em sua maioria, constitui-se de uma supremacia branca, são casos específicos de sucesso escolar. Conceitos como

meritocracia e igualdade para todos precisam ser analisados de forma cuidadosa, para que não tenhamos desconsiderar toda uma trajetória de lutas e conquistas.

No que tange à inserção de docentes negros no ensino superior, Euclides (2017) também traz dados do Censo Superior da Educação relativo ao ano de 2015:

Gráfico 1- Relações de docentes no Ensino Superior por cor/raça em 2015



Fonte: Censo Superior (2015)

Como nos afirma a autora, mesmo os autodeclarados pardos, em muitos casos, têm certa dificuldade em se aceitarem como negros, por pensarem que essa nomenclatura se refere ao termo preto. E no imaginário social esse termo é ainda associado ao que é ruim, bárbaro, subalternizado, devido à estruturação do racismo na sociedade em que vivemos:

No Brasil, a fluidez desta autoclassificação poderia ser justificada devido ao desejo de não identificação do negro com um ex-escravizado. Tal lembrança negativa do passado ainda prevaleceria no imaginário social. Como não desejariam associar a sua imagem a concepções negativas presentes no imaginário social, seria mais conveniente a identificação como mestiço ou pardo do que como negro propriamente (EUCLIDES, 2017, p. 23).

Este processo de se ver como negro não é simples, ocorrendo paulatinamente, no decorrer da construção da identidade da sujeita ou do sujeito, pois a discriminação racial a que nós somos submetidos por causa da cor da pele, textura do cabelo e formato do corpo, contribuem com a não aceitação da identidade *a priori*, em uma tentativa de embaquecimento para nos sentirmos aceitos.

E essas tentativas de branqueamento são, muitas das vezes, enraizadas desde a infância, por mediação da violência simbólica praticada contra os corpos negros e das segregações sofridas por conta de conceitos imagéticos instituídos na sociedade. Tudo isso faz

com que soframos com diversas formas de discriminações raciais, seja de forma direta ou indireta, por meio de ações corriqueiras, das quais não nos damos conta no início, mas que repercutem na construção do ser negro/negra.

Sem falar nos alisamentos e relaxamentos que realizamos nos cabelos, ocasionando feridas no couro cabeludo, muitas vezes, na busca pela cultura do branqueamento. Danos estes que repercutiram por um longo tempo não somente em minha trajetória, mas nas de muitas mulheres negras no Brasil e no mundo. Digo isso, pois nossos cabelos eram vistos como ruins, feios, não de forma aleatória, mas construídos com base em todo um contexto histórico já abordado. Em contraposição às negações que nos foram impostas, Gomes (2017) afirma sobre os saberes estético-corpóreos que:

São aqueles ligados as questões da corporeidade e da estética negras [...] A partir do advento das ações afirmativas, configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p. 75).

A população negra está começando a assumir, de forma gradativa, protagonismos não mais sobre uma ótica passiva, mas de resistência e afirmação. E esse movimento de pertencimento e de identidade, norteia uma perspectiva decolonizada de não mais quereremos ser representados e lidos a partir de uma ótica que nos oprima, mas de levantes em resistência para que possamos sobreviver, de fato, em meio às sociedades colonialistas modernas que insistem, ainda, em estigmatizar-nos.

Mesmo com a existência de práticas discriminantes da branquitude contra nós, as resistências não irão parar, pois estamos vivos, somos dinâmicos, plurais e, a partir do momento em que cooperamos no coletivo, o movimento se fortalece. Diante desses movimentos nunca lineares, mas sempre dialéticos, o currículo nas escolas e também nos cursos de formação de professores precisam criar:

[...] caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira 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. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao

reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105) [grifos da autora].

É esse movimento que os cursos de formação de professores precisam ter como respaldo. Um movimento de reflexão teórico-prático que, de fato, inclua gênero, raça, etnia, nível socioeconômico dentre outros mais, que considerem as especificidades dos sujeitos, para que, a partir daí, a igualdade possa existir. Generalizar a partir do modelo universal é perigoso, e nos torna invisíveis em meio às sociedades que insistiram e ainda pregam a neutralidade e a objetividade na escolha dos saberes curriculares ditos universais.

Sobre a experiência da disciplina de Investigação e Prática pedagógica IX, relembro que havia pedido a elaboração de um pré-projeto de pesquisa para os graduandos do curso de Artes cênicas: teatro. Fiz essa proposta, pois antes de irem às escolas, sempre trago as questões dos procedimentos metodológicos, identificando a educação como conhecimento científico, e destacando que quaisquer estudos de campo de abordagem qualitativa necessitam da elaboração de planejamentos e tratamentos das revisões de literatura para que os estudantes possam realizar um movimento de reflexão teórico-prático, juntamente aos referenciais teóricos escolhidos, contemplando a ementa da disciplina.

Após ressaltar as questões de metodologia científica, da organização do trabalho escolar, e apontar reflexões sobre a prática de ensino na realidade da educação básica, abrangendo, também, os desafios reais que os esperam, salientei algumas dessas discussões de forma breve, e também trouxe um texto sobre a Lei 10.639/03 no ensino de Teatro. Na elaboração dos projetos surgiram várias dúvidas quanto à escolha da temática, e me deparei com uma que coincidia com as reflexões aqui propostas.

Um estudante decidiu pesquisar sobre como o contexto cultural da Amazônia era trabalhado no ensino de Artes em uma escola periférica de Rio Branco. Nessa abordagem, orientei que ele trouxesse a Lei 11.645/08 no referencial teórico, pois a temática escolhida também contempla a questão da História e Cultura dos povos indígenas. Para nossa surpresa, ao nos depararmos com a escola, o professor, com apenas um tempo por semana nas turmas de Ensino Médio, tratou tanto das questões dos povos indígenas, quanto trouxe autores coloniais, como também fez abordagens em relação à cultura local.

Outro momento que chamou minha atenção não foi necessariamente a questão da temática do projeto elaborado por outro discente, para quem, posteriormente, pedi a

elaboração de um artigo. Porém, o que reteve a minha atenção foi a pergunta que ele fez em relação à construção do trabalho, que representou certa angústia no momento para ele, como também faz parte da realidade de muitos saberes e conhecimentos construídos por diferentes povos que são negligenciados.

O estudante, que se autodeclara negro, havia me perguntado se poderia escrever na primeira pessoa, pois não aguentava mais escrever como se estivesse falando por outra pessoa, ou de modo impessoal, pois ele também tem voz e queria expressá-la na escritura do trabalho.

Ressaltei que com certeza ele poderia fazer esse movimento, porém, nunca deixando de trazer autores para fundamentar teoricamente a fala, tendo em vista que nossos saberes também são ciência. No mesmo dia ele redigiu as primeiras páginas do artigo e, quando lidas, pude ver a diferença da primeira versão escrita, da angústia de não se situar no texto, e na elaboração com o posicionamento político e representacional apropriado, eu o ouvia nas entrelinhas.

Nesse percurso “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, 2012, p. 107), e esse novo consiste também no ato de falar, de militar, mesmo que através do exercício da escrita. Fanon (2008), em sua obra, inicia afirmando ser relevante “[...] que certas coisas sejam ditas. Essas coisas vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida” (FANON, 2008, p. 25). No entanto, o grito de Fanon (2008) é enunciado de forma silenciosa, por meio de sua escrita.

Para o povo negro, “o grito assume o papel da escrita e dilata-se por diferentes meios, inclusive tomando nossos corpos como livros, materializando a escrita nos sabores e dissabores de nossa carne” (SILVA, 2019, p. 53). Nesse percurso, a militância em combate às negações de nossos corpos estão emergindo através do grito, seja nos movimentos sociais, seja na escrita de forma silenciosa, mas está surgindo, na contramão da padronização colonial moderna nos imposta, para fins de sobrevivência e de reconhecimento não em um modelo universal, mas como sujeitos e sujeitas diferentes, em seus contextos plurais, para que a igualdade e equidade possam ser, de fato, contempladas na realidade experienciada por nós.

Na última seção, foram percorridas as trajetórias das professoras negras dos cursos de Licenciatura da UFAC.

Sou essa água salgada, que sara feridas de corpos com peles subalternizadas. Sou esse mar poliglota, que grita segredos dos colonizadores, que escuta o clamor dos sequestrados, e que acolhe os negros desamparados; que reclamam da sede de ancestralidade.

Meu corpo é transatlântico, intersecciono bairros, cidade, países e continentes. Minha etnia é diaspórica, sou uma banto-capixaba-brasileira. Sou negra, sou bixa, sou latina. Sou uma bixabanto-brasileira. Meu corpo é aquático e fronteiro, hábito a fronteira entre África e Brasil: o mar.

O mar sentiu o peso dos navios negreiros repletos de africanos sequestrados, roubados, raptados. E é neste mesmo mar atlântico onde, na terceira diáspora, criam-se negritudes emancipadas de traumas e desejos coloniais. O mar é a máxima expansão da água que nos compõe.

Todo negro precisa saber nadar, para compreender a diferença entre naufrago e mergulho.

Castiel Vitorino Brasileiro

SEÇÃO 4 AS PROFESSORAS NEGRAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC

Nesta seção, as trajetórias das professoras que se autodeclararam negras foram descritas e analisadas. Os percursos plurais notabilizaram os esforços individuais e coletivos que, não imbuídos em uma concepção meritocrática com intuito de invisibilizar as lutas cotidianas, ressaltaram travessias de sucessos específicos no âmbito da profissão docente.

Esta seção contemplou as categorias por meio das unidades de registro. As categorias temáticas e as subcategorias que escolhi foram as seguintes: Na categoria **Trajatória familiar e escolar** referi-me à descrição das trajetórias das professoras de forma individual. A subcategoria referente a esse tema, na qual foram ressaltados os dados de maneira coletiva, nomeei de **Mulheres negras migrantes**, em que tento mostrar que a busca por espaços além das fronteiras nas quais estavam inseridas corroborou para suas ascensões profissionais.

Na categoria **Experiências profissionais** apresentei as experiências das professoras negras no exercício da docência. Além disso, a subcategoria **Saberes identitários tecidos das experiências** abrangeu os conhecimentos adquiridos durante as vivências e aprendizados no decorrer dos anos que as entrevistadas atuaram no magistério, tecendo epistemologias negras que representam as intelectualidades que estão sendo construídas ao longo do tempo. Analisei as falas das professoras e como suas narrativas influenciaram nas produções científicas em seus respectivos Lattes. Sendo assim, as informações dos Currículos Lattes também foram analisadas aqui.

Na categoria temática **Descobrimento étnico-racial** descrevi os momentos em que as professoras se descobriram negras, como forma de identificação étnico-racial e afirmação de suas identidades. Os desvios no tocante às incertezas quanto às suas identidades, assim como as contradições no que se refere a saberem, de fato, quem são, no que se refere às suas negritudes, também foram descritos nessa categoria temática, de forma coletiva.

Na subcategoria **Discriminações vivenciadas** relatei as percepções que as professoras tiveram em relação às distinções de tratamento por serem mulheres e negras a partir do momento que se identificaram como tais, em que analisei as discriminações de gênero e raça que estas experienciaram no decorrer de suas travessias.

Em relação à categoria **Abordagens sobre gênero e raça no currículo**, as abordagens que as professoras negras realizam em nível de ensino, pesquisa e extensão sobre gênero e raça, em específico, foram descritas e analisadas de modo coletivo, juntamente com os referenciais teóricos já explicitados nas seções anteriores.

Os desvios no que se refere aos não tratamentos das abordagens supracitadas também foram analisados, o que variou conforme os perfis descritos das entrevistadas, tendo em vista que a intelectualidade negra não é homogênea, mas, sim, permeada de pluralidades. Na subcategoria **Sugestões de como abordar gênero e raça nas licenciaturas**, descrevi os apontamentos das docentes em relação a como melhor inserir essas temáticas nos cursos de formação de professores da UFAC de forma coletiva.

Para melhor organicidade das informações, o quadro que elaborei apresenta, de forma sucinta, as categorias e subcategorias em questão:

Quadro 3- Categorias e subcategorias da análise temática

Categorias	Subcategorias
Trajetória familiar e escolar	Mulheres negras migrantes
Experiências profissionais	Saberes identitários tecidos das experiências
Descobrimto étnico-racial	Discriminações vivenciadas
Abordagens sobre gênero e raça no currículo	Sugestões de como abordar gênero e raça nas licenciaturas

Fonte: A autora

Os Currículos Lattes das professoras e suas falas por meio das entrevistas narrativas foram analisados dentro das unidades de registro ressaltadas, em que as travessias aqui expressas constituíram e constituem os saberes da experiência dessas docentes através de suas histórias de vida, tecendo cotidianamente suas identidades enquanto mulheres negras em um espaço de poder, e também enquanto profissionais que lecionam e formam outros professores para o exercício do magistério.

Assim, a formação do professor ocorre, também por meio das experiências de seu trajeto, corroborando para a constituição de sua identidade. Na tessitura do caminhar, a formação, por sua vez, será construída em “um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Nesse contexto, é possível mencionar um *processo*.” (CUNHA, 2013, p. 4) [grifos da autora]. Nesse contínuo, não linear e nem harmônico “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, [...] é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Desse modo, as temáticas a seguir evidenciaram esses movimentos de passagem, de acontecimentos desde as trajetórias familiares e escolares até suas constituições enquanto profissionais, compromissadas com a educação e em constante processo de formação através das reflexões teórico-práticas no exercício da docência. Mulheres negras plurais que, por meio

de seus saberes experienciais narrados, de suas respectivas histórias de vida, produzem epistemologias feministas negras.

As questões fenotípicas foram elucidadas para que eu pudesse explicar, nas nossas realidades, como a questão do colorismo é forte e influenciou também no que se referia aos sucessos profissionais dessas sujeitas, e nas suas travessias no contexto presente em que atuam.

4.1 Trajetória familiar e escolar

A seguir, abordamos as trajetórias das professoras com suas respectivas descrições e análises.

4.1.1 Trajetória de Dandara dos Palmares

Dandara dos Palmares nasceu em Xapuri, um município situado no interior do estado do Acre. Em sua narrativa, ressaltou ter vindo para Rio Branco quando tinha nove anos de idade juntamente com seus pais. Dandara identifica seus pais como brancos, destacando que não teve uma trajetória muito difícil pelo fato deles serem professores, e de ela ter vindo de uma família estruturada.

Dandara apresenta, aparentemente, uma tonalidade de cor parda e cabelos aparentemente lisos, todavia, se autodeclara de cor preta em virtude de um posicionamento político e sociocultural. Em relação à sua origem social, ressaltou a seguinte fala:

Então, a minha trajetória escolar ela não foi tão difícil porque eu venho de uma família muito bem estruturada. Eu sou filha de dois professores, brancos inclusive. e então, eu tive uma educação escolar sempre em escola pública, mas, na época, A escola pública ainda era muito boa. Eu sempre estudei em escola pública desde que eu comecei a estudar e, assim, eu não tive dificuldade em ter acesso à universidade por conta disso né, porque eu venho de uma família que me deu possibilidades disso. Eu sou de Xapuri, e eu vim para cá com 9 anos de idade. E aqui eu estudei em escolas bem comuns, assim, tipo Lourival Sombra, que é aqui no Tangará, antiga Lindaura Martins Leitão, que era uma escola de excelência. Acho que a maioria da minha geração que é bem-sucedida atualmente passou por lá. Então, na época, a gente quase nem tinha escola particular aqui, e a minha geração vem de uma geração mesmo de escola pública (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

Durante o momento da entrevista, Dandara ressaltou mais seu percurso escolar, acadêmico e as conquistas que tem realizado enquanto professora negra na UFAC, cuja atuação agora é como professora efetiva da referida instituição. Ao analisar esse

silenciamento no decorrer de sua trajetória familiar em específico, respaldo-me nos estudos de Thompson (1992), onde o silenciamento apresentado pela entrevistada representa que “a lição importante a aprender é estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes” (THOMPSON, 1992, p. 204).

Ao atentar-me à fala do autor, pude perceber que, na fala de Dandara, quando realizou a escrita de sua dissertação intitulada: *Inaudíveis e invisíveis: representações de negros na historiografia acreana*, a professora constatou que as obras estudadas no que tange à presença do sujeito negro no estado do Acre refletiram mais as questões relacionadas ao seringueiro e ao nordestino, invisibilizando as cores desses sujeitos, ressaltando a omissão em relação à cor, devido à estigmatização do negro de forma histórica, social e cultural.

Agora, no seu processo de doutoramento, Dandara decidiu ir para outro viés de pesquisa, tendo como base a pesquisa realizada pelo Observatório de Discriminação Racial (ODR), no tocante às práticas pedagógicas que promovam, de fato a implementação da Lei 10.639/03, ressaltando apenas os aspectos positivos no que se refere à sua real aplicação, sem ter como foco as práticas negativas que ainda permeiam a efetivação da referida legislação no contexto escolar:

[...] Como a pesquisa do observatório já teve bem melhor encaminhada, talvez eu acabei me apaixonando mais por ela [...] então, eu acabei conversando com o meu orientador para mudar minha temática e, atualmente, a minha Tese de Doutorado é sobre práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial. E eu não quero estudar as coisas negativas, eu quero mostrar as práticas positivas de promoção da igualdade racial, como a Lei 10.639 tem se efetivado nas escolas da maneira como é para ser (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

Nesse ínterim, Dandara ressaltou mais sobre suas conquistas profissionais no decorrer da entrevista voltada para a educação das relações étnico-raciais. Creio que, nesse sentido, sua trajetória familiar não tenha sido tão elucidada, tendo em vista a questão do colorismo, por não ser retinta, viabilizando um contexto com menos índices de discriminações ativas na infância e adolescência. Mas, sobretudo, também, devido ao cansaço da enunciação dos enfoques apenas do ponto de vista da opressão e dos sofrimentos que perpassam ainda o cotidiano da população negra, devido ao racismo estrutural da sociedade em que vivemos.

Em relação ao seu ingresso na graduação, Dandara destacou na entrevista que entrou para fazer o curso de História no seu processo de formação inicial, ressaltando a influência dos pais como professores, e da figura do pai como professor de História, corroborando para que gostasse ainda mais de estudar no referido curso. Salientou, em sua narrativa, também

como sua trajetória cristã a influenciou, buscando fazer a associação dos estudos históricos com o contexto bíblico.

Os enfoques que a professora entrevistada salientou na narrativa foram mais bem explorados nas outras categorias de análise, em que observei como sua experiência profissional e acadêmica repercutiram na construção de seus saberes identitários como profissional e no seu descobrimento étnico-racial enquanto mulher negra.

4.1.2 Trajetória de Carolina de Jesus

Carolina de Jesus se autodeclarou de cor preta no questionário, todavia aparentemente, apresenta uma tonalidade de pele não retinta e cabelos crespos. A trajetória de Carolina em relação à sua origem social iniciou-se em uma cidade que está localizada no “interior, do interior, do interior do Maranhão, numa cidade chamada Nova Iorque, às margens do Rio Parnaíba” (CAROLINA DE JESUS, 2018). Seus pais eram agricultores, porém, seu pai faleceu quando ela tinha apenas 3 anos de idade e sua mãe faleceu quando Carolina completou seus 15 anos.

Com o falecimento de seus pais, Carolina ressaltou que cada um dos seus irmãos migrou para casa de diferentes parentes, e ela foi para Floriano, pois era o local para onde as pessoas com menor renda se mudavam para finalizar o ensino médio, uma vez que em Nova Iorque só era oferecido o ensino fundamental:

Então, eu sou a mais nova, a única mulher. Quando eu tinha quinze anos ela faleceu, foi daí que eu saí de Nova Iorque. Quinze anos eu estava encerrando o primeiro grau, hoje ensino fundamental, morando em Nova Iorque, e quando ela faleceu os três filhos foram divididos para outros lugares, outras casas. E eu fui para uma cidade chamada Floriano, no Piauí, que era um caminho natural, digamos, assim, quem terminava o ensino fundamental e quisesse fazer o ensino médio tinha que sair de Nova Iorque, e o local mais próximo com ensino médio era ou Floriano no Piauí ou Teresina no Piauí. Os mais pobres foram para Floriano, no Piauí, que foi para onde eu fui (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Nessa cidade, Carolina disse que foi morar na casa de uma tia de segundo grau para que pudesse estudar, mas relatou que a relação de parentesco nunca existiu de fato. A tia era bancária, e casada também com um bancário, o que proporcionava a eles um *status* na referida cidade. Quando os filhos da tia de Carolina terminaram o ensino médio, queriam estudar em Fortaleza para ingressarem na universidade e, no meio desses trâmites, Carolina também foi para trabalhar de empregada doméstica na casa dos primos.

No entanto, Carolina ressaltou que a tia havia lhe colocado em um cursinho pré-vestibular de mais baixo custo, alegando que estava auxiliando-a nos estudos, todavia, Carolina enfatizou que o ingresso no referido cursinho não era para que ela passasse, e sua aprovação já representava uma grande transgressão para sua tia.

Apesar das adversidades, Carolina tinha muitos sonhos e, dentre esses sonhos, era ingressar na universidade e estudar para se tornar uma cientista:

No meu imaginário eu queria ser cientista. Cientista era pra mim alguma coisa de laboratório, não sei o quê. Aí eu entrei no site da universidade para ver os cursos e achei que Engenharia era um curso que formava cientista. Então, eu fiz inscrição para Engenharia de Pesca, não passei. Aí fiz na estadual também, não me lembro o curso, mas também não passei (CAROLINA DE JESUS, 2018).

As tentativas de ingressar nos cursos de Engenharia para realizar seu sonho de ser cientista não foram concretizadas, pois Carolina não tinha tido uma base sólida para poder ingressar nesses cursos que, por sua vez, representam, ainda, um cenário elitizado. Vargas (2010) adverte que os cursos de Engenharia, Medicina e Direito são profissões imperiais no Brasil. Sendo assim, os *rankings*, no que se refere às notas, serão sempre elevados por conta de todo um contexto de preparação para a formação das elites brasileiras, repercutindo em uma hierarquização no ensino superior.

Contudo, Carolina não desistiu de tentar o ingresso na universidade, e sua tentativa para sair da situação na qual se encontrava foi o ingresso em um dos cursos de Licenciatura. Assim, optou por Geografia, pensando que iria fazer a transferência para outro curso posteriormente, sendo um dos meios de escape da realidade opressora onde se deparava:

No ano seguinte, para o vestibular seguinte, eu primeiro averigui quais eram os cursos que sobravam vagas. Aí tinha Geografia. Então, eu fiz para Geografia, assim fiz, mas ainda tinha todo o imaginário de que eu ia, mas que ia trocar de curso, porque Geografia era uma coisa muito banal (risos). E tinha que ser alguma coisa, né? Aí fiz para Geografia, fiz na Estadual para Filosofia. Digo ainda bem que eu não passei para Filosofia, você já vai entender porque eu não passei, porque na Estadual era a noite, então, que era o sonho de consumo da minha tia que eu fosse estudar a noite porque trabalhava o dia inteiro sem problema nenhum. Para azar, eu não passei na UECE, passei na UFC, que é federal, Geografia era de manhã e de tarde. Beleza, maravilha. Tentei mudar de curso ainda para Biologia. Achei que Biologia dava. Não consegui Biologia. A partir do primeiro ano eu já tava toda enturmada com a Geografia, porque eu comecei a ser bolsista, então, pra quem não tinha dinheiro, ser bolsista... A gente chamava na época de pochete, porque era bolsa. Bem, agora os valores são todos uniformes, tudo é 400 reais, mas naquela época tinha diferenciação. Então, seria o correspondente, hoje, acho que a uns 120, não sei (CAROLINA DE JESUS, 2018).

A renda de Carolina correspondia, na época, a aproximadamente 120 reais para trabalhar como bolsista e continuar no curso de Geografia, no qual havia conseguido passar, sendo o turno do referido curso em horário integral, isto é, no período da manhã e no período da tarde.

Para uma análise crítica desse contexto, é importante ressaltar que a presença de pessoas negras nos cursos de graduação tem maior incidência, uma vez que “a educação tem se tornado uma ocupação cada vez mais precária, implicando um afastamento dos brancos e a consequente rejeição dessa atividade aos grupos tradicionalmente desprivilegiados” (ARBOLLEYA; CIELLO; MEUCCI, 2015, p. 887). No entanto, os autores salientam, também, que a presença da população negra na docência do ensino superior ainda é escassa, sendo representados esses espaços por minorias que se autodeclararam pretas e pardas.

Carolina ressaltou que sua tia queria que ela realizasse um curso que fosse a noite, pois queria que ela continuasse trabalhando para a família. Mas Carolina não conseguia migrar para os cursos noturnos da universidade, até que resolveu fugir de casa e morar na residência universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC):

Eu tinha umas colegas que morava na residência universitária. E na residência tinha casa, comida e tinha RU até no sábado na hora do almoço, e eles, para o domingo e pra janta no sábado, levavam os mantimentos. Então, para mim era uma garantia. Não tinha dinheiro, era pobre, e com a residência universitária era uma perspectiva, e a perspectiva de ser bolsista. Ainda tinha mais, lá você recebia uma bolsa que são as bolsas de inclusão, que sem elas, quando alguém me pergunta se é contra as cotas, eu sou a favor de todas, até pra gordo, porque gordo sofre (risos). Nessa lógica, tá entendendo? Porque sem aquelas cotas, sem aquela política daquela inclusão naquele momento, eu não estaria aqui agora, por exemplo, né?. Então, eu já acho que tava no terceiro período, aí eu fugi pra ir para a residência. Primeiro eu fui selecionada, fiz tudo direitinho, fui selecionada, até aí eu fiz a opção. Se eu continuar aqui, eu vou continuar como empregada e sem salário. Que em casa de parente não recebe salário. Então, e por conta disso, é melhor eu fazer esse curso, e eu já tava apaixonada pelo curso. Apaixonada no sentido de que já me garantiu uma perspectiva de um outro futuro diferente daquele em que eu estava, que estava prometido pra mim, que eu já estava acostumada. Então, eu fugi, fui para a residência (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Carolina reconhece que sem as bolsas de auxílio para sua real permanência no ensino superior não teria conseguido chegar onde está hoje, aproveitando as bolsas de iniciação científica, depois de monitoria para que, assim, pudesse continuar no curso e iniciar uma nova fase de sua vida. O ingresso no curso de Licenciatura apresentou para Carolina uma mudança significativa, elucidando a importância dos estudos e como eles contribuíram para seu crescimento e ascensão profissional.

Ao realizar tais reflexões no momento da entrevista narrativa, Carolina destacou o que a educação fez em sua vida, e como compreende os locais de opressão das pessoas negras, dos homossexuais dentre outros grupos minoritários. Destacou que, quando era tutora do Programa de Educação Tutorial (PET), não utilizava unicamente a nota de excelência como escolha dos bolsistas, mas buscava saber o que poderia fazer para contribuir para que aquele aluno fosse até o final do curso, para que não desistisse da universidade por questões de baixa renda, que também foi um dos focos mais salientados pela professora.

Diante desse cenário, Carolina narrou:

[...] nossos alunos, os que são homossexuais, os que são negros, além da questão da renda, eu acho que esses meninos sofrem tanto. Sofrem tanto que dá vontade de sair dando soco na cara do agressor. Acho que o grande desafio é esse, assim, manter com esse compromisso, que é da própria minha história que eu percebo o que significa estudar. O que eu poderia ser hoje?! Seria avó com um monte de menino por aí, com um monte de veia quebrada de tanto trabalhar, que é se eu não tivesse conseguido fazer uma faculdade, se eu não tivesse conseguido fazer um concurso público pra uma faculdade pública, não teria feito o Mestrado, não teria feito o Doutorado, não teria feito o Pós-Doutorado, não teria feito nada disso (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Atualmente a professora atua como efetiva na Universidade Federal do Acre do *Campus* de Rio Branco, atuando nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, e está realizando o Pós-Doutorado na área de Geografia, formação essa realizada na Universidade de São Paulo (USP). A migração da docente para o estado do Acre foi ressaltada na subcategoria **Mulheres negras migrantes**, relativa, ainda, a esta categoria de análise desenvolvida.

4.1.3 Trajetória de Lélia Gonzáles

Lélia Gonzáles é professora efetiva na Universidade Federal do Acre. No questionário se autodeclarou de cor preta, possui cabelos crespos, todavia, apresenta aparentemente uma tonalidade de pele não retinta. Em relação à sua trajetória familiar, a família de Lélia era composta de trabalhadores rurais que morou por muito tempo em colônias, e seus pais tinham terra no município de Bujari.

Quando Lélia completou 2 anos, seus pais vieram para a cidade e ela alegou não ter lembranças da época em que sua família morou na zona rural. Lélia ressaltou que seu pai, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, depositava a esperança de possíveis

melhorias de qualidade de vida para sua família na educação, incentivando seus filhos a estudarem:

E, assim, meu pai, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, mas ele depositava na educação aquela esperança. Então, nós somos uma família de sete filhos, um homem e seis mulheres. E quando os meus irmãos mais velhos foram concluindo a antiga quarta série, que era o último ano escolar que tinha na zona rural, meu pai resolveu ir pra cidade exatamente pra que minhas irmãs continuassem estudando. Ele vendeu a terra que ele tinha e comprou uma casa no bairro Estação experimental. Meu pai veio pra cidade, sem nenhuma qualificação pra cidade urbana. Então, ele foi vender picolé, teve várias profissões, foi vendedor de picolé, carpinteiro, foi a atividade privada que ele trabalhou por mais tempo. E, assim, minha família passou por um contexto de muita dificuldade mesmo, porque meu pai, logo que chegou na cidade, teve três malárias consecutivas, três malárias, então, passou meses internado em casa. E, assim, minha mãe conta, na verdade, hoje, meu pai é falecido, mas a minha mãe conta que a gente passou muita necessidade mesmo (LÉLIA GONZALES, 2018).

As condições socioeconômicas foram mais destacadas no decorrer da narrativa de Lélia, no entanto, observo que uma análise bourdieusiana pautada apenas nos capitais econômicos, sociais, culturais da família de Lélia não explicariam, em nível macrossociológico, o sucesso escolar da professora entrevistada, tendo em vista que, atualmente, a professora é Doutora em Educação e atua como efetiva na UFAC, como já citado anteriormente.

Diante desses fatores, Nogueira (2013) realiza uma análise dos estudos de Lahire (1997), os quais destacam que as generalizações, em sua maioria, impedem que compreendamos as realidades dos sujeitos de modo concreto. Nesse sentido, o autor afirma as seguintes ponderações em relação ao tratamento dos dados, considerando os sujeitos na sua integralidade e vivências contextuais:

Não bastaria, por exemplo, identificar a presença ou ausência de pais com capital cultural elevado. Seria preciso identificar se esse capital encontra as condições de sua transmissão no interior da configuração familiar em que o indivíduo está inserido e da qual fazem parte, não apenas os pais, mas irmãos, tios, avós, entre outros. Seria necessário considerar ainda outros elementos, como as práticas cotidianas de escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos de exercício da autoridade, as práticas familiares de escolarização, que se apresentam de forma diferenciada em cada família, que interferem no processo de socialização de cada indivíduo e que repercutem em sua relação com o mundo escolar. Evidencia-se, assim, a necessidade de refinamento dos modelos macrossociológicos, de modo a não se produzir generalizações precipitadas, que negligenciem toda a complexidade presente na escala individual (NOGUEIRA, 2013, p. 3).

Ao refletir sobre esses aportes, os sucessos escolares explicitados por Lahire (1997), em nível microssociológico, evidenciam a necessidade de considerarmos não apenas as

questões de renda/classe, uma vez que os sujeitos têm cor, etnia, culturas diferenciadas e modos de conceber a realidade de formas distintas. Condicionantes estes que, de forma intersectadas, constituem as trajetórias dos sujeitos nas sociedades.

Aqui são notórios os incentivos do pai de Lélia para que ela e seus irmãos estudassem. Seu pai conseguiu um emprego de vigia em um cargo público, tendo em vista que não havia concursos públicos no momento. Quanto à sua mãe, ela relatou que sempre trabalhava fora de casa lavando roupas e que, posteriormente, conseguiu um emprego como auxiliar de serviços gerais na Secretaria de Produção.

Esses relatos repercutiram na constituição da identidade de Lélia, para que ela buscasse realizar seus sonhos por iniciativa própria, conquistando autonomia e amadurecimento desde cedo:

E eu lembro que eu terminei a antiga quinta série e eu queria ir pra uma escola, que era também dentro do meu bairro, mas era uma escola que era mais conceituada, pública também, mas era uma escola que, na época, era o Lindaura Martins Leitão, funcionava ali na Isaura Parente. E ali era uma escola, assim, que tinha uma fama muito boa, o diretor, que na época a gente chamava, botava todo mundo na linha. Então, era uma escola... Assim, as escolas de Rio Branco já tinham perdido aquele costume da sainha de prega, de usar tênis com meia e lá mantinha. Então, assim, isso refletiu também num bom ensino. Então, a escola era bem famosa, conhecida, é tanto que o povo procurava muito a escola, formavam filas, o pessoal dormia inclusive. E eu encasquetei que eu queria ir pra aquela escola. E aí minha mãe dizia assim: se você quiser ir, então, vá atrás, pegar as informações e tal. Então eu fui, tava terminando o quinto ano, eu tinha 11 anos. Aí eu fui, só que disseram assim: olha, dá muita gente! No dia da matrícula tem gente que até dorme aqui. Mas a minha mãe não me deixou dormir, obviamente, com 11 anos. Mas, no outro dia bem cedinho, eu fui pra garantir, eu e uma outra amiga que também queria ir pra lá, fomos bem cedinho, garantimos a vaga. Então, uma das minhas irmãs mais velhas foi e me matriculou e eu fui pro Lindaura (LÉLIA GONZALES, 2018).

Lélia demonstrou interesse nos estudos, devido às iniciativas do pai e também da autonomia gerada em decorrência também dos incentivos da mãe para que ela buscasse sempre realizar seus objetivos. Ela relatou que a escola Lindaura Martins fez com que ela abrisse os horizontes, mas também destacou que sua mãe não tinha tempo para ajudá-la nas tarefas de casa, e mesmo que tivesse tempo não saberia como ensiná-la, nem a sua irmã.

As disciplinas que vieram à memória de Lélia, as quais mais gostava de estudar no decorrer do seu ensino fundamental eram: Matemática, Língua Portuguesa e Geografia. Salientou que seus professores eram tão bons, que a contribuição desse cenário, acrescido, principalmente, de sua experiência na igreja atuando como professora da escola dominical, despertou-lhe interesse para atuar no magistério.

Em relação ao seu percurso de estudante no ensino superior, relatou que, na primeira vez que tentou vestibular para Matemática, não passou. Na segunda tentativa, no ano de 1998, tentou o vestibular novamente, só que para o curso de Geografia, e conseguiu passar. No entanto, relatou que não tinha, na época, dinheiro suficiente para pagar a inscrição do vestibular, abordando que a realização do referido exame havia se dado da seguinte forma:

Eu não tinha dinheiro, pouco dinheiro até pra pagar a inscrição do vestibular. E eu não consegui entrar na lista das isenções. Minha mãe, até hoje eu sou super grata, minha mãe trabalhava na Secretaria de P e o diretor, na época, a gente tinha aqui na UFAC um setor chamado COPEVE. A COPEVE era responsável por fazer o vestibular, organizar o vestibular, organizar os concursos. E aí, esse, o diretor da COPEVE, que era professor de agronomia, também trabalhava na secretaria de produção, era amigo da minha mãe. Então, minha mãe disse assim: que tava com duas filhas e que elas queriam fazer vestibular, nenhuma das duas tinha entrado na lista de isenção. E ele gostava muito da minha mãe e disse: Ah! Peça pras meninas me procurarem. Era eu e uma irmã minha que íamos fazer vestibular esse ano. Minha irmã pra Espanhol e eu pra Geografia. E isso a gente já tinha tido no ano anterior, a minha primeira irmã que passou no vestibular, ela fez Letras, foi a primeira a entrar na faculdade. E então nós viemos procurar ele, e ele disse assim: quem é a mais nova de vocês? Respondi: Sou eu. Ele disse: Ah, então, eu vou dar pra você. Então, eu sei que, no final, ele acabou conseguindo pra minha irmã também, nós fizemos o vestibular nós duas passamos (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Aqui, pude observar que Lélia e sua irmã, por intermédio da oportunidade concedida pelo diretor da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE), conseguiram realizar o vestibular gratuitamente, mesmo não tendo conseguido entrar na lista de isenção. Por conseguinte, fizeram os exames, Lélia para Geografia e sua irmã para Espanhol e, assim, garantiram suas tão sonhadas vagas no ensino superior.

Nesse processo, a meritocracia, para nós, negros, em uma sociedade desigual e racista, faz com que a liberdade e igualdade, no que se refere à conquista por direitos, não nos atinja diretamente em muitos episódios. As tentativas, por exemplo, de passarmos em vestibulares e concursos públicos e não conseguirmos a tão sonhada vaga no início ou, até mesmo, o ingresso nas instituições de ensino superior, precisam ser analisadas criticamente, e não somente pela ótica do esforço e empenho individual do sujeito. Isso porque a questão não é sobre níveis de intelectualidades, mas sobre oportunidades que precisam ser concedidas de forma que consigamos ser inseridos nos espaços públicos e privados.

Desde o contexto pós-abolição, as oportunidades nos foram negadas e isso repercutiu, também, no acesso à escolarização e ao campo de trabalho. O contexto das desigualdades multiplicadas ressaltado por Dubet (2000), nas suas obras destacadas ao longo deste trabalho, corroboram para que possamos compreender a magnitude desses processos e como eles podem ser compreendidos no contexto do colonialismo moderno:

Nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres; se, como diz Rousseau, “todo homem nasce livre e dono de si mesmo”. Esse domínio de si mesmo, essa capacidade de ser soberano, não é a garantia de igualdade real, mas a condição de igualdade de oportunidades e, pois, de desigualdades justas, por decorrerem de uma competição entre iguais. É neste sentido que a liberdade e a igualdade, que podem estar frequentemente em oposição, podem estar também em harmonia. A igualdade engendra a obrigação de ser livre e de ser para si mesmo sua própria medida. Às falsas hierarquias só podemos opor as hierarquias justas, fundadas no mérito, na responsabilidade e na liberdade dos indivíduos (DUBET, 2000, p. 15) [grifos do autor].

O autor explicita que a liberdade ocorrerá na medida em que tivermos igualdade de oportunidades. Ainda que Lélia fosse esforçada e dedicada aos estudos, no decorrer de sua narrativa, destaquei que seu percurso foi acompanhado de várias oportunidades aproveitadas que contribuíram para que ela as aproveitasse, e estivesse onde está atualmente, atuando como professora Doutora em uma universidade federal.

A professora entrevistada abordou que, no período em que estava na graduação, havia poucas bolsas, e as que tinham eram de iniciação científica, ressaltando que eram 3 ou 4 bolsas, no máximo, e concorridíssimas. Os professores deveriam realizar uma seleção, pelas melhores notas da sala, para escolherem os estudantes que seriam bolsistas.

Nesse período, Lélia concorreu e conseguiu a bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que era, aproximadamente, nas palavras da professora, no valor de 180 reais. Dos 180 reais que recebia, Lélia ajudava sua mãe com 50 reais para auxiliar nas despesas de casa, e o restante ela guardava para passar o dia na UFAC estudando, e fazendo suas refeições no Restaurante Universitário (RU).

Lélia destacou o quanto eram admiráveis os seus orientadores, e que aprendeu muito ao trabalhar com eles, conseguindo permanecer no curso de graduação atuando como bolsista durante todo o período do curso. A professora ressaltou, também, que entre os anos 2000 e 2001, a UFAC havia recebido um financiamento significativo da Fundação Ford, uma entidade norte-americana, e que, por isso, ela havia migrado, deixando o PIBIC e passando a ser bolsista Ford. O valor da bolsa era o mesmo, mas, em compensação, havia auxílios para todos os custos, idas a campo, diárias, dentre outros suportes.

Nesses caminhos da pesquisa e da extensão durante sua formação inicial, Lélia também comentou:

E, nesse período, eu me dedicava muito assim a estudar. A pesquisa me levou muito a estudar. Então, nesse período, eu vivia a UFAC mesmo, de manhã e à tarde era aqui na UFAC. E em 2002 eu concluí a graduação. No último ano que eu concluí a graduação, esse projeto da fundação Ford já tinha encerrado e a Geografia tava com

um projeto com o Senado Federal. A Assembleia legislativa junto com o Senado Federal estava elaborando um projeto sobre os limites interestaduais do Acre com Rondônia. E o laboratório que eu trabalhava, o grupo de pesquisa, foi o que estava envolvido nesse projeto. Então, eu deixei a fundação Ford e comecei a trabalhar nesse projeto (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

A professora, durante todo o seu percurso escolar no ensino fundamental e médio apresentava muito interesse nos estudos, aproveitando as oportunidades e lutando por seus objetivos. Na trajetória de sua formação inicial no ensino superior não foi diferente Lélia, por meio das oportunidades de realização do PIBIC, em seguida, da Fundação Ford, pôde constituir saberes identitários e caminhar rumo à sua ascensão profissional.

Como se tornou professora e suas experiências no campo da docência são relatos ressaltados nas outras categorias sistematizadas no decorrer deste estudo.

4.1.4 Trajetória de Aqualtune dos Santos

Aqualtune se autodeclarou preta e quilombola, e sua atuação é como professora substituta da UFAC. A tonalidade de Aqualtune é mais retinta do que das professoras anteriormente citadas, e seus cabelos são cacheados. Ela é a caçula de seus 14 irmãos. No tocante à sua origem social e familiar, ressaltou que sua mãe plantava hortas e seu pai era lavrador, e ambos apenas sabiam assinar os seus nomes.

No entanto, o pai de Aqualtune foi aprendendo um pouco mais sobre a leitura, pois havia fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Janaúba e, assim, ele teve que buscar um pouco mais de leituras por iniciativa própria, para organizar os documentos pertinentes ao sindicato, dentre outras atividades afins.

Lembrou que, de seus irmãos, alguns conseguiram terminar o primário, outros fizeram até o primeiro grau, e suas três irmãs mais novas terminaram o ensino médio, e que uma o realizou no supletivo. No contexto à sua vida em Janaúba, Aqualtune narrou o seguinte contexto que vivenciava naquele período:

Eu me recordo, com muito gosto inclusive, de ter vendido verdura. Minha mãe plantava horta e a gente vendia verdura no mercado, na vizinhança. E era com essa venda que a gente comprava o material escolar. Me lembro de uma satisfação muito grande, quando eu consegui juntar dinheiro e minha mãe comprou meu uniforme específico pra aula de educação física. Então, foram dificuldades pequenas em relação às que os meus irmãos mais velhos tiveram, mas com gostinho prazeroso de conquista. E lá de casa eu sou a primeira a fazer o ensino superior. Eu sou a primeira da família a entrar no ensino superior e a concluir o ensino superior (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

A professora disse que foi a primeira da família a ingressar e concluir o ensino superior, ressaltando o contexto que vivenciava, humilde e simples, mas com brilho nos olhos e sentimentos saudosos que perpassaram sua fala no momento da entrevista. Aqualtune disse que realizou o pré-escolar, mas, no seu quarto ano, a sua família se mudou para um bairro chamado São Gonçalo, onde residiu, sendo sua casa ao lado do hospital que fazia o atendimento dos trabalhadores rurais.

À medida que o tempo foi passando, a cidade foi crescendo e várias mansões foram sendo construídas ao redor, isso também repercutiu no contexto escolar, *lócus* que começou a ser ocupado por pessoas da elite, por filhos de banqueiros, dentre outros cenários que não faziam parte necessariamente das vivências familiares de Aqualtune. Essa situação no ambiente escolar fez com que as turmas fossem divididas em A, B e C. Os alunos da turma A eram os da elite, os da turma B como se fossem os que tiravam boas notas em segundo lugar, e os da turma C os que tinham menores notas, acrescidos de outros fatores:

A separação não era exatamente por notas, porque era muito perceptível pra gente também que os mais ricos estavam na turma A. Na turma B era, assim, os menos ricos. Eu, como eles não tinham como me colocar na turma C, porque as minhas notas, inclusive, superavam muitos da turma A, então, eu fiquei na turma B. E uma outra percepção que eu tive, também, é que as provas aconteciam no primeiro dia na turma A, no segundo dia na turma B e no terceiro dia na turma C (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

A exclusão, no que se referia à separação por turmas, devido à classe social, corroborou, também, para que outros fatores de desigualdades fossem explicitados na narrativa de Aqualtune. Ela ressaltou que, certa vez, quando havia faltado no dia de fazer a prova na turma B, a professora a levou para a turma C. Nesse momento, Aqualtune falou que presenciou algo diferenciado do que já estava acostumada a ver nas turmas anteriores. O cenário descrito foi: “porque nessa turma tinha uma quantidade maior de crianças negras. Por isso, eu senti a turma mais escura. E era muito característico, também, que a turma C tivesse as crianças pobres” (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

A população negra, no decorrer do processo histórico de opressões e silenciamentos, sofreu diversos estigmas e opressões construídas nas sociedades. Falando no coletivo, a violência, o genocídio naturalizado tendo como base o racismo estrutural, norteiam nossas vidas em diversos âmbitos, vidas essas que a segurança pública, cujas condições iguais de acesso à educação e trabalho, são em muitos casos negados e omissos, imbuídos dos discursos meritocráticos neoliberais, que marginalizam e nos segregam ainda mais. Os dados estatísticos nos apontam tais disparidades, em que homens e mulheres negras:

[...] representam 70% da população que vive em situação de extrema pobreza, concentram maiores taxas de analfabetismo do que brancos - 11% entre negros e 5% entre brancos – (PNAD, 2016), além de constituírem mais de 61% da população encarcerada (DEPEN, 2014), embora representem 54% da população (IBGE). Ou seja, as disparidades e violência ultrapassam o ciclo da juventude. Estão presentes ao longo da vida da população negra. E, considerando a juventude como um ciclo importante na trajetória social e identitária da nossa sociedade é grave a sentença de morte que a perversa articulação entre racismo e vulnerabilidade social impõe a essa parcela da população que, antes, deveria ser muito mais cuidada pela sociedade, Estado e mundo adulto (GOMES; LABORNE, 2018, p. 7).

A escola, quando começa a segregar nossos corpos, desde a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, contribui, também, para tais aumentos proporcionais de violência em nível estrutural. A população negra encarcerada em muitos momentos é vista como algo natural, todavia, o acesso às ações afirmativas, no discurso da branquitude é tido como algo não relevante, desconsiderando todos os condicionantes e dados estatísticos que constituem nossas realidades. Específicas são as exceções que escapam desse ciclo e dos dados da citação enunciada, como, por exemplo, as sujeitas ouvidas e trabalhadas nas narrativas deste trabalho.

Retomando a trajetória familiar e escolar de Aqualtune, ela relatou que seu pai era militante na luta para defender os direitos dos trabalhadores rurais, que “peitou” coronéis do norte de Minas, que queriam fazer um projeto para desapropriar as terras dos trabalhadores. Esse projeto, segundo a professora, declarava ser em prol do benefício de todos, mas que, na verdade, era para beneficiar somente os grandes produtores rurais.

Na narrativa de Aqualtune, ela contou que, com esse projeto, várias comunidades quilombolas que viviam à margem direita do Rio Gurutuba¹⁸ de Minas gerais se findaram, em que o nome do projeto era chamado de Colonização. O projeto Colonização depois de 40 anos, fez com que os grandes produtores, nos dias atuais, para Aqualtune, impedissem com que a água chegasse às comunidades quilombolas que vivem à margem esquerda do Rio Gurutuba:

Bom! Meu pai, na época, ele peitou isso e ele comprou um megafone e ia pro mercado orientar o povo, pra não deixar desapropriar a margem esquerda, que eles já tinham desapropriado a margem direita. Então, tinha essa marca aí, do Pedro da pipoca que peitava os coronéis da cidade. Minhas irmãs sofreram um pouco com isso porque, ah, muita gente fazia chacota das falas do meu pai, outros faziam a coisa da discriminação mesmo com as minhas irmãs (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

¹⁸ O nome é Gorutuba, mas Aqualtune salientou que o povo gurutubano descreve-se, desse modo, como forma de escolha política e pertencimento cultural. Sendo assim, escolhi preservar a tradição cultural quilombola da professora entrevistada.

Aqaltune revelou que se sentiu privilegiada, por conta de que não vivenciou tanto as discriminações como suas irmãs sofreram no que se referia às falas de seu pai, e as chacotas que as pessoas faziam quando ele militava pelos direitos dos trabalhadores rurais. Entretanto, os modos de ser e de agir do pai repercutiram na construção cultural da identidade de Aqaltune.

Consoante a esse fato, no que se refere aos estudos de gênero, é importante ressaltar que Segato (1998), tendo como aporte os estudos lacanianos, ilustra a respeito da figura paterna e da figura materna no processo de construção dos sujeitos, enquanto seres sociais, culturais e históricos. Em relação a esse fator:

Em síntese, o feminino, a partir da figura materna, é aquilo que se subtrai, a falta, o Outro, o que se subsume no inconsciente, formando-o. Por sua parte, o masculino, a figura paterna, fálica porque capturou uma parcela do desejo da mãe, permite o gozo mas também sabe cortá-lo, interditá-lo, em nome da lei que instaura: o discriminador, o discernidor, e também o teórico, o filósofo e o ideólogo, por ser capaz de outorgar os nomes, lugares e papéis, criando o mundo com seus objetos e pessoas carregados de valor e sentido. A criança, o sujeito que emerge para a vida em sociedade, que vêm a instalar-se no terreno do simbólico, que se torna humano, deve aprender a negar a fusão originária, a adotar a lei do pai, a introjetar os limites, a incorporar a necessidade da castração (SEGATO, 1998, p. 13).

A citação acima faz menção ao sujeito ou sujeita cujas identidades são construídas para atuar em sociedade. Essa construção, segundo Segato (1998), parte do simbólico para se tornar humano. Nesse sentido, baseada em estudos com respaldo antropológico, bem como no contexto do campo da etnografia, Segato (1998) discute que os indivíduos em formação aprendem a negar a fusão originária, isto é, da figura materna em seus inconscientes, e adotar a lei do pai, no qual as relações de poder, das leis, das ideologias e papéis são constituídas, ou seja, imbuídas de sentido para a formação dos indivíduos, nas palavras da autora.

Diante dessas reflexões sobre os estudos de gênero “O sujeito se encontra, portanto, sempre do lado da agência, da lei, do exercício do poder. Ao constituir-se pela Lei do pai, ele é sempre fálico, sempre masculino. Feminino será o excesso nele, [...] contudo, permanece nele e que ele deve negar para diferenciar-se [...]” (SEGATO, 1998, p. 13). Nessas abordagens, ressalto a parte na qual justamente a construção social e cultural da figura simbólica do pai representou a construção do processo de formação identitária tecida por Aqaltune:

Pois é! Essa trajetória minha como professora tá muito ligada às minhas notas boas na escola, que os colegas iam sempre estudar comigo. Teve o primeiro grau, que foi

de quinto ao oitavo ano. Essa questão das lutas, de reivindicar direitos era muito forte. Eu me lembro que a diretora, na ocasião, eu era líder da turma, e eu me lembro da fala na ocasião. na época, me ofendeu, de certa forma. Nós fizemos um manifesto na porta da escola contra é... Eram as cadernetas. Tinha que levar as cadernetas pra bater o carimbo de presença, se você não levasse a caderneta, você não entrava. E nós começamos a problematizar isso e fizemos o manifesto na porta da escola. Eu me lembro que a diretora virou e falou assim: **só podia ser a filha de Pedro da pipoca** (risos). E, depois, essa diretora mudou de estratégia. E ela me chamava pra participar das coisas da escola, de certa forma tava buscando me envolver. A escola tinha um anexo, em que funcionavam algumas turmas dos anos iniciais, e isso eu já tava no sexto pro sétimo ano. Eu me lembro que ela me chamou pra trabalhar nessa escola com ela. É um trabalho de gorjeta. Mas era algo que eu poderia ter experiência. Então, eu fui. E as crianças que estudavam nesse anexo eram as crianças mais pobres dessa escola. E pensar que era coincidência, não sei se era coincidência (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019) [grifos meus].

A questão da militância foi sendo construída do meio simbólico para o real, pois Aqualtune, caso analisasse que as situações vivenciadas não eram justas para ela e seus colegas da escola, problematizava as discussões juntamente com eles e enfrentava as situações que lhe pareciam injustas.

Contudo, é válido ressaltar que Segato (1998) discute, a partir de vários outros teóricos, também para poder refletir sobre os estudos de gênero, como, cita Chodorow (1974; 1978). A autora menciona a mulher e sua autoimagem com a mãe, em que os trabalhos domésticos e maternais, por exemplo, iriam refletir na construção da filha, e esta não se tornaria necessariamente um ser autônomo. Em vista disso, os trabalhos domésticos são vistos com certa desvalorização, devido à subordinação feminina presente nas sociedades.

Aqualtune havia se casado com 15 anos de idade, e teve que acompanhar seu marido desde Janaúba até Belo Horizonte, para que ele pudesse ir à busca de um emprego, tendo em vista que, na cidade onde residiam, as ofertas de emprego estavam escassas e, naquela ocasião, ela estava grávida. As notas de Aqualtune em relação ao ensino médio no 3º bimestre já concebiam a ela sua formação. Todavia, foi um cenário de muitas lutas, que explicito melhor nas categorias seguintes.

Em relação ao seu ingresso no ensino superior, ela revelou da seguinte maneira:

[...] terminei o ensino médio e aí veio a hora da faculdade. Porque eu sempre tive o sonho de estudar, mas tinha a questão das condições também. E nem era dizer que eu buscava isso loucamente não, o destino também me encaminhava. A situação, por exemplo, que eu fui fazer a graduação, foi o encaminhamento do destino. Eu e uma colega do ensino médio, nós fizemos o magistério. Nós elaboramos um projeto voltado pra trabalhar com crianças lá do bairro onde a gente morava, com aulas de reforço, de arte e cultura (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

A professora entrevistada abordou que havia feito magistério juntamente com outra amiga. No entanto, na época, havia muitos formados em licenciatura e, com isso, elas não conseguiram emprego de imediato. Devido a esses fatores, elas decidiram realizar um projeto com as crianças do bairro e buscaram parcerias para a realização deste. E no meio dessas buscas, elas se depararam com a faculdade particular de Pedro Leopoldo, que havia feito o convite a Aqualtune para estudar no curso de Licenciatura Normal Superior.

Quando Aqualtune fez a inscrição e entrou no vestibular, ocorreu a separação definitiva no seu casamento, pois seu ex-marido não queria que ela trabalhasse e nem estudasse. Porém, Aqualtune resolveu fazer a prova do vestibular e teve a aprovação em primeiro lugar, todavia, a faculdade não tinha concedido a ela nenhum desconto nas mensalidades.

A professora, no momento da entrevista narrativa, lembrou que, no período da graduação, pensou em desistir do curso devido às dificuldades financeiras e a situação de desemprego com que se deparava, mas os professores se mobilizaram para que ela não desistisse. Aqualtune conseguiu realizar um estágio no Serviço Social da Indústria (SESI) para auxiliar nas despesas de casa e também uma bolsa de monitoria na biblioteca, para abater nas mensalidades da faculdade.

Ela ressaltou que chegava a trabalhar aproximadamente 80 horas semanais, pois não recebia pensão alimentícia do ex-marido para ajudar nas despesas de seu filho. e então, para sobreviver e continuar no curso, teve que realizar esses esforços além das condições normais para poder conseguir alcançar seus objetivos, esforços como esses e similares, que nós mulheres negras realizamos com frequência, para conseguirmos ocupar os mesmos espaços que os homens e as mulheres brancas ocupam.

As demais abordagens em relação ao ingresso de Aqualtune no mestrado foram explicitadas nas demais categorias, pois, além de contribuírem para a suas experiências profissionais, corroboraram no seu descobrimento étnico-racial enquanto mulher negra quilombola, descendente do povo Gurutuba.

4.1.5 Trajetória de Antonieta de Barros

Antonieta de Barros se autodeclarou de cor parda, e aparentava ter cabelos lisos. Ela é professora efetiva da instituição que foi *locus* da pesquisa. A professora iniciou relatando que sua trajetória é bem típica do sujeito acreano de “modo geral” (grifos meus), caracterizando-se como filha de pais separados, e relatando que sua mãe terminou apenas o

quarto ano do ensino primário, e seu pai, após terminar a profissão de militar à custa de programas compensatórios, conseguiu concluir a escolarização básica.

Nessa perspectiva, Antonieta relatou que seu pai:

Realizou o famoso provão do Mobral, assistiu às aulas no telecurso 2000 [...], Mas, na trajetória familiar, isso teve um peso muito grande em relação à qualidade do ensino das décadas do século passado.

Porque isso fazia com que ele sempre incentivasse os filhos na busca pela escolarização constante e de qualidade elevada, mesmo que na esfera pública. Então, como meus pais eram separados, ora eu estava morando com a mãe, ora eu estava morando com o pai. Minha mãe morava em Porto Velho, e as escolas se diferenciam de um estado para o outro. E as abordagens que os professores fazem por não ter na sua trajetória uma formação que contemple esses aspectos sociais, isso acaba se evidenciando nas questões de preconceito, de discriminação, de prática pedagógica diferenciada pra alunos que não têm assistência familiar constantemente na escola (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Antonieta destacou em sua fala que seu pai havia terminado a escolarização através de programas compensatórios, que geralmente são ofertados para os sujeitos que apresentam distorções no que se refere à sua idade e as séries na qual se encontram. Nesse viés, Silva (2012) discorre a respeito do programa telecurso 2000 no Acre, que teve como metodologia as teleaulas, em parceria com a fundação Roberto Marinho.

Silva (2012), tendo como respaldo os estudos de Siebert (2005), caracteriza a metodologia de telecursos, destacando que sua primeira fase foi implantada em 1978 na Rede globo. Nas palavras do autor, assistir às aulas e comprar os fascículos vendidos em relação às temáticas já garantia a conclusão do ensino fundamental ou médio, em que os indivíduos deveriam também realizar uma prova aplicada pelo próprio governo, para o recebimento do diploma.

Nesse entorno, as mercantilizações no campo da educação e a privatização dos espaços públicos já iniciam seus processos dentro dos estabelecimentos de ensino, e, por conseguinte:

Essa relação das empresas privadas com instituições públicas se materializou nos inúmeros convênios que anualmente são assinados. Basta citar que a Fundação Roberto Marinho, de acordo com o site da instituição, desenvolve atualmente projetos junto às secretarias de educação dos seguintes estados: Acre, Projeto Poronga; Pernambuco, Projeto Travessia; em Minas Gerais, Projeto Floração e nas prefeituras de Brumadinho, Cavalcante, Governador Valadares, São Gonçalo do Rio Baixo, Itabira; Rio de Janeiro, Projetos Autonomia e Autonomia Carioca e Azul Marinho; TV Globo São Paulo, funcionários que não completaram os estudos. Além das 26 Federações de Indústria do país; Pará, com as prefeituras de Parauapebas, Bacarena, Moju, Ourilândia do Norte e no município Canaã dos Carajás, com o Projeto Alfabetizar EJA (SILVA, 2012, p. 6).

O projeto Poronga também foi citado na narrativa de outra professora, no entanto, cabe ressaltar que essa pesquisa local faz parte do contexto de muitos acreanos que findaram seus estudos por intermédio do referido programa, que consistia na metodologia de Telecursos, por meio das teleaulas.

Antonieta ressaltou que seus pais não iam à escola com frequência, pois, por serem separados, ora ela estava com seu pai, ora com sua mãe, e eles moravam em cidades diferentes. No que se refere às questões de preconceito nas vivências do contexto escolar, Antonieta abordou que, em sua experiência de vida, as questões da discriminação surgem não pelo fato de ser negra, mas pelas questões sociais e econômicas nas quais se encontrava anteriormente, situações estas que foram melhor analisadas nas categorias posteriores. Em relação ao início de sua trajetória escolar, Antonieta ressaltou que:

A minha trajetória escolar básica foi de muitas escolas, mas eu posso destacar pra você duas escolas que ficaram marcadas na minha primeira infância, que foi a escola Luiza Carneiro Dantas, no município de Rio Branco, que na época se situava no bairro Cidade Nova. E naquela escola eu estudei boa parte do meu ensino fundamental do ciclo II. E, assim, das memórias que eu guardo foi onde eu comecei a conhecer os primeiros professores que começaram a tratar dessas questões pela sua trajetória de vida e não pela formação recebida. De lidar com a situação de igualdade entre os alunos (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Os professores de Antonieta retratavam as questões de igualdade entre os alunos através de suas trajetórias, e não necessariamente por meio dos conteúdos didático-pedagógicos que tiveram no decorrer de suas formações iniciais. Em meio às lembranças emergidas, a professora entrevistada relembrou, também, que havia estudado em um colégio de freiras quando morava em Porto Velho. Instituição esta ressaltada por Antonieta, que não via cor nos alunos e tratava todos de modo igual.

Desse modo, a professora ressaltou as dificuldades na abordagem de tais temáticas relacionadas ao ser negra, pois as questões dela, enquanto sujeita social, constituíram com maior significação sua trajetória familiar e escolar:

[...] E as questões sociais elas vêm muito mais fortes pra esse aspecto do que o fato de ser negra, de ser indígena, de ser mulher. Então, nas minhas concepções, eu não carrego muito com muita força essas questões porque elas já vieram ao longo da minha formação, e não da questão familiar ou escolar (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Antonieta ponderou que as questões de gênero e raça não enfatizaram tanto a sua trajetória familiar e escolar, todavia, enfatizou que, na escola, pelo fato de alguns professores não terem tido formação que contemplassem essas questões sociais, repercute, por sua vez, na

naturalização de práticas de preconceito entre as crianças que não tenham assistência da escola. Todavia, foca, em sua fala, mais nas questões relacionadas às desigualdades econômicas e sociais.

Concernente ao seu ingresso na graduação, Antonieta destacou que fez o vestibular no ano de 2008 e foi aprovada, mesmo tendo passado sete anos longe da escola, após seu período de formação na educação básica.

Entretanto, a professora, no decorrer do exercício da docência, analisado na categoria **experiências profissionais**, reiterou que viu no exercício do magistério que as questões apenas econômicas e sociais não são suficientes para compreender o outro nas sociedades, mas revelou que ainda sente dificuldades em abordar as temáticas específicas sobre gênero e raça. Essa parte foi mais bem explicitada nas demais categorias e subcategorias deste trabalho.

Em relação aos esforços além das condições normalizadas no contexto de nossa sociedade, que tem como base os princípios neoliberais e segregacionistas, imbuídos no discurso de igualdade para todos, Antonieta ressaltou que conseguiu ingressar diretamente como professora efetiva da casa apenas com a titulação de graduação, que foi posteriormente ao ingresso que a professora realizou no Mestrado em Letras da referida instituição na qual atua:

Desde que eu ingressei na graduação eu não saí. Final de 2011, ainda no término da graduação, eu prestei seleção pro Mestrado em Letras- Linguagem e Identidade e eu fui aprovada. Eu tive que terminar minha iniciação científica antes que todo mundo, fazer o meu TCC antes de todo mundo pra poder colar grau e ter certidão de conclusão para eu efetuar a matrícula. E no segundo ano, que foi em 2013, do mestrado, houve um concurso que foi pra efetivo na UFAC e eu fui desafiada a fazer [...]. Enfrentar vários doutores, só eu graduada, que, ao meu ver, era longe da minha realidade.[...] Então, vamos tentar ver qual que é a qualidade desse preparo para eu poder ocupar um espaço que relativamente vai me dar a condição de poder fazer e falar mais sobre as questões que acredito serem importantes. E aí eu fui aprovada no concurso para efetivo só com a graduação. Foi o último concurso em que foi permitido ter essa disposição, de doutores, mestres e graduados concorrendo ao mesmo pleito. Depois disso, a gente teve a resolução que diz que só pode diminuir nível caso não tenha o candidato com o perfil desejado. Então, eu fui aprovada em 2013, mas por conta de que eram 2 vagas e uma era de imediato e a outra de cadastro de reserva, eu só fui admitida em janeiro de 2014. Momento em que nem tinha nem saído e já assumi a docência na casa (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Destaquei a afirmação em meio à sociedade neoliberal e racista, pois dentre os doutores, mestres e demais com experiências no campo da docência no ensino superior, Antonieta, mulher negra terminando o mestrado e apenas com a titulação de graduação, conseguiu ingressar como professora efetiva, sem ao menos ter passado pelo concurso de substituta. Realidade esta não comum devido às políticas que mascaram as desigualdades

multiplicadas explicitadas por Dubet (2000; 2001), acrescidas de discriminações exorbitantes camufladas nos discursos meritocráticos.

Apenas uma análise por mérito não é capaz de salientar a condição e *locus* social de Antonieta, que apesar de ter se autodeclarado parda e aparentar ter cabelos lisos, fenotípicos estes comuns na sociedade acreana, pela região norte ter a presença cultural e étnica dos povos indígenas, não a descaracteriza enquanto mulher negra, não retinta, presente em um espaço público de cultura eurocentrista, branca e heteropatriarcal.

Os demais dados da entrevista narrativa de Antonieta foram analisados nas categorias seguintes, nas quais a professora enfatizou mais aspectos relacionados ao seu descobrimento enquanto mulher negra e suas experiências profissionais.

4.1.6 Trajetória de Beatriz do Nascimento

Beatriz se autodeclarou de cor preta e tem os cabelos aparentemente lisos, apresentando visivelmente uma tonalidade de pele não retinta. É professora efetiva da UFAC também, nascida em Belém do Pará. A professora entrevistada salientou, no início de sua narrativa, aspectos relacionados à sua origem social. Sua origem está marcada por muitas dificuldades e pobreza, sendo um dos casos específicos de sucesso profissional também.

No que tange a esse enfoque destacado pela professora, ela abordou de forma bem explícita sua realidade no que se referia ao contexto que se apresentava, destacando que:

A gente veio de uma classe social muito pobre, eu e a família toda, o contexto todo. E foi pelo estudar que eu fui melhorando alguma coisa. A questão social, financeira. Eu sou de Belém do Pará e eu cresci na periferia, periferia, periferia, bairro da Terra Firme, todo mundo lá conhece. Pensa assim, onde tem gente assassinada todo dia. A gente presenciava muita coisa, passava por tiroteio, bem barra pesada. Dos estudos, sempre fiz escola pública, a gente não tinha outra possibilidade que não fosse escola pública. E na escola pública passávamos também por todo esse problema da violência. Algumas vezes, a escola era invadida por gangues e tinha já todos esses problemas. As minhas amigas de infância casaram-se com presidiários, enfim, todo o contexto realmente é contra, a gente sabe que é contra e a gente sabe que também é exceção (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

Beatriz presenciou um cenário de violências desde sua trajetória escolar. A realidade da qual fazia parte era constituída desses aspectos que teceram a juventude da professora dentro da instituição escolar, e também da localização na qual residia. Os aspectos relativos às fronteiras sociais, culturais que repercutem também nas fronteiras entre os bairros, são pontos abordados por Labache e Martin (2008), concernentes às segregações sociais no espaço, a

marginalização da população negra, que, conseqüentemente, influenciam nos índices do aumento da pobreza, violências, crimes e genocídios.

A professora reconheceu, desde o início de sua narrativa, que é um dos casos específicos de sucesso escolar, pois a realidade a qual vivenciava vislumbrava um cenário futuro na contramão da situação onde se situa atualmente. A educação fez com que a docente visse outras formas de escape da circunstância com a qual se deparava e, assim, começou a sua travessia para se tornar professora.

No que se refere ao resgate de Beatriz do mundo que presenciava, ela relatou a seguinte passagem:

[...] quando você tem um meio social, você não sabe o que é outra coisa diferente daquilo, você só sabe o que é aquilo. E o que foi o meu despertar, que eu pude respirar um pouco, foi conhecer que existiam outras coisas além daquilo ali, foi a música. Foi uma professora, olha só como é o resgate, uma professora, uma menina que tava fazendo graduação, e ela desenvolveu o TCC dela nas escolas públicas dando oficina (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

Beatriz disse que uma graduanda, ao realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na escola, ofertando oficinas de música, fez com que ela despertasse gosto pelo campo e assim tivesse metas em busca de vivenciar seu sonho, que era de trabalhar com essa área. Atualmente, a professora ministra aulas no curso de Licenciatura em Música da UFAC.

No decorrer de sua trajetória escolar, a professora enunciou que não era indisciplinada, mas era muito tímida. Beatriz narrou que tinha medo da professora, dos seus colegas e isso impediu que ela se desenvolvesse da maneira como gostaria. Todavia, a música tirou-lhe daquele contexto no qual se encontrava.

Beatriz disse que quando chegou à fila do vestibular estava pensando em marcar para fazer a prova relacionada ao ingresso no curso de Fisioterapia, todavia, no momento decidiu optar pelo curso de Música. Beatriz já havia feito estágio e formação com bolsa na área de música, sempre dando aulas de violão para ajudá-la financeiramente, e decidiu realizar a graduação do referido curso na Universidade Federal do Pará (UFPA).

As questões relacionadas ao seu ingresso como professora foram ressaltadas nas categorias posteriores, porém, a professora destacou que o momento de sua posse como docente da UFAC foi muito marcante em sua vida, cenário este explicitado pela professora no momento da entrevista, narrando como seus pais de origens socioeconômicas repletas de dificuldades, emocionaram-se com o sucesso profissional da filha:

Meu pai trabalha até hoje como motorista. Mas, no início, ele trabalhou como porteiro, enfim, em vários desses empregos temporários. Depois, ele conseguiu como motorista do estado e a minha mãe sempre foi dona de casa. E até tava comentando esses dias com uns amigos nossos que no dia da minha posse aqui na UFAC eu chorei tanto, porque o meu pai lavava carros para os professores da universidade. Então, pra mim, era como simbólico, meu pai lavava carros pro reitor, pros professores, ele ficava ali no estacionamento e era o jeito dele ganhar a vida . E que a filha dele pudesse ser professora, era algo que nem eu sabia que a gente ia conseguir. Pode não parecer muito, mas, sabendo o nosso ponto de partida, parece que a gente nadou muito até agora (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

As contribuições de Lahire (1997), no que se refere aos sucessos escolares nos meios populares, contemplam, também, a realidade da professora entrevistada. Seus pais de origem humilde e pobre reconheceram e alegraram-se com a conquista profissional da filha, que, vinda de um contexto repleto de condicionantes históricos, econômicos e sociais desprovidos de capitais, tornou-se uma das exceções que ocupam os espaços da academia exercendo a docência efetiva na casa.

As experiências profissionais e a identificação étnico-racial de Beatriz foram mais bem elucidadas nas categorias subsequentes.

4.1.7 Trajetória de Luísa Mahin

Luísa Mahin se autodeclarou parda, tem os cabelos aparentemente ondulados e é professora efetiva da UFAC. A professora nasceu na zona rural do município de Rio Branco. A partir de 6 anos de idade, sua família decidiu vir para a cidade, para que os irmãos e ela pudessem estudar. Nesse contexto, seus tios e tias também migraram para a cidade.

Luísa ressalta que nunca passou dificuldades no sentido de não ter o que comer em casa, ressaltando que sempre tinha muitos alimentos enquanto seus pais estavam juntos. Porém, elucidou que, quando seu pai se separou da mãe, separou-se também dos filhos, e não dava pensão para as filhas. que, na época, Luísa tinha 14 anos e sua irmã 9 anos de idade. Sua mãe, em meio a esses entraves, teve que acionar a justiça.

No que se refere à trajetória escolar de Luísa, ela ilustrou da seguinte maneira:

A minha trajetória escolar, assim, eu sempre fui pra escola pública, eu não fiz creche, não estudei em educação infantil, eu já fui prestando o primeiro ano. E na minha época eu ainda peguei a ideia de primeiro ano forte e primeiro ano fraco. Como eu não sabia ler, eu lembro que a gente ouvia muitas histórias, meu avô contava e a gente se aproximava da leitura, uma tia que eu tenho mais velha que eu uns 2 ou 3 anos. Mas, assim, a gente não dominava a escrita e a leitura. E eu entrei nesse grupo dos fracos. E eu lembro que eu estudei. No terceiro ano, eu lembro que eu fui retida porque eu não tava dominando ainda a leitura e a escrita como o sistema exigia. E a minha mãe concordou, e pra mim foi natural. Depois, foi na

sequência, sempre estudei em escola pública. Quando eu já tava no início do nível médio, eu fiquei grávida e casei aos 17 anos né. E eu lembro de ter parado 2 anos, porque, no ano seguinte, eu já tive outra filha. E eu parei e no ano seguinte eu voltei, não mais pra fazer o regular, eu fui fazer o magistério (LUÍSA MAHIN, 2019).

Luísa disse que não fez a educação infantil e foi direto para o primeiro ano do ensino fundamental, apresentando muitas dificuldades na leitura e na escrita. Quando completou seus 17 anos, ficou grávida, mas, após o período de 2 anos, voltou para realizar o magistério. Em relação ao ingresso no ensino superior, Luísa destacou que o trabalho no Serviço Social do Comércio (SESC) fez com que ingressasse na universidade, por conta da necessidade da formação no ensino superior na instituição que atuava.

No período que prestou o vestibular, a professora destacou que poderia realizar duas graduações ao mesmo tempo na universidade pública e, assim, cursou Ciências Sociais, formando-se primeiro nessa área e, logo após, o curso de Pedagogia:

E na época nós poderíamos fazer 2 graduações aqui, então, eu já fazia Ciências Sociais à noite, trabalhava o dia inteiro no SESC, e fui fazer Pedagogia também. Então, eu trabalhava até 13:30, vinha correndo pra universidade de ônibus. Saindo da Pedagogia eu ia para o outro bloco, ali onde é o jornalismo, terminar Ciências Sociais (LUÍSA MAHIN, 2019).

Luísa tinha uma rotina bem corrida, além de ter suas filhas, trabalhava e realizava duas graduações. Mesmo não sendo retinta, isso não a descaracteriza como mulher negra, isto é, como outra que precisou realizar esforços além das condições normais visivelmente aparentadas pela população, para que pudesse obter melhores condições de vida.

Em relação aos esforços além da força normal que mulheres brancas realizam, em sua maioria, para poderem alcançar espaços de poder ou obterem melhores condições sociais e econômicas, Euclides (2017) destaca que:

As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho dependem uma força muito maior que outros setores da sociedade, sendo que algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista. Além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm de lidar com o preconceito e a discriminação racial que lhes exigem maiores esforços para a conquista de uma posição e respeito profissional. A questão de gênero é, em si, um complicador, que, quando somada à da raça, significa ainda, maiores dificuldades para os seus agentes (EUCLIDES, 2017, p. 47).

Apesar de a professora ter se destacado como uma negra velada, no sentido de ser parda, teve uma trajetória de muitas lutas e esforços, que foram mais bem analisados nas categorias posteriores, para que pudesse estar onde está hoje. Experiências essas marcadas por

lutas diárias. Vale destacar que pessoas brancas também não estão isentas dessas lutas, no entanto, o quesito cor faz a diferença em relação aos lugares de privilégios que as pessoas brancas, em sua maioria, no coletivo ocupam.

Diante disso, no que se refere à sua vida como estudante de pós-graduação na academia, aos saberes traçados no passado e no presente, Luísa destacou a seguinte passagem:

Então, eu entrei no Mestrado em Educação. Quando eu terminei o Mestrado, tive essa possibilidade do DINTER, que é continuar estudando e trabalhando, que não é fácil. E eu fui aprovada, o dia da defesa coincidiu com o dia de ser a entrevista, aquela loucura e fui aprovada. E, então, estou em fase de formação. Formação primeiro via documento legal. E formação pra vida, que eu acho que nem quando eu terminar o Doutorado, eu já estou pensando no Pós-Doc e, mesmo assim, continuar estudando, porque a nossa vida é isso. Um eterno aprendiz [...] Eu fui a primeira neta a ter um nível superior. Depois disso, só veio minha última tia caçula. Tenho um primo também que tem nível superior. Minhas irmãs, todas, só fizeram até o nível médio. Já lá em casa, minhas filhas todas, graças a Deus, têm nível superior, duas já concursadas efetivas, com pós, especialização, residência. E a caçula terminou agora (LUÍSA MAHIN, 2019).

O ingresso de Luísa no campo da educação fez com que sua situação e de sua família fosse, aos poucos, melhorando as condições sociais e econômicas. A professora relatou que, atualmente, encontra-se em processo de doutoramento pelo Doutorado Interinstitucional (DINTER)¹⁹, sendo realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Além disso, mencionou na entrevista que já está pensando no Pós-Doutorado após esse período, passando por um constante processo de formação e aprendizagem.

Os demais dados relacionados à história de Luísa, foram ressaltados nas demais categorias discutidas.

4.1.8 Trajetória de Tereza de Benguela

Tereza iniciou sua narrativa relatando que para ela estar onde está atualmente foi algo que nem ela mesma poderia imaginar. A professora se autodeclarou preta e tem cabelos cacheados. Ainda no tocante ao seu fenótipo, Tereza é uma mulher negra não retinta, atuando como substituta na referida universidade, lócus da pesquisa.

¹⁹ Segundo o portal da Capes, o DINTER significa Doutorado Interinstitucional, onde as turmas que são providas de regiões brasileiras ou do exterior afastadas dos centros, são conduzidas por uma instituição nacional para estudarem em outra universidade, localizada em um dos centros que há produções de pesquisas mais consolidadas. A instituição anfitriã recebe os professores selecionados para a realização do curso de Doutorado.

Em relação à sua trajetória familiar e escolar, Tereza disse que veio de uma família muito humilde e com poucos recursos financeiros, por isso não se imaginaria ingressando em uma universidade na graduação, realizando o Mestrado, nem ao menos atuar como professora nesse espaço:

A minha família é uma família que não tem estudo. O meu pai é analfabeto e a minha mãe tinha somente ensino fundamental. E, assim, a minha família é uma família de seringueiros, que vieram do Seringal mesmo. Os meus pais vieram tentar a vida aqui porque eles queriam algo melhor para mim e para os meus irmãos. Só que, assim, as pessoas acham engraçada minha história de vida porque a minha vida nunca foi tão fácil. Jamais me imaginaria fazendo uma faculdade, de jeito nenhum, nem sonhava fazer faculdade. Porque você imagina uma pessoa com recursos bem pobres, porque a minha família não tinha recursos pra nada, e você na faculdade e fazer um mestrado é bem complicado (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Ainda que Tereza venha de uma origem social e econômica repleta de dificuldades, conseguiu adentrar a universidade pública, onde cursou a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, posteriormente, o Mestrado em Educação, além de tornar-se professora substituta na universidade na qual se formou.

Nesse percurso, Gomes (1995) analisa que ser mulher negra e também atuar como professora vai além de uma mera inserção nos espaços públicos, tendo em vista que o contexto histórico e social brasileiro fez com que apenas mulheres e homens brancos pudessem ter acesso, em sua maioria, a esses espaços.

Tereza ressaltou que, devido à sua família mudar constantemente do Seringal²⁰ para a cidade, não pôde ficar direto na escola, realizando seus estudos em escolas itinerantes²¹ nesse período de migrações. Contudo, seus pais viram que era melhor se estabilizarem em um local para que Tereza e seus irmãos pudessem estudar. Enfatizou que seu pai, mesmo sendo analfabeto, destacava que os filhos deveriam estudar, pois, se não estudassem, futuramente teriam dificuldades em ter uma estabilidade financeira em suas vidas.

No momento da entrevista narrativa, Tereza ressaltou a importância do programa Bolsa família, e como esse programa a auxiliou para custeios de materiais escolares e demais despesas. A professora relatou que sempre aborda a importância do referido programa para as

²⁰ Segundo Cherobim (1983), seringal pode ser caracterizado como uma área de grande proporção, e também: [...] parte posse de um indivíduo, ou de uma família, ou de uma empresa. Há, em seus quadros [...], pessoas dedicadas à procura de seringueiras e/ou castanheiras, outras ocupadas com a abertura das *estradas de seringa*, construção dos *tapi*, isto é, [...] para a fixação do seringueiro” (CHEROBIM, 1983, p. 101) [grifos do autor].

²¹ Nas palavras de Soveral e Consuelo (2013), as escolas itinerantes são escolas que acompanham o itinerário das famílias até que elas cheguem à conquista da terra, isto é, ao assentamento. Significa, também, uma pedagogia que consiste em caminhar junto, uma escola do campo, todavia, vinculadas ao Movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

peessoas, antes que essas possam realizar críticas sem saberem de fato das reais condições de quem depende do benefício citado:

[...] Apesar de ter estudado sempre em escola pública, mas, mesmo assim demanda um orçamento [...] Você tem que comprar caderno, tem que comprar lápis, tem que comprar essas coisas, ainda mais que tinha que comprar farda. Isso tudo. Além disso, a minha mãe recebia o Bolsa Família, que hoje muita gente critica. Mas eu sempre falo da minha história de vida, porque se não fosse o Bolsa Família talvez eu não tivesse tido o rumo que tomei na minha vida, porque era com esse dinheiro que minha mãe, além de sustentar a casa, também comprava nosso material escolar. E, de vez em quando, eu entro em atrito com as pessoas por causa disso, porque as pessoas não conhecem aquela situação. Se você não tem conhecimento sobre algo, é importante procurar se informar (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Tereza reconhece que sem o auxílio desses programas sociais não teria tido condições o suficiente para que ela e a família pudessem se manter. Não obstante, a professora entrevistada ressaltou mais aspectos relacionados às condições socioeconômicas com as quais se deparou no decorrer de sua travessia.

Diante de tal apontamento que realizei, considero importante ressaltar o porquê dessas relações entre os negros que viviam no campo em comunidades. Pode, em muitas ocasiões, parecer que não havia aparentemente apropriações de saberem quais eram os locais que estes ocupavam para além da classe, quando estes apresentam, por exemplo, uma tonalidade de pele mais clara. Isto é, quando são aparentemente pardos, e o tratamento nem tão evidente, principalmente nas falas das professoras entrevistadas, que nasceram nas zonas rurais do contexto acreano e migraram para as zonas urbanas nas cidades vizinhas, localizações estas situadas na região norte do país.

Na obra de Gonçalves (2000), intitulada *Vila Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor*, são destacados alguns dos aspectos que, compreendo, estão atrelados a essas características específicas, município esse que, apesar de estar localizado na região centro oeste do Brasil, nas palavras de Gonçalves (2000) confinou-se com a República da Bolívia e também com o Estado de Rondônia, sendo local estratégico para a posse das terras amazônicas pela Coroa Portuguesa no ano de 1748.

No entanto, a autora problematiza, em sua obra, que havia dificuldades na manutenção de Vila Bela como capital, devido ao seu isolamento, no que se referia à localização geográfica, o que repercutiu na transferência da capital de Vila Bela para Cuiabá. Diante dessas ocorrências, muitos brancos que ali ocupavam espaços mudaram-se para Cuiabá também, deixando a cidade “vazia” [grifos da autora] de poder. Os negros que ali

residiam já constituíam maior parte da população em Vila Bela e, assim, o negro vai considerando a possibilidade de ser visto como um sujeito ocupando aquele espaço.

Nesse enfoque:

[...] a terra passa a ter valor de uso compartilhado igualitariamente por todos, promovendo-se o igualitarismo e a reciprocidade como fundamentos da vida comunitária [...] o igualitarismo acima referido não supõe que todos têm as mesmas condições econômicas. O igualitarismo se expressa em nível de comunidade, no que se refere ao acesso a terra, a ocupação das casas vazias, a participação social e cultural e sobretudo na cooperação e ajuda mútua, na garantia do consumo aqueles que produzem menos, através de mecanismos sociais de distribuição (GONÇALVES, 2000, p. 29- 30).

As sujeitas entrevistadas que nasceram no contexto acreano, mas que aparentemente apresentaram uma tonalidade de pele mais clara, não enfatizaram tanto as questões da discriminação pelo fato de serem negras. Característica esta que não necessariamente esteja isenta de conflitos como pondera Gonçalves (2000). Mas o cenário de difícil localização geográfica, presença percentual maior de indígenas na região norte da população brasileira, acrescida de valores culturais da comunidade, de serem vistos como iguais, perpassam, também, a travessia dessas professoras entrevistadas, em específico.

Retomando a trajetória de Tereza, a professora relatou que até o início do ensino fundamental era uma boa aluna, entretanto, salientou que seu processo de alfabetização não foi muito bom, devido às migrações constantes da família, o que fez com que a docente realizasse um programa chamado Aceleração, para finalizar o ensino fundamental.

Segundo Cardoso (2012), esse programa foi ofertado em parceria com a SEE e a Fundação Roberto Marinho, destinado à realização do Ensino Fundamental II para os jovens que apresentaram dificuldades em fazer seus estudos nas idades corretas estabelecidas por lei. Através do programa, muitos sujeitos viram a oportunidade de concluir seus estudos, porém, o programa era ofertado através da metodologia de telecurso, que, por sinal, já foi abordada anteriormente.

Em relação ao Ensino Médio, Tereza ressaltou do seguinte modo:

Mas quando eu cheguei no Ensino Médio, foi que as coisas foram tomando outro rumo. Hoje, eu fico me perguntando, mas também não é para eu ficar me martirizando por causa disso, que era para eu ter entrado na universidade mais cedo. Mas o que aconteceu, aquela vida de adolescente, você acaba pensando em outras coisas. Os meus pais já não tinham tanto controle sobre a minha vida, e o meu ensino médio foi muito bagunçado. Eu reprovei no ensino médio, eu comecei a fazer disciplinas e não ia mais, foi quando eu resolvi fazer o ensino médio noturno. Também não gostei e acabei fazendo aquelas provas do EJA pra poder finalizar meu ensino médio. Até então eu não pensava no futuro, eu pensava naquele momento [...]

O que fez eu mudar de opinião e escolher minha carreira também, na época, apesar de eu não gostar muito de estudar, eu já fazia estágio supervisionado, aqueles que a gente faz normal mesmo, estuda e faz estágio. E, no meu último ano do ensino médio, eu fiz estágio na Secretaria de Educação. E nesse estágio eu ia para as escolas, a gente fazia fiscalização de materiais de patrimônio. E foi aí que eu comecei a conhecer mais sobre esse mundo, mais sobre as escolas, passei a conhecer muitos professores, e foi quando eu peguei e me vi ali: não, eu quero ser professora. E eu tentei fazer vestibular, só que na primeira vez que eu fui fazer, eu não consegui chegar no horário. Cheguei atrasada e foi um ano perdido (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Tereza explicou que, no momento de sua adolescência no Ensino Médio, não tinha percepções maduras em relação ao futuro, todavia, compreende que hoje possui mais experiência devido ao seu processo de formação constante, assim, a docente não se culpabiliza tanto pelas atitudes que antes havia tomado. Ao realizar o estágio na Secretaria de Educação, despertou-se para a profissão que queria de fato exercer, no entanto, chegou atrasada no momento do vestibular, e decidiu dedicar-se, ao longo do ano perdido, a estudar para concursos, mesmo pensando que não teria mais forças para tentar ingressar na universidade.

No entanto, tentou no ano posterior, após dedicar-se aos estudos e focalizar em seus objetivos, e, por conseguinte, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia. Em relação à formação inicial de Tereza, a professora destacou que, no início, foi muito difícil, que teve o pensamento de que o curso de Pedagogia era fácil quando prestou o vestibular, mas que, na verdade, foi muito difícil para ela, pensando muitas vezes em desistir. Entretanto, não cedeu, estudando de madrugada, recebendo ajuda de suas amigas da graduação para estudarem juntas, e realizando também o PIBIC, como forma de adentrar-se mais no campo da pesquisa, o que a fez ter o sonho de ingressar um dia no Mestrado.

A professora ressaltou que sua orientadora foi como se fosse uma mãe, e que a ensinou fazer pesquisas, incentivando-a a estudar sempre, o que despertou em Tereza gosto maior pela disciplina História da Educação. Explanou, em sua fala, que seus docentes depositaram uma responsabilidade grande em esperar que ela conseguisse ingressar no Mestrado, após o término da Graduação.

Sobre isso, Tereza salientou:

Aquilo para mim foi uma coisa muito louca, eu preciso passar no Mestrado, eu não sei como, mas eu preciso passar no Mestrado. E eu estudei muito, fiquei trancada em casa, porque o meu medo era decepcionar essas pessoas que acreditavam em mim, os meus pais, os meus professores. Eu fiquei uns três meses em casa, estudando e estudando, e foi quando saiu o resultado e eu consegui passar no Mestrado (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Os demais enfoques que Tereza narrou foram ressaltados nas categorias e subcategorias posteriores. Em contrapartida, seu sucesso profissional foi tecido devido ao despertamento no que se refere à conquista de seus objetivos, e aos incentivos de seus professores no período da graduação.

4.1.9 Trajetória de Maria Felipa

Maria Felipa se autodeclarou preta, todavia, era chamada de negra cabra na infância, similar ao pardo no contexto da região norte, segundo o dicionário da escravidão já abordado na Seção 1. Atualmente, Maria Felipa é professora efetiva da UFAC, e sua trajetória familiar narrada na entrevista repercutiu nas suas produções acadêmicas no campo da pesquisa.

Quanto à sua trajetória familiar, Maria Felipa iniciou ressaltando:

Eu sou filha de pai e mãe seringueiros. Meu pai inicia bem com a família do nordeste para cá, vem meu avô primeiro, depois meu pai, minha mãe e, aqui no Acre, eles se encontram. E eu vou nascer em uma praia na intersecção entre Brasil e Bolívia, no Rio Abunã. Então, eu sou uma praiana que venho desse nascedouro. E a minha primeira condição de nascimento é nua, completamente nua, porque não se tinha nenhuma roupinha de criança alguma para colocar em meu corpo. A minha parteira foi a terra. Eu fui pega pela mãe terra, e a minha primeira bacia de água foi o Rio Abunã, e os meus primeiros colegas de quarto depois da parturiente foram os animais (MARIA FELIPA, 2019).

As intersecções fronteiriças estiveram presentes desde o nascimento de Maria Felipa, seus pais, em decorrência das migrações ocorridas, acabaram se encontrando nas terras nortenhas, resultando, posteriormente, no seu nascimento. Narrou que seu pai era seringueiro na Bolívia, tornando-se, posteriormente, um pequeno comerciante do rio, trocando coisas que levava de Plácido de Castro para os seringais por borracha. Essa troca, na época, era relevante atividade comerciante, tendo em vista que, no contexto da região, explorava-se muito a borracha e a castanha.

No contexto de sua trajetória escolar, Maria Felipa destacou que, no início do ensino fundamental, ela estudou em uma escola privada, pois sua mãe, ao chegar à cidade de Rio Branco, conseguiu trabalhar como funcionária pública da Secretaria da Fazenda e, com isso, conseguiu adquirir alguns contatos, o que propiciou que Maria Felipa conseguisse a bolsa de estudos na escola.

Porém, Maria Felipa ficou na escola até o momento em que seu pai havia decidido voltar para Plácido de Castro como político. Desse modo, sua mãe decidiu acompanhá-lo e tirar Maria Felipa da instituição, pois sempre dizia que “onde tá o marido, tá a mulher e todo

mundo. Então eu tive que sair desse espaço, que era muito bom por sinal e tive que ir para Plácido” (MARIA FELIPA, 2019).

Nessa análise, Gonçalves (2000) aponta, no tocante aos lugares das mulheres em regiões isoladas no interior, onde mesmo que as relações culturais possam ser vistas com representações diferenciadas nas palavras da autora, os papéis masculinos ainda são preponderantes e vistos como prioritários:

É nesse contexto de maior valorização das atividades dos papéis masculinos, que se inserem as relações homem- mulher na comunidade negra [...] em cuja formação os papéis de homem e de mulher têm representações diferenciadas, de acordo com determinações culturalmente aceitas. É na manipulação dessas representações que aparece a diferenciação entre o papel da mulher e o papel do homem [...], mesmo uma comunidade de formação mais igualitária, não conseguem superar a imposição cultural do machismo, sustentada através de argumentos antagônicos e reacionários (GONÇALVES, 2000, p. 35).

Nesse íterim, as relações entre mulheres e homens se davam nesse formato, a mulher exerceria, segundo a autora, um papel de coparticipante e não necessariamente de liderança, ainda que nas regiões interioranas, as mulheres pudessem exercer atividades que não diretamente implicariam em um contexto de opressão (GONÇALVES, 2000, p. 36).

As imposições patriarcais e da figura do homem com superioridade e que domina os papéis e relações sociais ainda se fazem presentes desde as sociedades modernizadas, às regiões interioranas afastadas, devido aos condicionantes culturais e simbólicos que intermedeiam os modos de socialização entre os indivíduos dos mais variados grupos.

Maria Felipa tornou-se professora antes de finalizar o Ensino Médio, experiência esta ressaltada na categoria **experiências profissionais**. Em relação ao seu ingresso na formação inicial, destacou que entrou na universidade já sendo professora do estado, ressaltando que foi um crescimento muito grande, pois adquiria conhecimentos dos professores que não obtinha anteriormente na experiência em campo, e também socializava saberes produzidos nas experiências que tinha no contexto da educação básica, em uma relação de troca.

Ressaltou que, no ano de 1992, quando ingressou como universitária, não tinha grandes enfrentamentos em relação às situações de racismo em sala de aula:

Naquela época, penso também que as pessoas claras não eram vistas como negros. Meu pai era visto como negro e ele adorava os apelidos que ele tinha: neguinho da beija flor, alguma coisa assim, um moreno bem bonito a cor negra dele. Minha mãe não, bem branca, alva, bem diferente. Mas a gente não teve grandes implicações também na faculdade até 96. A nossa turma era muito dada ao estudo e não tinha muito tempo para essas coisas, mas era muito voltada às situações que estávamos

vivendo naquele período. Eu acho que também não tínhamos despertado para essas arrogâncias tamanhas [...] (MARIA FELIPA, 2019).

A professora entrevistada ressaltou que seu pai era negro e tinha vários apelidos, como “neguinho da beija flor”, caracterizando-o como moreno bem bonito, em contrapartida, sua mãe era branca, diferente. Também salientou que a sua turma, na formação inicial, não tinha tempo para essas questões, o que, por sua vez, poderia ser em virtude da teoria do embraquecimento, cujos enfrentamentos não necessariamente implicavam de forma direta no tocante às discriminações raciais.

A questão do negro bonito é explicitada por Fanon (2008), ele retrata o modo como concebemos a imagem do homem negro. Nisto ele realiza a seguinte questão: “o branco pode se comportar de modo sadio em relação ao negro, o negro pode se comportar de modo sadio em relação ao branco?” (FANON, 2008, p. 146).

Em nosso contexto, realizando um comparativo de frases, com que frequência nós falamos e ouvimos mais das pessoas cotidianamente: que homem negro bonito, e que mulher negra bonita? Ou ouvimos e falamos mais: que homem branco bonito e que mulher branca bonita?

Em uma abordagem fanoniana, ouvimos, mais ainda, “que moreno bonito” ou “que morena ou mulata bonita”, sendo nomes pejorativos, racistas, que tentam inferiorizar nossas identidades, mas, que por sua vez, são tratados de modo naturalizado, devido ao racismo estrutural na sociedade em que vivemos. E isso, em muitos casos, é visto como sem importância, como vitimismo para alguns, secundarizando as cicatrizes expostas em nós devido às marcas do colonialismo.

Nesse pensamento, o autor reitera as seguintes palavras: “Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. Todos estes brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável.” (FANON, 2008, p. 125).

As experiências profissionais e saberes da professora foram ressaltados nas categorias posteriores.

4.1.10 Trajetória de Maria Firmina

A professora Maria Firmina é docente efetiva da UFAC. Em virtude do posicionamento político e cultural da professora, ela se identifica como de cor parda, isto é,

como uma mulher negra, sendo a sujeita com a tonalidade mais clara de todas as professoras entrevistadas.

No tocante à sua trajetória familiar, Maria Firmina narrou que seus avós eram pardos mais retintos. Em relação ao seu avô materno, ele era dono das embarcações que abasteciam os seringas e, posteriormente, virou arrendatário das seringas em Xapuri. E a família dele foi uma das primeiras a chegar ao Vale do Acre. A vó de Maria Firmina era descendente de franceses, uma mulher branca. Já por parte de pai, ela relatou que são descendentes de nordestinos, sendo pardos.

Contou que seu avô materno havia perdido os seringais por conta da redução dos subsídios para a produção da borracha, decorrente da reorientação política do Regime militar, e acabou falindo. Nesse contexto, Maria Firmina narrou que seu avô:

Saiu só com os filhos e as roupas do corpo de dentro do seringal. Por sorte, ficou com a casa na cidade, onde veio residir. Os filhos homens vendiam refrescos congelados em pequenos saquinhos, tiravam barros na beira do rio para vender nas obras. As minhas tias começaram a trabalhar muito cedo. Uma trabalhou no Palácio do Governo, outra na Assembleia Legislativa, na época que não precisava fazer concurso, e a outra casou e ajudava nas contas de casa. Então, foi isso que ajudou a família do lado da minha mãe. Da família do meu pai, o meu avô paterno se suicidou. Década de 50. Deixou uma viúva com sete filhos, no interior do estado lá em Tarauacá, e os dois filhos mais velhos já não moravam mais dentro de casa. Meu avô e minha avó trabalhavam na Cruzeiro, ele tinha um cargo inferior ao dela, parece, mas depois desse ocorrido ela veio para a cidade. E a minha avó veio, ela não tinha formação no ensino superior, mas ensino médio até aquela ocasião. A outra irmã dela era professora normalista (MARIA FIRMINA, 2019).

A família de Maria Firmina passou muitas dificuldades financeiras, todavia, é válido ressaltar que esses relatos foram antes de seu nascimento. Aos poucos, a família, através de inúmeros esforços, conseguiu ir crescendo gradativamente. Nesse cenário, quando a família de seu pai migrou para Rio Branco, sua avó começou a trabalhar como servente em escola pública, e seu pai começou também a trabalhar muito cedo. Maria Firmina ressaltou um momento de extrema dificuldade de sua família, no qual seu pai, ao chegar à noite em sua residência, encontrou sua tia, que na época era bebê, chorando, pois não tinha o que comer em casa.

Naquela noite, o pai dela havia vestido a roupa que costumava ir para a missa e disse que só voltaria em casa com o leite da irmã, e assim “ele foi de porta em porta perguntando quem tinha quintal para limpar, recado para transportar, coisa para fazer, porque ele tinha que levar o leite da irmã dele” (MARIA FIRMINA, 2019).

Nesse contexto, as desigualdades sociais e econômicas também são complexas, pois em meio às indisponibilidades de capitais sociais e econômicos, os sucessos profissionais para brancos, negros, indígenas e amarelos seriam casos específicos, como já analisa Lahire (1997), e a família de Maria Firmina adequa-se também a esses parâmetros de análise.

Contou que sua avó paterna já havia feito faxinas, que seu pai a ajudava, no entanto, conseguiram migrar para Manaus em busca de melhores condições. Em meio às travessias vivenciadas e crescimentos conquistados de forma gradativa, seu pai ingressou no exército e ficou até o posto de tenente R2, que é o tenente que vai para a reserva. E, assim, na época, Maria Firmina contou que permitiam, naquele momento, que quem fosse tenente R2, poderia ingressar na polícia militar do Acre como oficial, mantendo a patente que tinha no exército.

Diante disso, a trajetória familiar de Maria Firmina começou a melhorar paulatinamente:

Então, meu pai ingressa no exército quando ele vem para o Acre. Voltando do Amazonas para o Acre, ele já vem com a patente de tenente, ingressa na polícia militar do estado, que era então recém-criada, sendo da primeira turma de oficiais do estado, trabalhando como comandante da polícia em períodos distintos, e chefe do gabinete do estado do Acre em governos diferentes. Cursou Educação Física em uma escola dentro do Forte São João, no Rio de Janeiro, e cursou economia na UFAC, até metade do curso, porém, não concluiu. Tentou cursar História na UFAC, porém, era no mesmo horário de trabalho e, como tinha que ir com farda de polícia e devido ao contexto de Ditadura na época, sentia que o ambiente era muito hostil e decidiu trancar, e voltar anos depois, na década de 90, para tentar concluir. Mas não concluiu. Minha mãe é formada em Pedagogia e Serviço Social. Minha mãe se forma em Pedagogia já perto do período de aposentadoria. Ela entrou como professora normalista, antiga normalista, magistério, na verdade, em 1983. Ela foi servidora do Banco do Estado do Acre, quando o banco vai à falência, ela fica trabalhando só como professora nas escolas, e ela se aposentou com três anos. Primeiro ela fez Serviço Social, depois fez Pedagogia (MARIA FIRMINA, 2019).

Os dados narrados da entrevista de Maria Firmina apontam que sua trajetória familiar, a partir do contexto de seus pais, já não teve problemas agravantes em relação às desigualdades econômicas. Seu pai ingressando como oficial na patente de tenente na polícia militar, trabalhando como comandante da polícia e também como chefe de gabinete. Também cursou graduação em Educação Física.

A mãe de Maria Firmina é formada em Serviço Social e Pedagogia, trabalhou como professora normalista em 1983, e também foi servidora do Banco do Estado do Acre até este falir, continuando a trabalhar somente como professora nas escolas e aposentando-se posteriormente.

Diante das trajetórias acima abordadas, já podemos analisar as distintas travessias das professoras negras, e também como se deram seus sucessos específicos. À medida que

estas apresentavam uma tonalidade de pele mais clara, suas ascensões profissionais, por conseguinte, repercutiam em um cargo maior no espaço público no qual atuam.

Diante disso, o colorismo entre as mulheres negras é real, e o mito da democracia racial, que tinha como foco o ideal de branqueamento, como ressaltou Gomes (1995), quer queiramos ou não, tornou-se visível nas trajetórias não apenas das sujeitas desta pesquisa, mas de muitas mulheres negras nas sociedades, cujo mimetismo citado por Djokic (2015) corrobora na camuflagem de algumas sujeitas, e as impedem de sofrer práticas discriminatórias devido à cor, tendo maiores privilégios nesse quesito, que contribuam para suas ascensões profissionais. Todavia, há dilemas também dentro do próprio movimento negro quanto a esse respeito, conflito este que foi mais bem ressaltado na categoria **descobrimento étnico racial**.

Quanto à trajetória escolar de Maria Firmina, ela realizou a escolarização básica em escolas particulares, todavia, ressaltou por que não estudou em escolas públicas no período, tendo em vista que o ensino público no estado do Acre foi considerado não só apenas em sua fala, mas também na fala de Dandara e Lélia Gonzáles, de excelência, nos períodos em que estas cursaram a educação básica:

Eu fui alfabetizada muito cedo. Dentro da escola eu fui progredindo, sendo antecipado o processo educacional porque eu queria ler as histórias em quadrinho da Mônica e do Cebolinha. Então, foi isso que foi o meu instrumento educacional. Eu já sabia ler com cinco anos de idade. Com seis anos, os meus pais me tiraram da escolinha de bairro do Acre, na década de 80, eu nasci em 77. Na década de 80, as melhores escolas, até meados da década de 90, eram escolas públicas, eram colégios muito tradicionais. Os meus pais eram egressos de escolas tradicionais, eles quiseram me colocar, mas as escolas não quiseram me aceitar porque eu já tinha seis anos de idade, não ia pra antiga 1ª série. Eu ia regredir (MARIA FIRMINA, 2019).

Para que Maria Firmina não regredisse, seus pais tiveram que matriculá-la em escolas particulares. Destacou que estudou no Colégio Meta, no Colégio Batista e, no que tange a este último colégio, destacou que seus pais a tiraram de lá porque eram católicos fervorosos e se assustaram quando a filha chegou em casa dizendo que queria aceitar Jesus. Assim, eles a mudaram de escola e a colocaram em um Colégio de Freiras no Segundo Distrito.

As questões religiosas foram muito marcantes na narrativa de Maria Firmina, e hoje é umbandista, e se autodeclara negra devido aos seus avós serem pardos e também pela identificação com as religiões de matrizes africanas. Destarte, retomando a sua trajetória escolar, Maria Firmina declarou que:

Durante todo o Ginásio e Colegial, que hoje é Ensino médio, fiquei em uma escola privada chamada Colégio moderno, que hoje nem existe mais, que era de uma professora antiga que tinha aqui no Acre, porque meu pai queria que eu estudasse com as minhas primas, aquela história de famílias muito grandes que sempre estão muito unidas. E, eu só sai dessa escola, nesse interstício de quinta série ao terceiro ano, quando meu pai passou um período de seis meses em Belo Horizonte num curso de formação militar em 1988, então, eu fiquei um semestre no colégio Nossa Senhora do Monte Calvário. E depois voltei para cá e terminei o ensino do antigo colegial dentro dessa escola particular. Fiz mais um ano de cursinho, dentro de uma escola que trabalhava com cursinho. Era o mesmo material que trabalhava no terceiro ano, era o mesmo material apostilado para o pré-vestibular. Em vez de eu ir ao pré-vestibular de noite, era como se eu tivesse repetindo o terceiro ano e me preparando para o vestibular, que era o colégio Anglo, que existe até hoje. Eu fui fazer pré-vestibular de manhã junto com a turma do terceiro ano (MARIA FIRMINA, 2019).

Na sua trajetória, além de cursar o ensino médio em escolas particulares, preparou-se no Colégio Anglo, com os mesmos materiais do pré-vestibular. Nesse enfoque, a professora ressaltou que entrou em 1995 na UFAC no curso de História. No ano anterior, havia tentado Direito, mas não havia conseguido. No entanto, descobriu que, no mesmo ano de 1995, havia vestibular em duas datas, uma data no *Campus* sede, e outra data no de interiorização nas cidades de Xapuri, Tarauacá e Brasileia. A professora foi fazer a prova em Xapuri.

Ela havia feito e passado, porém, pediu transferência para o *Campus* Sede. Recordou que colou grau no dia 8 de março e, nessa época, estava aberto o Mestrado Interinstitucional para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Não obstante, demorou um semestre para começar as aulas. Para que a filha não perdesse tanto tempo na espera, seus pais haviam perguntado se ela gostaria de realizar o Mestrado fora, que eles a ajudariam com os custeios. Então, Maria Firmina aceitou e realizou o Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC):

Depois de 15 dias em São Paulo com o apartamento todo montado começou o daqui, que era o da UFPE. Aí eu pensei que eu não podia desperdiçar todo o gasto já realizado, e fiz na PUC, me formei em 2002. Quando eu fiz a defesa, tava com uma semana que eu tinha feito o concurso para substituto aqui e tinha passado. Quando eu voltei, eu assinei o contrato. Pouco mais de um mês, mais ou menos, eu fiz para efetivo e passei, e tô desde 2002 trabalhando dentro da casa. (MARIA FIRMINA, 2019).

A professora também realizou o Doutorado em História Social pela USP findando-o em 2015 e cursou Direito na União Educacional do Norte (Uninorte), graduando-se em 2008. As experiências profissionais no contexto da educação básica e no ensino superior como professora foram melhor abordadas nas categorias posteriores, todavia, é pertinente ressaltar

que as trajetórias aqui descritas são casos específicos de trajetórias plurais e subjetivas, que também repercutem no coletivo.

Contudo, isso não quer dizer que apenas negras com a tonalidade de pele clara terão acesso às escolas particulares e ingressos em Mestrados em universidades privadas, desse modo, não tenho como objetivo generalizar tal afirmação. Todavia, de fato, as presenças e protagonismos de mulheres negras retintas são menores nesses espaços, porém, não são nulas.

A minha trajetória escolar no ensino fundamental foi em escolas públicas, porém, minha mãe, por muito trabalhar vendendo roupas, produtos de limpeza, sapatos, perfumes, acessórios, de portas em portas no bairro no qual residíamos, posteriormente, conseguiu abrir um pequeno comércio que, atualmente não existe mais. Mas, com o dinheiro que recebia nesse estabelecimento, conseguiu pagar a mensalidade em um colégio particular para mim no Ensino Médio.

Ingresso e pagamento que só foram possíveis devido a um de nossos amigos trabalhar em uma Companhia na qual os funcionários ganhavam grandes descontos em vários locais, fossem estes em escolas, em algumas empresas, instituições de entretenimento, dentre outros espaços. Assim, ao invés dela ser minha responsável na assinatura dos papéis, ele ficou responsável como tutor, para que conseguíssemos descontos.

Uma estratégia para que meu ensino não fosse tão sucateado, tendo em vista que, no contexto do ensino fundamental, naquele momento e naquela comunidade escolar em específico, mal tínhamos professores. Não obstante, o impacto foi terrível no colégio do Ensino Médio no qual estudei, sendo ocupado por alunos e alunas de maioria branca, no qual os retintos eram uma menina que entrou na 1º série do Ensino Médio apenas e depois saiu, seu irmão que estava em outra turma à frente, e eu.

No último ano, não me lembro de pretos retintos no ensino médio, apenas de alunos brancos e pouquíssimos pardos, filhos de empresários, engenheiros, médicos, estudantes estes que realizavam intercâmbios e tinham vários idiomas fluentes, e eu ali, lutando para não ser a vergonha da família, uma forasteira de dentro, que enxergava as cicatrizes formadas no corpo de minha mãe, de tanto trabalhar, para que eu pudesse concluir o ensino naquela escola. Assim, prezei, naquele momento, pelos estudos, apesar das dificuldades em relação aos conteúdos e alcance da média.

Alguns docentes diziam que eu não ia conseguir terminar o Ensino Médio e nem ingressar em uma universidade federal, outros já diziam para eu não desistir, que iria conseguir sim, acreditando em meus esforços tamanhos, além das condições de estudos fora do normal que realizava para poder alcançar a média sete.

Hoje, estou aqui, aonde apesar de ter ingressado em um curso de Licenciatura, não somente ingressei, mas como também formo professores para atuarem na educação básica. São trajetórias plurais, subjetivas, que representam, também, o coletivo de muitas mulheres negras claras ou retintas.

4.1.11 Trajetória de Ruth de Souza

Ruth de Souza se autodeclarou preta e é professora substituta da UFAC. Quanto ao seu fenótipo, Ruth é uma negra retinta e tem cabelos crespos. Na sua trajetória familiar, destacou que seus avós vieram do Nordeste, no contexto da Segunda guerra mundial, para cortarem seringa. A mãe de Ruth nasceu em Alagoas, mas veio para o Acre, devido à aquisição de terras no período ter se tornado mais fácil na década de 70 do século XX.

Inicialmente, moravam em Xapuri, mas, depois, eles migraram para Rio Branco. O pai de Ruth não tinha Ensino Médio, mas realizou um curso de prótese dentária. A mãe de Ruth era dona de casa nesse momento. Ruth ressaltou que seu pai era pastor em igrejas, porém, ele migrava muito de cidades em cidades no trabalho com a igreja, mas isso fez com que Ruth e seus irmãos atrasassem os estudos, até que sua mãe decidiu que deveria fixar-se em um local para que Ruth e os seus irmãos pudessem concluir a educação básica.

Ao relembrar as memórias de sua trajetória, Ruth contou com sentimento de tristeza como esse contexto em relação a não presença efetiva do pai a incomodava, assim como os subempregos que sua mãe realizava para poder trazer mantimentos para casa:

Em Xapuri nasceram três filhos, eu, a do meio, o irmão mais velho, diferença de quase um ano e eu me sentia muito só por ser mulher. Se eu tivesse uma irmã [...] E depois, na época de 2000, eles acabaram falecendo. E essa vinda para Rio Branco foi meio complicada, porque meu pai acabou que não dando muito certo na igreja, meu pai é uma pessoa psicologicamente complicada e minha mãe passou situações muito complicadas com ele, traições e praticamente abandono e a gente foi morar na casa da minha vó, [...] mas eles acabaram voltando e a gente foi morar lá no São Francisco. E foi lá que eu acabei ficando raízes. A gente foi morar lá eu tinha de nove a dez anos, mudamos de casa depois, mas sempre lá. Saí, voltei, parece que eu sempre volto para aquela região. A minha mãe sem aquela formação. Quando eu tinha 14 ou 15 anos ela fez a EJA pra terminar o Ensino Médio e terminou. Sempre em subemprego, em trabalhar em loja na empresa, trabalhar de empregada doméstica, meu pai muito complicado. Sabe aqueles homens que vêm na casa e somem? Mas lá eu estudei o Ensino Médio e Ensino Fundamental (RUTH DE SOUZA, 2019).

Além desses episódios turbulentos em relação às inconstâncias do pai, e da situação da mãe, Ruth destacou que, no Ensino Médio, não teve um rendimento muito bom, que havia

perdido um ano, pois as escolas eram muito longes de sua casa, e que precisava andar em meio ao sol fervoroso no horário de meio dia, o que era complicado, pois precisaria pegar o ônibus, mas não tinha dinheiro, na época, para pagar a passagem.

Assim, Ruth, no seu segundo ano no Ensino Médio, resolveu ir para a EJA, que era perto de sua casa, mas lembrou que estranhava muito o ritmo, pelo fato de se considerar uma pessoa muito ativa. Ruth também destacou, em sua narrativa, que gostava muito de se perder nas leituras dos livros, realizando esse movimento como estratégia de fuga da realidade e do *locus* social que ocupava:

E também tinha essa questão da fuga, fuga do mundo da crueldade, do mundo como uma menina negra, então, eu fugia muito nos livros. E como eu não tinha livro, eu lia a bíblia. Acho que por conta da leitura da bíblia eu comecei a gostar de história. Tanto que, quando eu fui para o ensino superior, eu nunca pensei em outra disciplina, outra área. Eu fiz vestibular três vezes, e na terceira tentativa eu passei. Então, o que eu podia ler? Eu lia revista, jornal e livro emprestado da escola, e isso acabou me levando para outros desenvolvimentos de outras habilidades. Se eu não tivesse focado tanto nisso, teria ficado como minhas amigas do bairro, nas ruas, brincando, namorando, engravidando, esse destino que muitas meninas têm. E depois de terminar a EJA, eu fiquei um tempo tentando vestibular, e minha mãe me dando muito auxílio, apesar de trabalhos de subempregos, ela pagou um cursinho pré-vestibular pra mim, porque eu queria muito estudar, e eu nunca precisei trabalhar, porque mesmo sendo muito pobre, eu nunca precisei ser babá, ser empregada doméstica, essas coisas (RUTH DE SOUZA, 2019).

Mesmo na situação na qual se encontrava, Ruth nunca precisou trabalhar como doméstica, babá ou em serviços terceirizados e informais, pois sua mãe sempre trabalhou tentando dar o melhor para a filha. Não obstante, como ressalta Euclides (2017), a naturalização da mulher negra atuando nesses espaços, é uma condição real vivenciada por muitas negras retintas ou claras.

E esse fator não é acrítico ou a-histórico, pois o racismo está nas estruturas, e tal como aponta Crenshaw (2002), a subordinação estrutural faz com que os empregos informais, como de babás e diaristas, por exemplo, trabalhando em muitos casos em apartamentos de famílias brancas em quantidades excessivas de horas para corresponder às demandas da família, repercute na realidade não só em nível nacional, mas em todo o mundo. Local esse ocupado, em sua maioria, pelas mulheres de cor.

Ruth relembrou que, ao adentrar a universidade, variadas mudanças foram acontecendo contribuindo no seu processo de crescimento pessoal enquanto mulher negra e profissional, e seu primeiro contato foi com o Teatro, experiência esta que foi significativa em sua vida, narrando que, ao ver vários cartazes pela UFAC e ter conhecido e recebido o convite

de uma professora de Artes Cênicas, não só estudava o curso de Licenciatura em História, como também participou do grupo de Teatro:

E tinha as horas que eu precisava muito para formar e eu acabei indo. Uma amiga e um amigo foi também. E, por conta disso, quase toda a minha graduação eu fiz parte desse grupo de teatro acadêmico, que depois foi se transformando em profissional. A gente fez parte de uma ONG e a primeira encenação foi o *Moliere e o doente imaginário*, e a gente vinha pra universidade sábado e domingo. Iniciamos sem bolsa, depois a gente começou a ter bolsas. E eu fiz um clássico, no nosso estado, nunca foi encenado nenhuma peça do Shakespeare. E a professora era descendente de italianos, ela gostava muito desse teatro clássico, muito da arte. Então, ela escreveu o projeto, foi aprovado e a gente, a nossa companhia, mais alunos de outros cursos do que alunos do Teatro, por conta dessas questões internas. Ela queria formar um teatro de estudantes, algumas pessoas não acharam significativo e ela acabou formando sozinha. E a gente foi com ela e, por conta disso, nós tivemos muito embate, mas ela escreveu *Otelo*, de William Shakespeare. Escreveu o projeto, foi aprovado, e nós encenamos o *Otelo*. E aí, quem será o Otelo? O moço que a gente tinha era negro, mas era um pouco mais claro, mais assim para o pardo. Não tinha, ele era policial, na verdade, e não tinha tanta disponibilidade de se debruçar no texto e na pesquisa. Por conta dessa professora, eu vivi o Otelo, uma peça de duas horas e meia, nós trouxemos para a região esse teatro (RUTH DE SOUZA, 2019).

Ruth disse que representar Otelo naquela peça foi libertador para ela. Apesar de ter ouvido várias críticas por ser mulher e fazer o papel de um homem negro que era general na história, e as pessoas alegavam que Ruth era muito frágil para fazer o papel de Otelo, o homem negro forte e com postura robusta. Segato (1998), baseada em Ortner e Whitehead (1981), destaca que “não seriam os trabalhos sob a responsabilidade do homem os que lhe confeririam sua importância, mas ele que contaminaria com o prestígio inerente à masculinidade as tarefas que realiza” (SEGATO, 1998, p. 7).

Nessa citação, a autora salienta que não necessariamente o fato de os trabalhos serem realizados pelos homens, de acordo com o papéis impostos pelas sociedades, que atribuiria relevância à atividade realizada, mas, sim, o homem, com sua presença masculina, é que daria prestígio aos trabalhos desenvolvidos.

Mesmo em meio a esses trâmites e conceitos pré-concebidos devido às estruturas sociais e culturais que reproduzem esses imaginários, Ruth não se importou em interpretar Otelo, preparando-se no período de um ano para fazê-lo. No dia da peça de Teatro, disse que sentia Otelo, que o vivia no palco, e que não era ela mesma na atuação que realizou, caracterizando a experiência como algo incrível que aconteceu em sua vida.

Outro professor também foi citado na narrativa de Ruth, o qual foi muito importante para a constituição de sua trajetória e no ingresso dela no campo de pesquisa:

E paralelo a essa experiência do teatro, tinha um professor do Mestrado em Letras que já não era mais professor de História, ele era responsável pelo que agora é o museu universitário e na época era CDIH. E a gente foi fazer um trabalho. E a professora pediu para a gente escolher um tema, e, como eu tava muito musical, eu decidi pesquisar sobre o rock no estado. E eu decidi pesquisar em um monte de jornais. E quando ele mostrou jornais de todas as épocas e antigos, e a gente começou a pesquisar nesses jornais, eu e mais umas amigas. E ele disse: olha, eu vou fazer um edital de extensão, se vocês quiserem participar. E claro que a gente queria. E eu fiquei sendo bolsista do professor de dois anos e meio para três. Toda minha trajetória acadêmica foi por conta dessas duas pessoas. E, por conta do professor, eu iniciei na pesquisa, porque no meu curso não tinha muitas pesquisas (RUTH DE SOUZA, 2019).

Ruth ressaltou que começou a entrar no campo da pesquisa em decorrência do convite que o professor realizou a ela para poder participar do projeto de extensão. Durante o trabalho realizado no Centro de Documentação e Informação Histórica (CDIH), aonde teve contato com arquivos de estudantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE), começou a ter significativo interesse em pesquisar sobre aqueles documentos.

Nesse contexto, tentou escrever um projeto para ingressar no Mestrado em Letras e, na segunda tentativa, conseguiu a aprovação, e defendeu sua dissertação no ano de 2018. Aspectos relacionados à sua experiência profissional foram destacados na categoria **Experiências profissionais**.

4.1.2 Mulheres negras migrantes

As análises das experiências subjetivas das professoras, interseccionaram-se nas categorias e subcategorias seguintes, representando travessias que tecem experiências, saberes e epistemologias a partir do vivido, do presente e do porvir.

A busca por espaços para melhores condições de vida e ascensão profissional foram notórias em todas as trajetórias das sujeitas entrevistadas, o que, por sua vez, não é algo a-histórico, mas representa o contexto de diásporas, no qual nossos corpos em meio ao Atlântico cruzam as travessias no contexto de migrações. É o que Rattz (2006), baseado nos estudos de Nascimento (1978), nomeia também de cartografia cultural, da África para as Américas, das fugas para os quilombos, do campo para a cidade. Corpos transatlânticos, cujos significados perpassam apenas o físico:

O corpo é igualmente memória. Da dor – que as imagens da escravidão não nos deixam esquecer, mas também dos fragmentos de alegria – do olhar cuidadoso para a pele escura, no toque suave no cabelo enrolado ou crespo, no movimento corporal que muitos antepassados fizeram no trabalho, na arte, na vida. Um golpe de cabeça, um jeito de corpo para escapar dos estereótipos, dos preconceitos e do racismo

explícito. Um jeito de corpo para entrar nos lugares onde negros não entram ou ainda são minoria desigual (RATZZ, 2006, p. 68).

As dores e memórias são, assim, anunciadas pelos nossos corpos em meio às buscas por espaços. Na releitura que Rattz (2006) realizou sobre o conceito de transmigração, ele conceitua essa temática, na perspectiva de Nascimento (1978), como “experiência da diáspora e na transmigração (por exemplo, da senzala para o quilombo, do campo para a cidade, do Nordeste para o Sudeste). Seus textos, sobretudo em Ori, apontam uma significativa preocupação com essa (re)definição corpórea” (RATZZ, 2006, p. 65).

Diante disso, o autor aponta que a pluralidade presente nesse movimento não se resume apenas aos quilombos, mas que repercute também na presença das comunidades negras rurais. Nesse viés, a realidade de muitas professoras entrevistadas, que nasceram em terras acreanas da zona rural, identificam-se também nessa conjuntura, onde a busca por espaços devido à segregação socioespacial vivenciada foi um aspecto importante que repercutiu nos seus sucessos profissionais.

Fernandes (2012), em seu livro intitulado *Negros na Amazônia acreana*, obra elaborada com base em histórias orais e dados da cultura local, evidencia um pouco a respeito do início das migrações dos corpos negros para o referido estado. Na obra, resumidamente, o autor descreve que essas buscas se deram:

[...] sobre os deslocamentos desde a África, passando pelos rigores da escravidão até os resultados da libertação. Na Amazônia, apontando para a presença marcante em 1854, com a abertura de seringais e a corrente humana que chega em 1880 trazendo tanto homens livres quanto escravos, ex-escravos e descendentes de escravos, além dos barbadianos (trabalhadores da Madeira Mamoré) que chegaram na primeira década do século XX. Além disso, relaciona a vinda de negros para o Acre, com os movimentos nacionais de construção da cidadania: a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata (FERNANDES, 2012, p. 19).

Em meio às migrações para a região amazônica, o autor com base em documentos comprobatórios no Cartório de Registro de Imóveis no centro de Rio Branco que, nos períodos do final do século XIX e início do século XX, havia a presença de pessoas negras no estado do Acre. População que, nas palavras do autor, era localizada em maior proporcionalidade na Rua Africana, que fica às margens do Rio Acre.

Na formação do NEABI, oferecida para os professores da SEE, o autor participou como professor formador, abordando dados relativos à sua obra, explicando que, nesse contexto de migrações provindas do Nordeste e de outras regiões a partir do século XIX, em resposta às revoltas acima citadas, os nomeados revoltosos eram mandados para o Acre, e só

uma parte conseguia sobreviver após serem arremessados no mar quando estavam nas embarcações.

Os que fugiam do período da seca da região Nordeste nesse período também migraram para a referida região, sendo esses espaços, na época, entre Porto Velho e as regiões mais isoladas do estado do Acre. Esse cenário foi explicitado, nas palavras do autor, no momento da formação, que coincide, aproximadamente, ao período de um ano antes da assinatura do Acre como território.

O professor, na palestra, também ressaltou que muitos negros eram levados para trabalharem na estrada de ferro Madeira-Mamoré, onde muitos negros eram abandonados à própria sorte. Nas palavras do professor, essa ferrovia também era intitulada como ferrovia do diabo, devido ao número de mortes que lá ocorria.

Há vários contextos de migrações retratados por Fernandes (2012), cujas citações foram evidenciadas, para que se pudesse contextualizar a presença negra na região acreana. Nas palavras do autor:

Em todo o Estado do Acre, no Censo de 2010, a população total foi registrada em 733.559, os números de pessoas de cor preta e de pardos somam atualmente o total de 528.785. Os indígenas perfizeram o total de 15.921 e as pessoas brancas e amarelas 188.841 [...] Constatamos desta forma, que o Estado do Acre, apesar de ser considerado um Estado predominantemente indígena, pelo senso comum, ao contrário, do que se pensa, essa população é menor até mesmo do que as de pessoas de cor originariamente preta. Entre as pessoas classificadas atualmente como pardas, muitas se identificam como negras, mas, não se consideram de cor preta, nem de cor branca e essas têm toda razão, porque sua cor é o resultado da mescla entre as pessoas de cor preta com as de cor branca (FERNANDES, 2012, p. 58-59).

O estado do Acre, em específico, é constituído por uma população majoritariamente negra que, muitas das vezes, não se reconhece como tal, devido ao não tratamento dessas temáticas no contexto escolar. Trazendo os dados das migrações realizadas pelas docentes, consegui visualizar melhor esse contexto de diásporas, em meio às fronteiras físicas, sociais e culturais.

Dandara e sua família migraram da região de Xapuri para cá, quando ela ainda era criança. Mesmo que não tenha salientado tanto seu percurso familiar, as migrações feitas por Dandara ainda continuam no momento presente. Ela e Luísa Mahin, que nasceu na capital de Rio Branco, mas passou até os 6 anos de sua vida no interior. Ambas, através do DINTER, migraram para a região Sul, em busca da realização do Doutorado na UFPR em parceria com a UFAC, local este onde atuam como docentes, para que assim possam continuar suas ascensões profissionais e consigam o título de Doutorado.

Maria Felipa iniciou seu percurso em meio às fronteiras entre Brasil e Bolívia. Sua família migrou dos Seringais da Bolívia para Plácido de Castro, desta cidade para Rio Branco, em busca de melhores condições socioeconômicas. Posteriormente, retornaram à cidade de Plácido e, anos mais tarde, Maria Felipa decide voltar para Rio Branco, traçando sua travessia ainda em construção e reconstrução contínua, com o ingresso no curso de História, o Mestrado realizado na UFPE, região nordeste, acrescido do Doutorado em História Social realizado na USP, região sudeste, que repercutiram, também, na tessitura de sua identidade profissional.

Tereza de Benguela veio dos seringais para a cidade que, antes de estabelecer-se aqui, vivia como “nômade”, palavra que foi ressaltada em sua fala, e a busca de sua família por espaços repercutiu na participação de Tereza em escolas itinerantes, até que decidiram estabelecerem-se em um local fixo, para que ela e seus irmãos conseguissem estudar. Tereza, então, ao despertar quanto à importância dos estudos para sua vida, conseguiu ingressar na graduação e pós-graduação, participando de vários eventos em locais diferenciados, aproveitando o máximo para a realização dos estudos no decorrer do Mestrado:

E eu fiz o Mestrado inteiro maravilhoso, eu fui para congressos, fizemos artigos, inclusive, eu tenho até alguns que não publiquei, porque eu passei esses anos do mestrado só estudando e eu consegui me sustentar com a bolsa. E quando termina o mestrado, sai o processo seletivo para professor substituto e, mais uma vez, as pessoas depositando em mim e era só uma vaga. E eu ainda não tinha título de mestre, e já tinha pessoas que já tinham títulos de mestre. Quando saiu o edital, a gente tinha duas semanas para estudar, mas eu tava em um congresso em Joao pessoa. E eu só consegui estudar quando cheguei aqui. E assim era muito conteúdo. Eu me lembro que eu passei uma madrugada inteira estudando, fiquei agoniada, estudando, estudando. Mas, o que aconteceu? Eu passei em primeiro lugar, e aquilo me deixou tão feliz, porque eu jamais, na minha vida poderia imaginar que eu pudesse chegar onde eu cheguei (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

As travessias realizadas fizeram com que de quinquagésimo lugar da graduação, Tereza alcançasse o primeiro lugar no edital como professora substituta. Não como forma de competitividade, mas ressaltando como a educação e o incentivo de seus professores fizeram com que seus horizontes se ampliassem, e suas lutas não fossem vãs.

Aqualtune migrou do interior de Minas Gerais para Belo Horizonte com sua família, cidade onde realizou a graduação e o Mestrado, e atuou como professora da educação básica. No contato com o edital de seleção para trabalhar no Acre, Aqualtune havia realizado primeiro a prova do Colégio de Aplicação, todavia, ressaltou que foi desclassificada na prova didática, pois falou menos do tempo previsto. No entanto, inscreveu-se posteriormente, para o

concurso de substitutos na UFAC, e conseguiu ingressar como professora substituta da referida instituição.

Carolina de Jesus migrou do interior do Maranhão para o Piauí depois que sua mãe havia falecido. Nesse percurso, mudou-se juntamente com seus primos para Fortaleza, para continuar trabalhando para sua família de empregada doméstica. Quando conseguiu ingressar na universidade, resolveu fugir do contexto abusivo no qual se encontrava. Após ter se formado e estando em atuação na educação básica, encontrou o Acre através do seguinte meio:

Aí aparece o concurso do Acre, era um concurso grande, acho que tinha mais de quarenta vagas, várias vagas do curso, então eu juntei, eu e mais dois colegas, um pedagogo e outro da Letras. Ah! Vamos fazer? Vamos. Andamos de ônibus, maior festa, trouxemos até máquina de escrever, que a gente não tinha maior noção do que ia encontrar aqui, ficamos na casa da mãe dessa minha amiga que eu conheci da residência universitária. Então, viemos, fizemos o concurso, o edital é de 93, o concurso acho que foi no início de 94... Fiz o concurso, não tirei em primeiro lugar, tirei em segundo. Meus dois amigos não passaram, então, a gente costuma brincar que eles queriam me largar e deram um jeito. Aí eu volto, faço o concurso e volto para a minha escola lá que eu dava aula, que eu tinha pedido liberação, disse o porquê, eles liberam, não podem impedir. Mas avaliando hoje foi uma jogada muito arriscada, porque se eu não passo a escola ia me demitir. Imagina Se a escola particular vai deixar o professor fora de sala de aula praticamente um mês, uma semana para ir, uma semana para voltar e uma semana fazendo o concurso aqui! (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Carolina de Jesus nem se ateu às possíveis consequências que poderiam surgir em decorrência de suas constantes migrações por buscas de melhor ascensão profissional. No entanto, os medos nunca a impediram de transmigrar de um espaço ao outro em busca de seus sonhos, e foi em decorrência dessa ousadia que, hoje, ocupa o cargo de professora efetiva da casa, cursando o Pós-Doutorado.

Maria Firmina também concretizou essas travessias, pois no contexto da educação básica acompanhou seu pai e realizou um período dos estudos em um Colégio de Belo Horizonte, posteriormente, voltou ao Acre. Como tentativa de ingressar na universidade, realizou o vestibular em Xapuri e depois pediu transferência para o *Campus Sede*. No momento da realização do Mestrado, mudou-se para São Paulo, para que pudesse realizá-lo, e cursou o Doutorado na USP, também na região sudeste, retornando para a região do Acre, a fim de continuar exercendo o trabalho como professora da instituição.

Beatriz do Nascimento nasceu em Belém do Pará que, depois de formada, teve a oportunidade de prestar o concurso do Colégio de Aplicação há 10 anos, e ficou no período de um ano e meio atuando. Logo após esse período, prestou o concurso da UFAC, o qual

assumiu e atua como professora efetiva desde 2009. E, desde, então tem tido uma vivência em Buenos Aires assídua, devido ao seu casamento com um argentino. Porém, na fala de Beatriz, pude perceber que, nos diferentes países, sua realidade enquanto mulher negra diferencia-se muito de uma localidade a outra.

Antonieta de Barros vivia migrando da casa da mãe em Porto Velho para a casa do pai aqui na cidade de Rio Branco. Atualmente, reside na cidade de Rio Branco, e realizou a graduação e o Mestrado em Letras na UFAC, instituição na qual atua como efetiva.

No que se refere à professora Lélia Gonzáles, a docente destacou que seus pais vieram de Bujari para a cidade de Rio Branco. No seu percurso de formação, realizou a graduação na UFAC e, posteriormente realizou o Mestrado em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP):

Ficamos um ano e pouco fazendo as disciplinas, e sempre vindo pra cá porque logo que a gente terminou a graduação tava tendo um programa de formação de professores, tipo PARFOR que, na época, era uma outra denominação, e logo que a gente concluiu teve um processo seletivo pra dar aulas nesses programas. E tanto eu como minha amiga fizemos e nós tínhamos sido aprovadas. A gente fazia assim, a gente ficava lá, e quando tinha disciplinas da área de Geografia a professora já ligava pra gente: quando é que vocês vão estar em Rio Branco? Então, lotava a gente quando a gente tivesse aqui. A gente fazia as disciplinas lá e voltava pra Rio Branco, às vezes pra ministrar essas disciplinas pra ganhar dinheiro. E a gente só andava de ônibus, ia pra São Paulo de ônibus, eram três dias. Assim, a gente ganhava uma bolsa, mas a gente pagava aluguel, tinha todo um custo. Percorria Rondônia todinha, Mato Grosso, chegava em São Paulo. Então, foi um período que a gente fazia o mestrado, dava aula nesses programas e, ainda, continuava envolvida naquele projeto do livro porque a nossa bolsa ainda era essa bolsa (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Posterior à realização do Mestrado em Geografia, Lélia também realizou o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), agora na região Sul do Brasil.

Em relação à Ruth de Souza, a professora migrou de Xapuri para Rio Branco, e ressaltou que seu pai se mudava constantemente, o que a atrapalhou no desenvolvimento de seus estudos. Conseguiu, por fim, fixar-se no bairro São Francisco. Salientou que, por mais que migrasse para outros espaços, sempre voltada para lá. Realizou a graduação e o Mestrado na UFAC também, cursando Licenciatura em História e o Mestrado em Letras Linguagens e Identidades.

Diante das buscas por espaços narradas, na categoria **Experiências profissionais**, foram ressaltadas as análises dos Currículos Lattes das professoras, em consonância, também, com suas histórias orais vivenciadas, saberes da experiência produzidos e em curso.

4.2 Experiências Profissionais

Nesta categoria, as narrativas das professoras, no que tange às experiências vivenciadas na educação básica e no ensino superior, foram ressaltadas aqui. Quanto à abordagem em seus Currículos Lattes, os dados foram expressos em forma de quadros, para uma melhor organicidade das informações destacadas.

Sendo assim, as narrativas das docentes entrevistadas e suas experiências profissionais foram de grande significância para uma melhor compreensão das suas produções em nível de ensino, pesquisa e extensão, concomitantemente às abordagens elucidadas em suas narrativas.

Antes da descrição das produções das professoras, é importante retomar o conceito de experiências que, por sua vez, não deve ser retomado como algo exterior a nós, pois:

A experiência do passado, portanto, não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que aconteceu. No primeiro caso, o passado não nos afeta- nem em nós próprios, nem em nosso presente-, dado que transcorre num espaço-tempo separado. No segundo caso, o passado tampouco nos afeta- nem em nós próprios, nem em nosso presente - dado que aquilo que sabemos mantém-se exterior a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (LARROSA, 2017, p. 169).

Sendo assim, as narrativas das experiências das professoras na educação básica e no ensino superior foram descritas e analisadas a partir da ênfase nos saberes que estas adquiriram no decorrer de suas vidas. Assim, descrevi suas trajetórias como docentes relatando o tempo histórico em que se tornaram professoras, abrangendo o passado e o presente, de modo que os saberes experienciais tecidos em suas travessias específicas corroboraram para a constituição de suas identidades como profissionais.

Dandara dos Palmares tornou-se professora antes de se graduar no curso de Licenciatura em História, destacando que, na metade da graduação, havia passado como professora provisória do Estado, tendo uma renda equivalente a 330,00 reais mensais. Por conta disso, ressaltou que, além do emprego, tinha mais dois estágios para complementar a renda.

No ano de 2005, Dandara fez o concurso para professor efetivo do Estado, e também foi professora substituta na UFAC no ano de 2007. Enfatizou, também na entrevista que, além

de ter sido efetivada pelo Estado no ano de 2005, realizou novamente o concurso no ano de 2010, ficando com dois contratos no Estado.

Relatou ter ingressado no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade no ano de 2008. Além disso, atualmente está estudando Doutorado em Educação através do DINTER, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ainda no tocante às experiências profissionais relatadas, Dandara coordena o Observatório de Discriminação Racial criado no ano de 2016, salientando que a criação deste foi por intermédio do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre.

Em relação ao Observatório de Discriminação Racial, já citado anteriormente, este tem por objetivo: analisar, por meio de formações oferecidas e práticas pedagógicas efetuadas, episódios de discriminações raciais no contexto do Estado do Acre, coletando dados em contribuição às políticas públicas, a fim de que estas sejam elaboradas em prol das relações étnico-raciais.

Em contrapartida, Dandara ressaltou algumas barreiras enfrentadas para a promoção da igualdade racial, de modo que o maior desafio nos dias atuais apresentados pela professora:

[...] é justamente institucionalizar essas formações e essas práticas, para que não seja mais política de governo, de pessoas isoladas, mas que sejam políticas de Estado para que, quando mude o governo, as políticas continuem. Para que, quando mudem as pessoas que estão nos cargos de poder, as políticas, as práticas e as ações também continuem [...] (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

Diante disso, Dandara tem realizado as formações e práticas pedagógicas em favor da educação para as Relações étnico-raciais por conta de quem está à frente na Secretaria Municipal de Educação (SEME), devido à professora responsável pela Educação étnico-racial da SEME, nas palavras de Dandara, ser comprometida com a referida temática. Por isso, o ano de 2018 caracterizou-se por um período intenso de formações consoantes a essa temática.

No período de 2013 a 2015, Dandara narrou que foi professora substituta na UFAC novamente, e havia submetido um projeto que foi de suma relevância para o desenvolvimento da temática, que foi o curso UNIAFRO- Programas de políticas em promoção da igualdade racial na escola, em que, dos 100 professores inscritos, a equipe que participou formou 70 professores especialistas em Educação Étnico-Racial.

Em relação ao curso UNIAFRO, fornecido nesse período, Dandara participou de várias bancas de monografias, cujas temáticas foram elaboradas em prol da educação voltada para as relações étnico-raciais, sendo evidenciados em seu Currículo Lattes, temas de investigações das referidas monografias, que versavam sobre: Teatro Experimental Negro

(TEN); estratégias de inserção da Literatura infantil negra na escola; práticas e desafios no que se referia ao debate da educação para as relações étnico-raciais no projeto Poronga; dentre outras pesquisas realizadas.

No que se refere à produção de Dandara nos tempos atuais em relação às categorias gênero e raça, seguem, no quadro abaixo, as informações de seu Currículo Lattes, com a delimitação de tempo dos últimos 5 anos, em relação às suas produções voltadas para a promoção dos debates em foco:

Quadro 4- Produções de Dandara dos Palmares nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Filosofia Africana (2015-2016)
Revisitando o Currículo de História de Educação Básica do Estado do Acre através da Lei 10.639/2003 (2016-2017)
Observatório de Discriminação Racial (2016-2017)
Revisitando o Livro de História da Educação Básica através da Lei 10.639/2003 (2017-2018)
Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre na Educação Básica (2018- atual)
PROJETOS DE EXTENSÃO
Ciclo de Palestras Relações étnico-raciais na formação da identidade afro-brasileira (2014)
Semana em favor da igualdade racial na escola (2015)
II Semana em Favor da Igualdade Racial (2016)
Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (2016)
Em favor da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Básica (2016-2017)
III Semana em Favor da Igualdade Racial (2018)
Orientações sobre Ações Afirmativas e reservas de vagas para alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio (2017)
Curso pesquisa étnico-racial como enfrentamento ao racismo (2017)
Escrevivência como enfrentamento ao racismo: metodologia de artigo aplicada à escrita de Artigo com ênfase em recorte étnico-racial (2018)
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Tradição oral africana na luta pela igualdade racial. (5º Encontro da consciência negra: ação afirmativa, resistência e outras travessias (livro de resumos e programação do Encontro da Consciência negra: ação afirmativa, resistência e outras travessias, Alagoinhas – BA, 2014).
Revisitando o Currículo de História do Acre da Educação Básica Através da História Oral. (XII Encontro Nacional de História Oral Política, Ética e Conhecimento, Teresina, 2014. Fontes orais, memória e cultura da Amazônia do século XX: usos da oralidade como recurso na produção de conhecimento, 2014).
Análise da memória indígena no livro didático de história do Acre e o uso da oralidade. (VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e VII Colóquio Internacional 'As Amazônias, as Áfricas na Pan-Amazônia', Rio Branco, 2014).
Em favor da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas de Ensino Básico do Estado do Acre. (VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos e VII Colóquio Internacional 'As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia', 2014, Rio Branco/AC. Caderno de Resumos, 2014).

Continua.

Quadro 4- Produções de Dandara dos Palmares nos últimos 5 anos

Continuação.

PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Em Busca de Igualdade Racial nas Escolas. (II Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação; A vivacidade da produção oral no ensino- VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e VII Colóquio Internacional 'As Amazônias, as Áfricas na Pan-Amazônia', Rio Branco, 2014).
Ensinar a ler a quem já sabe ler: formando leitores na Faculdade Meta. (IX Simpósio Linguagens e

Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas indígenas, 2015, Rio Branco/AC. Caderno de Resumos IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas indígenas. Rio Branco/AC: NEPAN Editora, 2015).
Ressignificando a presença de Dandara, a face feminina no Quilombo dos Palmares e o 13 de maio. (IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas indígenas, 2015, Rio Branco/AC. Caderno de Resumos IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas indígenas. Rio Branco/AC: NEPAN Editora, 2015).
Raça, Racismo e Genética: o estudo genômico no combate ao preconceito racial na escola. (IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas indígenas; e (Caderno de Resumos IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: línguas e literaturas Indígenas, Rio Branco/AC: NEPAN Editora, 2015).
Promoção de Igualdade Racial na Escola: velho desafio, novas propostas. (XXVIII Simpósio Nacional de História Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios, Florianópolis, 2015).
Os reflexos do preconceito na escola e sua influência na aprendizagem do Aluno (Revista Leituras em Pedagogia e Educação- 2016).
Importância da Lei Nº 10.639/2003 no Currículo de História para a educação étnico-racial no Acre. (XXVI Seminário de Iniciação Científica da UFAC, 2017).
Lei 10.639/2003 e a sua inserção nos 6º e 7º anos do Currículo de História da Educação Básica do Estado do Acre. (XXVI Seminário de Iniciação Científica da UFAC, 2017).
O Menino Marrom: reflexões sobre a importância da literatura como um meio de criação da identidade Étnico Cultural. (IX Colóquio Internacional As Amazônias, As Áfricas e as Áfricas na Pós-Amazônias, Rio Branco, 2017).
O ensino de história da África através do ensino da história da civilização islâmica. (Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia, 2017, Rio Branco).
Dear white people: Porque falar sobre as relações étnico-raciais do Brasil para a população branca? (Revista Nawá-2017).
Revisitando o currículo de História do Acre na educação básica através da história Oral. (Revista Nawá-2017).
Inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Currículo de História do Ensino Médio do Estado do Acre através da Lei 10.639/2003. (XXVI Seminário de Iniciação Científica da UFAC, 2017).
Revisitando o currículo de História de educação básica do estado do Acre através do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira - (XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia- Brasília- 2017).
Possibilidades de inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira No currículo de história do 2º ano do ensino médio do estado do acre (Revista Jamaxi -2017).
Análise da disciplina de história da África ofertada nos cursos de História da universidade federal do acre (Revista em Favor da Igualdade racial- 2018).
Revisitando o livro de história do 1º ano da educação básica Através da Lei 10.639/2003. (Revista em Favor da Igualdade racial- 2018).
A Lei 10.639/2003 e a sua inserção nos 6º e 7º anos do currículo de História da educação básica do estado do acre -(Revista em Favor da Igualdade racial- 2019).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) e GTs
Sessão Temática 48- Relações Raciais na Educação Básica: pesquisas, práticas e construção de saberes: Revisitando o Livro Didático de História da Educação Básica através da Lei 10.639/2003. (X Congresso de Pesquisadores negros, Uberlândia, 2018).
GT 04/GT12- Didática e Currículo: Revisitando o Currículo de História da Educação Básica do Estado do Acre através da Lei 10.639/2003. (2ª Reunião Científica Regional Norte da Anped, Rio Branco/AC, 2018).

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada, acrescidos de informações dos sites da 2ª Anped Norte e X COPENE

Consoante às produções de Dandara, observo que são pesquisas realizadas e divulgadas em eventos, Seminários, Simpósios e Congressos realizados, em sua maioria, na localidade de seu trabalho, divulgando ao máximo os estudos pertinentes à educação para as Relações étnico-raciais na UFAC. Participou dos Simpósios Nacionais de História em

Teresina, Alagoinhas, Florianópolis e Brasília, divulgando trabalhos também pertinentes à temática sobre História Oral, Tradição Oral Africana, Promoção da igualdade racial e a revisitação no currículo de História, no que tange à História e Cultura Afro-brasileiras. No ano de 2018, participou do X Congresso de Pesquisadores Negros na cidade de Uberlândia.

Em relação à publicação em revistas, das que apresentam Qualis²², a professora tem publicações na Revista Nawá, que divulga pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura na Amazônia, de Qualis B3, e na Revista Jamaxi, que divulga estudos com conteúdos concernentes à História e Humanidades, de Qualis B3. A Revista Leituras em Pedagogia e Educação e a Revista Em favor da Igualdade Racial ainda não possuem Qualis, mas possuem ISSN²³.

Dandara dos Palmares tem vasta formação na área de Educação para as relações étnico-raciais, e tem acompanhado os projetos mesmo estando em processo de doutoramento. Com a institucionalização do NEABI, a equipe do Observatório e do núcleo têm ofertado formações em parceria com a UFAC, promovendo práticas para a aplicação da Lei 10.639/03 e a sua complementariedade pela Lei 11.645/08, e o projeto mais recente fornecido pelo núcleo no ano de 2019 foi o projeto de extensão intitulado: *Educação das Relações Étnico-raciais: a História da população negra no Brasil e os desafios da Lei 10.639/03*, com a carga horária de 40 horas, tendo sido ofertado no Anfiteatro Garibaldi Brasil na UFAC/ Campus sede. Além dessa formação, foi oferecida outra de carga horária de 40 horas para os assessores técnicos e pedagógicos da SEE, já mencionada na seção anterior, dentre outras práticas realizadas cotidianamente pelo referido núcleo.

Portanto, a professora realiza o que Candau (2009) debate em sua obra, que consiste em, justamente, ser notória a necessidade de reinventar a educação no contexto escolar para compreender de forma mais significativa os diferentes contextos sociais, culturais, políticos que circuncidam a realidade e afetam diretamente as crianças e jovens que estão inseridos nos estabelecimentos de ensino, o que também está atrelado às vidas dos graduandos em processo de formação docente, que se encontram nos muros das universidades.

²² A Capes categoriza as revistas em Qualis como forma de avaliar as produções intelectuais, estratificando-as por meio das coletas de dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, promovendo, assim, a classificação dessas revistas. Essa classificação ocorrerá de acordo com a qualidade dos artigos e demais produções, qualificando-os de A1 a C, sendo que o A1 é a avaliação mais elevada de uma revista científica (CAPES, 2017, p. 1-2).

²³ Significa International Standart Serial Number, que é a identificação da revista, composto de oito dígitos, podendo obter variadas versões no periódico (CAPES, s/a, p. 1). Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/Menu_Solicitacoes_CadastroVeiculos.html Acesso em 16 de ago 2018.

Em relação às experiências profissionais de Carolina de Jesus, a professora salientou que fez o curso Normal no período que morava com sua tia, porém ainda não atuava como docente na época. O curso que Carolina ingressou foi o de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. No entanto, a atuação de Carolina como professora iniciou ao terminar a Licenciatura, mas ainda com o curso de Bacharelado em andamento para continuar garantindo a moradia na Residência Universitária:

Eu arranjei um emprego, dei aula primeiro de Biologia num curso lá na periferia da região metropolitana, que eu nem sabia do que tava dando aula, o conteúdo. Depois não, eu consegui um emprego por uma indicação de uma professora do meu curso, numa das escolas bambambam de Fortaleza, que é uma escola particular, 7 de setembro, hoje, até faculdade dessas particulares. Eu fui pro 7 de setembro, dei continuidade no bacharelado, que eu tinha que garantir a moradia. Aí, quando eu tava segura mesmo, eu apresentei a monografia. Eu sei que o meu curso, licenciatura, é 4 anos, normalmente ficava mais 1 ano e concluía o bacharelado, e eu concluí em quase 6, que eu precisava ter pra onde ir, que era estratégia de sobrevivência na verdade né. Aí fiz, conclui (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Diante das estratégias elaboradas em busca de uma melhor ascensão profissional, Carolina destacou, na entrevista, que mapeou os concursos que estavam ocorrendo no ano de 1993, e foi aí que ela descobriu o Acre, vindo com mais dois amigos de ônibus para fazer o concurso, edital este que disponibilizava em torno de 40 vagas.

Carolina passou em segundo lugar no concurso, sendo chamada no período de um mês após a realização do certame, para começar sua atuação. Diante disso, pediu demissão da escola onde trabalhava, e ainda os auxiliou na escolha do substituto que preencheria sua vaga na escola através de uma seleção. A professora relatou que, no ano 2000, foi realizar seu Mestrado em Florianópolis, cuja temática era relacionada à linha de produção do espaço urbano, da cidade de Rio Branco. Em 2005, saiu para cursar o Doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e, atualmente, está cursando o Pós-Doutorado na USP.

No que se refere às suas produções, abaixo estão os dados coletados do Currículo Lattes da docente entrevistada:

Quadro 5- Produções de Carolina de Jesus nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
A produção do espaço urbano em Rio Branco-AC: expansão da malha urbana e a questão da moradia popular, no período de 2000 a 2013 (2014-2015)
Geoglifos: ontologia, epistemologia e metodologia para a trama de um arsenal categorial entre geografia arqueologia (2015-2016)
Processos de re-territorialização e agenda verde na Pan Amazônia: um estudo da tríplice fronteira Brasil/Peru/Bolívia - Fase II (2016- atual)
PET Conexões de Saberes - comunidades indígenas (2016-2017)
A produção do espaço urbano em Rio Branco/AC: conflitos por terra, transição rural urbano e discursos sobre a cidade a partir da década de 2000 (2016-2017)
Seringa, siringa e caucho - seringais, siringais e caucherias: os ditos e não-ditos sobre o processo de colonização da Pan Amazônia nos Institutos Históricos e Sociedades de Geografia do Rio de Janeiro, de Lima e de La Paz (2017-2018)
So who is building sustainable development? transforming exploitative labour along southern corridors of migration (2019-atual)
PROJETOS DE EXTENSÃO
Centro de Referência em Direitos Humanos e territoriais na fronteira do Acre e Rondônia (BR), Pando e Beni (Bolívia) e Madre de Dios (Peru) (2015-2016).
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
O discurso da Africanidade: ambiguidades e consensos. (Desde as Amazônia: colóquios. 1ed. Rio Branco: Nepan, 2014, v. 1, p. 191-236).
Entre fronteiras: territórios, espoliação e conflitos na marcha do capitalismo verde na Pan Amazônia. (IX Congresso da ALASRU, Cidade do México, 2014).
O conselho gestor na Área de Proteção Ambiental Raimundo Irineu Serra (APARIS: representatividade das diferenças ou hegemonização do pensamento ambiental. In: 4SBSNorte, Boa Vista: UFRR, 2014).
IIRSA - possibilidades e desafios: eixo Peru, Brasil e Bolívia. (4 SBSNorte, 2014, Boa Vista. Boa Vista: UFRR, 2014).
Cercamento das florestas sob o 'capitalismo verde': miradas desde a fronteira trinacional Brasil/Peru/Bolívia. (Novos Cadernos- NAEA- 2015)
Rio Acre e inundações, desastres de uma formação socioespacial (Waterlat-gobacit network, 2015).
A questão fronteiriça como mito fundador do Acre e dos acreanos. (Revista Muiraquitã- 2015).
Fronteira Internacional do acre-Rondônia (Brasil), beni-pando (Bolívia) e madre de dios (Peru): territórios, Espoliação e conflito territoriais na Pan Amazônia. (XV Encuentro de geógrafos de América latina, Havana, 2015).
A produção do espaço urbano em Rio Branco/AC: expansão da malha urbana e a Questão da moradia popular. (XV Encuentro de geógrafos de América latina, Havana, 2015).
Acreanidade: invenção e reinvenção da identidade acreana. (1. ed. Rio Branco: EDUFAC, 2016).
Acreanidade. (Uwakürü: dicionário analítico. 1ed. Rio Branco: NEPAN, 2016, v. 1, p. 30-44).
Centro de referência em direitos humanos e territoriais na fronteira do Acre, Rondônia (BR), Pando e Beni (BOL) e Madre de Dios (PE): uma experiência em extensão universitária junto a comunidades camponesas e indígenas. (7 Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2016, Ouro Preto. 7 Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. UFOP: UFOP, 2016).
Centro de referência em direitos territoriais em regiões fronteiriças: a experiência de extensão da geografia da Universidade Federal do Acre junto a comunidades Camponesas e indígenas. (XVI Encuentro geógrafos da América latina, La paz, 2017).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) E GTs
Não constam participações nesses eventos

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

Em relação à produção de Carolina, esta não apresenta trabalhos especificamente relacionados às categorias gênero e raça, mas estuda nas ações de ensino, pesquisa e extensão o tema Territórios e Fronteiras, o que, por sua vez, englobou-se, também, em pesquisas

relacionadas às comunidades dos povos indígenas e camponeses, e na formação socioespacial da cidade de Rio Branco, que repercute substancialmente nas questões aqui discorridas.

Porém, no que se refere à intelectualidade negra tecida no decorrer de sua trajetória, a professora apresentou variadas participações em eventos internacionais, principalmente no que se refere aos países localizados na América Latina. Quanto às suas produções em revistas, Carolina tem publicações na Revista Muiraquitã, que se volta à publicação de artigos sobre políticas linguísticas e internacionalização da Língua Portuguesa nas universidades, de Qualis A3, e na Revista Novos Cadernos NAEA, que, na área de Geografia, é Qualis B2. Carolina também publicou no Waterlat-gobacit Network, que é uma rede transdisciplinar, em relação à água e ao campo das políticas na utilização desta, apresentando livros, capítulos em livros, edições especiais de revistas, que apresentam somente ISSN e DOI²⁴.

Participou como banca nas dissertações que tratavam especificamente sobre trajetórias de povos indígenas, economia verde e disputa por territórios, no que se referia ao caso dos povos indígenas no estado do Acre, representações discursivas e imagéticas sobre os povos indígenas de Sena Madureira, perfil toponímia indígena na zona rural, ensino e aprendizagem em escola estadual indígena, relações entre o Bolsa família e os povos indígenas na Amazônia, dentre outras temáticas, nos últimos cinco anos.

Nesse sentido, compreendo que Carolina tem realizado uma tentativa de abordagem decolonial nas suas produções, nas quais a conexão de saberes com as comunidades indígenas, e o trabalho com questões territoriais e fronteiriças a âmbito local, em consonância com as publicações nos eventos e congressos da América Latina, vão ao encontro desses princípios, assim, “a transição da solidão da condenação para a possibilidade da comunicação passa pela formulação de questões críticas” (TORRES, 2019, p. 46). Diante disso, o conhecimento decolonial surge a partir dos debates críticos a respeito das condições reais e contextuais dos grupos minoritários.

No que tange às experiências profissionais de Lélia Gonzáles, a professora falou que, ao terminar o magistério, já havia sido convidada por uma amiga para trabalhar em uma escola particular, e nessa instituição lecionou no período de um ano inteiro. Destacou, também, que por conta da influência de sua religiosidade cristã e sua participação assídua na igreja, sempre foi muito pontual e disciplinada quanto às tarefas que realizava, e isso também repercutiu na construção de sua identidade docente.

²⁴ Segundo Santos (2017), DOI significa Digital Object Identifier, que é um código para identificação e segurança de artigos, Dissertações e Teses na internet.

No entanto, destacou que, no segundo ano de trabalho, continuou lecionando de manhã na escola particular, mas mesmo assim não recebia muito bem na instituição, a ponto de não ter tido dinheiro suficiente para pagar o vestibular na época, mas que, por meio da oportunidade concedida a ela e sua irmã, já narrada na categoria anterior, conseguiu realizá-lo.

Lélia destacou que, no último ano da graduação, participou de um projeto da Assembleia legislativa junto ao Senado Federal sobre os limites interestaduais do Acre e Rondônia. Quando perdeu o vínculo com a UFAC ao término da graduação, precisou sair do projeto. Contudo, a professora, além disso, abordou que havia trabalhado:

[...] em vários programas de, por exemplo, trabalhei no pré-vestibular solidário, que era um programa que o governo do estado tinha que ele pegava exatamente os alunos concludentes que tavam nessa fase de último ano pra trabalhar em um pré-vestibular com alunos de escolas de bairros periféricos né. Eu lembro, meu Deus, foi um desafio pra mim, porque funcionava à noite, porque a ideia era exatamente atender aqueles alunos que trabalhavam [...] E eu fui selecionada, aí eu fui trabalhar no Belo jardim, dessa vez eu tinha duas turmas. Trabalhava no Belo Jardim e no Taquari. Nossa, pra mim foi um desafio, assim. Eu lembro que no Taquari era tranquilo porque o ponto de ônibus era em frente à escola e eu pegava o primeiro horário de 18:30 as 20:00. Mas lá no Belo Jardim eu pegava o último horário, que terminava 22:00. Tudo escuro, eu morria de medo. Pra você pegar o ônibus ficava afastado. E eu dei aula no pré-vestibular, e terminei a graduação em 2003 (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Os bairros ressaltados por Lélia são bairros periféricos da cidade de Rio Branco, a professora comentou que sentia apreensão no término da aula, devido à falta de segurança, horário e locais propícios a possíveis episódios de violência, mas que não foram destacados na narração da docente no momento da entrevista.

Destacou que, quando os colégios Armando Nogueira e Glória Perez foram inaugurados, ela foi convidada para atuar nessas instituições, destacando que foi uma significativa experiência ter que trabalhar apenas com alunos de Ensino Médio. No decorrer de sua narrativa, realçou a falta que sentia da UFAC, de poder estar aqui pesquisando e estudando, pois à medida que atuava na educação básica em escolas afastadas, mais se distanciava do ambiente acadêmico. No entanto, algo aconteceu que a fez aproximar-se da UFAC novamente:

E aí, um dia meu professor que era orientador daqui me chamou, que disse que tinha uma proposta pra me fazer. Ele disse que o laboratório ia trabalhar com um projeto que já faz um tempo que ele tava se organizando pra elaborar um livro de Geografia daqui do Acre. E ele conseguiu, na época, um financiamento do Senado federal pra elaboração desse projeto. A proposta que eu recebi foi de trabalhar na organização desse livro. Então, assim, tinha os professores convidados pra produzirem os artigos,

pra produzir os capítulos dos livros e o meu papel no projeto seria eu dar um subsídio pra todos esses professores. Os professores que precisassem de dados, de informação pra compor os capítulos eu ia atrás. Eu e minha outra amiga que fez graduação comigo, o mesmo processo meu foi o dela. Inclusive, ela foi trabalhar no Glória Perez também, eu trabalhava de manhã e ela trabalhava a noite. E óbvio que eu gostei. Tava gostando de dar aula, mas assim, voltar pra UFAC, pra Geografia. Aí nós aceitamos (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

A proposta foi uma abertura para que Lélia voltasse para o ambiente universitário, na coleta e produção de pesquisas, campo com o qual havia se identificado e sentia falta em sua vida profissional. Dentro desse projeto, Lélia havia recebido a proposta de tentar realizar a prova do Mestrado juntamente com sua colega na UNESP, destacando que esse orientador que estava à frente da organização do referido projeto aqui na UFAC era como se fosse um pai, apresentando até mesmo o professor que poderia orientá-las no decorrer do Mestrado.

Esse possível orientador do curso de Mestrado, ao qual a professora decidiu concorrer tinha produções significativas, obras produzidas que Lélia estudava no período da graduação e nas pesquisas. Ela salienta que foi muito bem recebida por ele quando foi para estudar no período de 3 meses antes da seleção do Mestrado em São Paulo, porém, ainda como bolsistas do referido projeto na UFAC, para continuar se mantendo financeiramente. E, assim, Lélia e sua amiga passaram dentro das 15 vagas que tinham na referida instituição.

Discorreu que em 2005 teve um concurso na Secretaria de Educação e que, ao realizá-lo, ficou entre as primeiras colocações, e que, pela necessidade de trabalho fixo, assumiu o cargo, o que ocorreu concomitantemente ao período da escrita de sua dissertação. Sua rotina era da seguinte maneira “Eu ia dormir 2, 3 horas da manhã. E minha meta era assim, era acordar 08:00. Aí meu relógio era assim, meia hora pra aquela coisa de tomar banho, tomar café, e de 09 até 11:30 eu planejava minhas aulas” (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

No ano de 2008, Lélia fez o concurso para professora substituta, mas enfatizou que, no mesmo período, também havia sido aberto o edital para professor efetivo da UFAC, com apenas uma vaga para sua área e, ao fazê-lo, passou, atuando apenas um semestre como substituta, e pedindo exoneração do cargo no Estado para atuar como docente de dedicação exclusiva na instituição.

Ao entrar na UFAC, realizou o DINTER em Educação na UFPR, voltado para a Geografia de oportunidades educacionais, e terminou o Doutorado em 2015. No tocante às suas produções presentes no Currículo Lattes, seguem as relações no quadro abaixo:

Quadro 6- Produções de Lélia Gonzáles nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
A Geografia escolar em Rio Branco - Acre: da formação do professor à sala de aula (2016-2017)
O lugar da Geografia: da formação do professor à sala de aula, em Rio Branco/Acre (2017-2018)
O Curso de Licenciatura em Geografia e o contexto da formação do professor, a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso (2018- atual)

Continua.

Quadro 6- Produções de Lélia Gonzáles nos últimos 5 anos

Continuação

PROJETOS DE EXTENSÃO
Não consta na periodicidade de 2014 a 2019
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
O Ensino escolar e a avaliação do ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas. (Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 5, p. 76-87, 2015).
Ponta do Abunã: um território entre Rondônia e o Acre. (Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2015 (Artigo para Capítulo de Livro (no prelo).
Ponta do Abunã: um território entre Rondônia e Acre. (Urbanização e desafios para uma cidade centenária. 1ed. Porto Velho: Temática Editora; Edufro, 2016, v. 1, p. 179-203).
O zoneamento escolar na cidade de Rio Branco: indicadores educacionais e Desigualdades socioespaciais. (South american journal of basic education, technical and Technological, v. 4, p. 114-136, 2017).
Relação espaço, cidade e educação: delineando possibilidades de pesquisa entre Educação e geografia. (Geosaberes Revista de estudos geoespaciais, v. 8, p. 154-172, 2017).
A política de zoneamento escolar em Rio Branco? AC: desigualdades socioespaciais e Educacionais. (II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. 2017, Natal. (Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal: Nova Paideia, 2017. p. 473-484).
Formação do professor de geografia. (I Fórum de educação, saúde e Meio ambiente no ensino básico técnico e tecnológico construção de saberes, Rio Branco, 2017).
Formação do professor de geografia. (I Fórum de educação, saúde e Meio ambiente no ensino básico técnico e tecnológico Construção de Saberes, Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio Branco, 2017).
Ensino de geografia no ensino médio e as avaliações do exame nacional do Ensino médio (ENEM): perfil da geografia escolar em Rio Branco (Acre). (I Fórum de educação, saúde e meio ambiente no ensino básico técnico e tecnológico, Construção de Saberes, Rio Branco, 2017).
O Lugar do ensino de geografia no contexto das reformas Educacionais. (I Fórum de educação, saúde e meio ambiente no ensino básico técnico e tecnológico Construção de Saberes, Rio Branco, 2017).
Desigualdades socioespaciais e educacionais: uma análise a partir da política de Zoneamento escolar em Rio Branco/AC. (Qualidade e políticas públicas na Educação. 1ed. Ponta Grossa: Atena, 2018, v. 1, p. 253-265).
Formação do professor de geografia e percurso profissional do aluno egresso do curso de Licenciatura em Geografia: A sala de aula é o destino. (XIX Encontro Nacional de Geografia, 2018, João Pessoa. Anais Eletrônico do XIX Encontro Nacional de Geografia. João Pessoa: AGB, 2018. v. 1. p. 1-10).
Da cidade à escola, as desigualdades socioespaciais confirmadas: um estudo de caso, em Rio Branco? Acre. (XIX Encontro Nacional de Geografia, 2018, João Pessoa. Anais Eletrônicos do XIX Encontro Nacional de Geografia 2018. João Pessoa: AGB, 2018. v. 1. p. 1-11).
Ponta do Abunã: um território entre Rondônia e o Acre. (Urbanização e desafios para uma cidade centenária. 1ed. Porto Velho: Edufro, 2018, v. 1, p. 197-224).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) E GTs
Não constam participações nesses eventos

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

Lélia, ao longo de suas produções, também não salientou a respeito das categorias Gênero e Raça em específico, no entanto, a professora tem produzido cientificamente pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e as questões sociais, elaborando projetos de

pesquisas e publicando em periódicos a respeito da temática. A professora também participou dos Fóruns sobre Educação, Saúde e Meio Ambiente que ocorreram na cidade de Rio Branco, além de ter participado dos Encontros de Geografia em João Pessoa, participou da Jornada Ibero-Americana ocorrida na cidade de Natal, apresentando sua pesquisa da tese de Doutorado, que foi sobre zoneamento escolar e a segregação socioespacial na cidade de Rio Branco.

Na sua tese sobre zoneamento, retratou que, quanto mais precária era a localidade onde a escola estava inserida, maior era a precarização, em contraposição a isso, nas localidades de maiores infraestruturas, havia maiores índices de alunos com desempenho escolar e condições socioeconômicas favoráveis.

Apesar de não ter enfatizada a questão racial na tese da professora, saliento que a segregação de nossos corpos fora iniciada desde o contexto de diásporas, consolidando-se no período pós-abolição, em que a Lei Áurea, elaborada no dia 13 de maio de 1888, é a menor Lei contida no site do planalto, “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil” (BRASIL, 1888, p. 1). Nesse sentido, não houve subsídios para que a população negra pudesse ter condições dignas de sobrevivência após o período de abolição, pois, nesse momento, não houve nada que subsidiasse essa população, ocasionando, conseqüentemente, o surgimento de favelas, marginalização, pobreza, e meios diversos pela tentativa de sobrevivência.

Quanto às publicações em revistas de Lélia, a professora publicou na Revista Brasileira de Educação em Geografia, de Qualis B3 na área de Geografia, na Revista South American Journal of Basic Education Technical and Technological, de Qualis A3 no campo de Ensino, Educação e áreas interdisciplinares, e a Geosaberes: Revista de estudos geoeeducacionais, de Qualis B3 na área de Geografia.

No que concerne às experiências profissionais de Aqualtune dos Santos, a professora disse que, no ano de 2005, passou no concurso da Prefeitura de Pedro Leopoldo e foi trabalhar como contratada. E, nesse ingresso na educação básica, ficou em um bairro onde havia muitas Guardas de Congado, que consistiam em celebrações religiosas provindas das religiões de matrizes africanas.

A professora estudava e trabalhava, todavia, houve um período em que o governo de seu município sofreu algumas mudanças e, nesses entraves, Aqualtune passou 3 meses desempregada entre os anos de 1999 para 2000. Assim, ela realizou os estágios como forma de tentar se manter no curso e cuidar de seu filho. No meio das vivências com as crianças da

Guarda de Congado, também estavam emergindo propostas de como articularia seu projeto de Mestrado.

Aqaltune apresentou, em sua fala, que um dos professores que havia ganhado a bolsa da Fundação Ford no período em que estava cursando o Mestrado, incentivou-a a escrever um projeto para realizá-lo e tentar a bolsa também. Ela destacou que o referido docente havia apostado muito nela no período da iniciação científica, e que não poderia decepcioná-lo em nem ao menos tentar o processo de seleção. Nesses percursos, Aqaltune decidiu, então, ouvir o conselho do professor:

Então, ele me orientava: ah, se você conseguisse uma carta da prefeitura, dizendo que se você conseguir a bolsa que eles te liberam e tal. Fui na secretaria conversar com a secretária pra pedir a carta. Saí de lá: meu Deus, o que eu vim fazer aqui? Pra quê que eu fui pedir essa carta? Porque sentou ela e a chefe da divisão de ensino. Sentaram as duas pra me convencer de que eu não tinha competência, de que eu não tinha capacidade de pleitear um mestrado naquele contexto. Pra me convencer a desistir. Eu me lembro que eu saí de lá com uma dor enorme aqui no pescoço de tensão, sabe?! E com um sentimento, assim, com uma raiva muito grande. Foi isso mesmo que aconteceu comigo? Pois tá bom, não preciso da carta de prefeitura não. Pois agora eu quero e vou conseguir esse negócio. Vou mostrar pra elas (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Aqaltune relatou que houve uma tentativa de fazer com que ela desistisse de tentar o Mestrado, alegando que não teria competência o suficiente de pleitear a referida bolsa da Fundação Ford também. Nesse contexto, Aqaltune ficou mais determinada ainda para demonstrar justamente ao contrário do que estavam esperando, e resolveu tentar, mesmo assim, o ingresso no Mestrado e a obtenção da bolsa de financiamento da Fundação Ford.

Durante a travessia no Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), participava assiduamente das atividades relacionadas à temática de História e Cultura afro-brasileira na instituição. Aqaltune ministrava aulas na educação básica e atuava no ensino superior nos programas de ações afirmativas:

Eu fui pro programa de ações afirmativas, atuando nos projetos dentro da UFMG. O primeiro projeto de educação escolar quilombola, de formação de professores para educação escolar quilombola, eu participei, que nós formamos foram duas turmas de 100 professores. Foi uma experiência maravilhosa de conhecer, de empoderar a educação escolar quilombola naquele momento e entender qual era a especificidade dessa educação, qual eram os eixos principais que ela deveria ter. A questão ali da comunidade, dos mais velhos, da história da comunidade como material histórico e didático. Eu mais aprendi do que ensinei, como costume dizer. Atuei também lá na UFMG com o projeto de produção das cartilhas quilombolas, de fazer essa leitura dos laudos antropológicos e transpor numa linguagem mais próxima, entendível pra comunidade. E pra, como material potente para as escolas trabalharem. Participei desse projeto, inclusive o povo gorutubano tava lá. Bom, e eu em sala de aula, também com as crianças. Dando sequência lá ao concurso, eu sempre mantive. Eu

estava na sala de aula com as crianças e também atuando nesses projetos junto às ações afirmativas (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Porém, devido a tanto desempenhar todas essas atividades, acabou adoecendo, tendo uma crise de ansiedade generalizada, ressaltando que não conseguia mais dormir e nem descansar, pois estava muito envolvida nas ações, e precisava se afastar das atividades acadêmicas e continuar na educação básica como forma de permanecer em seu trabalho, e também para o cuidado de sua saúde.

Em relação à atuação dela em sala de aula, Aqualtune mencionou que havia recebido um prêmio, pois algumas práticas que ela havia realizado com as crianças tinham sido enviadas para o Educa Minas, em parceria com o Ministério Público de Minas Gerais com a editora Nandyala e o Sindicato dos professores de Minas no ano de 2014, de modo que ela foi contemplada com o prêmio de práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639/03. A professora ressaltou que também havia ganhado outro prêmio, intitulado Mulheres Negras Contam sua História, melhor explorado na subcategoria a seguir.

Discorreu que descobriu o Acre por meio do concurso do Colégio de Aplicação, mas que, de início, não havia sido contemplada com a vaga, mas que, posteriormente, realizou o concurso de substitutos na UFAC e, desde então, tem atuado como professora substituta. Ressaltou que, anteriormente à sua vinda, participou também do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), contribuindo no processo de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desde que começou a atuar como professora substituta no contexto local do estado do Acre, Aqualtune relatou que, no plano de curso, procura sempre trazer a Lei 10.639/03, no qual acrescenta um item logo depois da ementa, que ela denomina de eixo articulador, ela focaliza a ementa concomitantemente com a Lei citada nos respectivos cursos de formação inicial em que leciona.

Quanto à produção científica de Aqualtune, segue a relação no quadro abaixo:

Quadro 7- Produções de Aqualtune dos Santos nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Relatos de Experiência de Práticas Pedagógicas no Âmbito da Formação do PNAIC/ UFOP (2016)
Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFOP (2016)
PROJETOS DE EXTENSÃO
Formação de Professores da Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo – KIZOMBA (2015)
Educação escolar quilombola: a encruzilhada entre as memórias de uma infância quilombola e a formação

acadêmica. (2015)
Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas (2016)
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Prêmio Educa Minas. (Instituto Nandyala Livros e Ministério Público de Minas Gerais, Prêmio Educa Minas, 2014).
Cultura Afro-Brasileira e Educação: significado de ser criança negra. (II Seminário Regional do PIBID/Pedagogia, 2014, Bom Jesus da Lapa/BA. I Colóquio de Pedagogia (s) da Infância, 2014).

Continua.

Quadro 7- Produções de Aqualtune dos Santos nos últimos 5 anos

Continuação.

PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Linguagem Pública - Coleção Terras de Quilombos. (Coleção Terras de Quilombos, Belo Horizonte. Linguagem Pública - Coleção Terras de Quilombos, 2015).
Linguagem Pública - Coleção Terras de Quilombos (2015)
Cor da cultura no PNAIC-UFOP: cultura, conhecimento, diversidade e formação humana.
(Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. 1ed. Contagem: Didática, 2016, p. 71-93).
Lançamento de Livros PNAIC /UFOP (2017)
A Base Nacional Comum Curricular nas práticas de Língua Portuguesa. (1. ed. Ouro Preto: Brazil Publishing, 2017. v. 2. p. 302).
O Racismo como risco sistemático à saúde e à vida das crianças e adolescentes negros e negras: algumas reflexões em Rio Branco/Acre. (IX Congresso Internacional de Saúde da Criança e do Adolescente, 2018).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENES) e GTs
É associada à ABPN, porém nos últimos 5 anos não constam participações nos eventos, apenas no ano de 2008 e 2010.
Participou apenas da 32ª Reunião da ANPED em Caxambu/MG no ano de 2009. Não constam apresentações de trabalhos nos últimos 5 anos.

Fonte: Adaptado Currículo Lattes da professora entrevistada.

Aqualtune também apresentou vasta experiência na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais, atuando nas formações de professores de comunidades quilombolas, assim como também no processo de formação continuada do PNAIC. Tem capítulo em livro publicado, bem como participações na Coleção Terras de quilombo, que consiste em expressar as informações contidas nos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTIDS) dentro desses cadernos, de maneira com que a linguagem exposta seja acessível e dê maior visibilidade aos Quilombos (ARAÚJO, 2017, p. 1).

No que se refere às experiências de Antonieta de Barros, a professora ressaltou que a experiência como professora surgiu a partir da necessidade de ter um trabalho e, com isso, ela começou a trabalhar como auxiliar de professora maternal em uma escola particular na cidade de Rio Branco. A professora disse que a escola começou a cobrar que os funcionários tivessem formação para atuarem como professores naquele contexto, oferecendo até mesmo metade da formação para realizarem o curso em uma faculdade particular.

Entretanto, Antonieta prestou o vestibular na UFAC mesmo tendo passado 7 anos sem ter tido contato com cursos pré-vestibulares ou preparatórios para demais exames. O

ingresso de Antonieta ocorreu em 2008 na UFAC, mas ela continuou trabalhando na escola, local este em que fora iniciado o trabalho no ano anterior. Em relação à experiência de Antonieta na educação básica, a docente ressaltou que o maior desafio foi trabalhar na educação especial:

Do segundo ano, o desafio foi cuidar da educação especial. Ser cuidador, na época o termo era esse, ser cuidador dos alunos com necessidades especiais na escola. E eu recebi três alunos. Um que tinha paralisia cerebral, então, ele tinha múltiplas deficiências físicas, ele ficava numa cadeira de rodas, ele não tinha condições de andar. O tato dele era pouco, baixa visão, agora ele tinha um ouvido que funcionava extremamente bem. O cérebro dele só era limitado pro físico, porque no desenvolvimento da aprendizagem não era. Tudo que se falava com ele, ele absorvia. E na experiência com ele, especificamente, eu consegui me aprimorar como pessoa e como professora. Eu consegui descobrir coisas que depois, só muito depois na Pedagogia, foram me sendo passadas como formação. Além desse aluno, tinha outros dois também que tinham déficit de desenvolvimento intelectual, tinham a coordenação motora um pouco comprometida, mas conseguiam se locomover, e aí o desafio maior era sempre com esse aluno que tinha as múltiplas deficiências. E esse foi sendo o desafio maior para o trabalho como professora. Depois de cuidar nesse segundo ano da educação especial, de auxiliar os professores, no terceiro ano foram me dadas duas disciplinas que eram específicas do currículo da escola (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

A partir do cuidado para com as crianças deficientes dentro do contexto escolar, Antonieta enfatizou que começou a crescer mais como pessoa e profissional, pois os caminhos metodológicos e as formas de intervenções precisariam ser diferenciados naquele contexto. Outro fator enfatizado por Antonieta foi que a questão da informalidade no ambiente de trabalho a afetava, acrescido de alguns comportamentos das crianças, no que se referia ao desperdício de dinheiro nos lanches, jogando-os fora sem necessidade.

A docente destacou que havia feito uma atividade diferenciada como forma de conscientização das crianças a respeito de tais comportamentos, que foi a realização de uma visita a um orfanato de Rio Branco, o qual era representado, em sua maioria, por crianças negras, dado este expresso na fala da professora. Devido a essa atividade feita, Antonieta abordou que houve um significativo amadurecimento por parte das crianças, narrando que anteriormente a essa experiência “[...] eles esbanjavam ali por uma incompreensão [...] o quanto que essas crianças amadureceram e evoluíram como pessoas, porque eles diziam assim: ah, tia, minha mãe e meu pai têm muito mais. Todo dia ele pode me dar isso aqui” (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

A professora salientou que, desde seu ingresso na graduação, não saiu mais da universidade, ingressando no Mestrado e posteriormente como professora efetiva da UFAC. Quanto às suas produções, segue a tabela com as informações de seu Currículo Lattes:

Quadro 8- Produções de Antonieta de Barros nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Não constam projetos de ensino e pesquisa nos últimos 5 anos, apenas no ano de 2011.
PROJETOS DE EXTENSÃO
Não constam projetos de extensão nos últimos 5 anos, apenas no ano de 2011.
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Não constam publicações de artigos completos, periódicos em anais e livros no Currículo Lattes nos últimos 5 anos, apenas no ano de 2013.
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) e GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

De fato, não constam publicações da docente nos últimos 5 anos em relação à elaboração de Projetos de pesquisa e de extensão, nem artigos completos em periódicos ou capítulos de livros de 2014 a 2019. Não obstante, a professora apresenta trabalhos de comunicações orais a âmbito local, tendo participação na IV Semana em favor da Igualdade Racial no ano de 2018, todavia, não publicou o artigo completo do trabalho apresentado na Revista Em Favor da Igualdade Racial.

Diante dessa abordagem, Gomes (2012) discute a respeito da necessidade do diálogo do debate epistemológico entre o interno, que abrange as questões da monocultura escolar, e o externo, que se relaciona aos conhecimentos que questionam a hegemonia do saber no que se refere à exclusividade epistemológica presente nos debates educacionais. No entanto, para o diálogo, são necessárias, além das produções científicas realizadas dentro das universidades e das escolas, discussões abertas entre os saberes, mas, para isso, é imprescindível a consolidação de pesquisa, do ensino e da extensão, para solidificação desses debates.

No que concerne às experiências de Beatriz do Nascimento, a professora, desde que teve o contato com a música através da oficina ministrada por uma graduanda na escola onde estudava, começou as tentativas de estudar esta área, e assim que ingressou na escola de música com bolsa para poder realizar seus estudos, começou a dar aulas de violão para ajudá-la financeiramente. A professora, no decorrer da entrevista, mencionou que a música abriu seus horizontes para uma realidade que antes não conhecia, destacando que descobriu a existência da filosofia, e também se deparou com a diversidade de pensamentos que estavam à sua volta.

Nesse ínterim, a docente ressaltou “Eu ia dar aula, recebia pelas aulas e a universidade aceitava como estágio. Lá na UFPA. Então, esse foi todo o início da docência.

Aí, depois, quando eu cheguei aqui no Acre, eu dei aula na escola de música [...]” (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019). Assim, a professora tem experiência no nível técnico também, e sua vinda para o Acre foi justamente para prestar o concurso do Colégio de Aplicação, no qual passou e atuou no ensino fundamental e médio, um ano antes de fazer o concurso efetivo da UFAC em 2009 e assumir o cargo desde então.

Quanto às suas produções presentes no Currículo Lattes, os dados estão destacados no quadro abaixo:

Quadro 9- Produções de Beatriz do Nascimento nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Não constam projetos de ensino e pesquisa nos últimos 5 anos, apenas no ano de 2013.
PROJETOS DE EXTENSÃO
Não constam elaborações ou participações em projetos de extensão.
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Guitarreando: Estudo do suporte visual, sonoro e simbólico para o ensino de violão. (SIMA - Simpósio Internacional de Música na Amazônia, 2014, Manaus. Proceedings of the III International Music Symposium in the Amazon. Manaus: Editora da UFAM, 2014. v. 2. p. 1-10).
A utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino de Música: estudo nas escolas do município de Rio Branco. (SIMA - Simpósio Internacional de Música na Amazônia, 2017, Macapá. Revista Eletrônica Anais do Simpósio Internacional de Música na Amazônia. Macapá: UFRR, 2017).
Guitarreando: Estudo sobre o grau de dificuldade, preferências e distorção perceptiva da performance musical no ensino de violão mediado por tecnologia. (Simpósio Internacional de Música na Amazônia, 2017, Macapá, Anais do VI Simpósio Internacional de Música da Amazônia. Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2017).
Guitarreando: estudo sobre a utilização de modelagem e tablatura no ensino de violão mediado por tecnologia. (Congreso Argentino de ciencias de la computación, 2017, La Plata. XXIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación CACIC 2017: libro de Actas.. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática, 2017. p. 332-341).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) E GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

A professora não pesquisa sobre as temáticas voltadas às categorias Gênero e Raça. Também não apresentou projetos de pesquisa e extensão nos últimos 5 anos. Em relação às suas produções de artigos completos, a docente participou de um congresso na Argentina, e também publicou na Revista Eletrônica Anais do Simpósio Internacional de Música na Amazônia, que apresenta ISSN.

Perante o exposto, Gomes (2009) menciona a respeito da intelectualidade negra em seu caráter plural, dinâmico, e que produz saberes a partir das vivências, dentre outros aspectos relevantes. É importante, então, o destaque de que, mesmo Beatriz não tendo trabalhado nas categorias de Gênero e Raça, estuda e pesquisa sobre o campo musical que, a

partir de sua história de vida, teve um aspecto marcante para que ela pudesse ter uma ascensão profissional.

Com relação à experiência profissional de Luísa Mahin, a professora contou que, após o seu retorno ao ensino médio, após os 2 anos que havia parado por conta de fatores pessoais, realizou o Magistério, salientando que ela não escolheu o magistério, mas o magistério a escolheu, sentindo-se realizada com a profissão docente desde seu ingresso inicial.

Narrou que havia passado como professora substituta no SESI em primeiro lugar, e que a instituição decidiu contratá-la não como professora, mas como auxiliar de creche, trabalhando durante o período de 1 ano aproximadamente, até a escola fechar. A rotina de Luísa era da seguinte maneira naquele contexto:

E era aquela loucura, porque eu passava o dia inteiro arrastando aquelas crianças. A sorte era que o SESI tinha um ônibus que pegava as crianças e pegava os funcionários. Então, eu corria, eu lembro de tá correndo com as meninas, eu entrava dentro do ônibus e elas ficavam na creche na educação infantil que era uma escola integral. E eu trabalhava o dia inteiro. À tarde, às 5 da tarde, a gente pegava a mesma condução. E eu ficava num bairro chamado Bosque. E minhas filhas seguiam no ônibus e eu descia pra ir pro Lourenço Filho, de onde eu saía 22:00 da noite de ônibus. Chegando em casa tinha que dar conta de tudo, ajeitar as coisas pro dia seguinte, arrumar louça e tal. Então, minha vida foi sempre estudando, muita batalha. Depois eu fui terminando o magistério, mas antes de terminar o magistério um professor foi na minha sala, que ele era meu professor do magistério. E aí ele me sugeriu que eu fizesse uma seleção do SESC. E, nesse meio termo, quando a escola fechou, eu fiquei trabalhando. Eu vendia bolo no instituto, eu vendia roupas, sempre tava inventando alguma coisa pra fazer. Para ajudar no orçamento de casa e até pra minha independência (LUÍSA MAHIN, 2019).

Além de trabalhar como professora, Luísa vendia bolos e roupas, para auxiliar na sua renda. Neste enfoque, Euclides (2017) confirma a respeito dos inúmeros esforços que as mulheres negras realizam a fim de sobreviverem, e mesmo quando muitas dessas mulheres ingressam no ambiente universitário, como ressaltado em sua tese, “o obter o “dinheiro”, propriamente dito, mesmo para aquelas que não tinham a urgência em ter que trabalhar e estudar, muito mais do que condição para sobreviver, foi também compreendido como possibilidade de uma independência financeira” (EUCLIDES, 2017, p. 98) [grifos da autora]. Assim, Luísa trabalhava realizando variados serviços para conseguir sua independência também, como já ilustrado na citação acima.

A professora também discorreu que tentou o concurso do Serviço Social do Comércio (SESC) e passou em segundo lugar no concurso, porém, quando foi convocada, salientou que estava grávida de sua terceira filha e assim que o diretor viu, disse que era para

ela retornar depois de dois meses que a sua vaga já estava garantida, porém, foi apenas de modo verbalizado.

Em relação ao tempo que passou no SESC, a docente discorreu com muita alegria que aprendeu muito no período que trabalhou lá por 13 anos de sua vida profissional. Destacou que os funcionários tinham formação em nível nacional, que a instituição foi como um divisor de águas em sua vida. Disse, também, que desistiu de fazer o concurso do estado para efetiva, alegando ter se arrependido um pouco posteriormente, mas pelo fato do Estado pagar muito mal na época, e o SESC oferecer horas extras, a situação na referida empresa aparentava ser mais concebível.

O curso de Pedagogia surgiu, segundo a docente, bem depois, devido às pressões realizadas na instituição, para que os funcionários tivessem formação. Nisso, a docente salientou que fez duas graduações, uma em Ciências Sociais e outra em Pedagogia, tendo em vista que a instituição havia liberado um período para quem passasse em uma instituição pública pudesse estudar, e ela e seus colegas passaram na UFAC.

Terminou Ciências Sociais em 2006 e Pedagogia em 2008. Logo em seguida, Luísa disse que o concurso para professores substitutos havia sido aberto, e nesses âmbito, a docente o realizou e passou e ficou trabalhando por 2 anos como substituta. Quanto aos outros detalhes de suas experiências no campo da docência, na educação básica, salientou que já chegou a ter 400 alunos no período de 1 ano lecionando a disciplina de Sociologia.

Luísa disse que havia feito o concurso do Colégio de Aplicação em 2010 e que havia passado, mas como não havia anexado os documentos corretamente, eles simplesmente não a nomearam, sem direito a entrar com recursos. Tentou recorrer na justiça, mas não conseguiu. No ano de 2013, havia sido aberto de novo o edital, e a docente sentiu certo receio em tentar, mas que mesmo assim o fez:

Enfim, em 2013 saí de novo e eu fiquei na dúvida, traumatizada, faço ou não faço, mas acabei fazendo. Nessa época eu tava no SESI e tava na prefeitura também, me realizando na prefeitura, porque eu sempre achei que a minha experiência na escola pública ela contribuiu muito para a autonomia do professor, você tem mais liberdade de criar, de projetos. Por mais que seja a clientela diversificada, você percebe que tem crianças que não têm o que comer, que chegam com fome, crianças que têm outro nível tanto cultural quanto econômico, financeiro, de conhecimentos, mas você tem uma liberdade maior, mais eclética [...] Aí quando saí esse concurso eu fui fazer de novo, arrisquei. Passei para os 2, Colégio de Aplicação e para o *Campus*. Para aqui pro *campus* eu me inscrevi errado, e fui fazer a prova em Cruzeiro do Sul. Só que eu fui convocada pro Colégio de Aplicação primeiro. Aí fui pra lá, já estava realizada, eu tava num local que eu poderia investir mais na minha formação. Porque como eu queria melhorar a minha renda familiar, e 2 contratos trabalhando de uma escola para outra, pra gente se planejar. E aí quando você quer, você vai muito pela noite, pela madrugada, no final de semana. Então, foram muitos

anos assim. E ir trabalhar num local que pudesse ter horário para planejar, para pensar sobre, para estudar é um sonho acho que de 90% de nós (LUÍSA MAHIN, 2019).

Nesse contexto, é importante destacar que a UFAC tem uma escola da educação básica, que é o Colégio de Aplicação e tem o ensino superior, que é a própria universidade. No ano de 2013, houve dois concursos da UFAC, um voltado para o referido colégio, e outro para atuar no ensino superior. Desse modo, Luísa fez os dois concursos e passou nos dois. Ela havia sido convocada primeiro para o Colégio de Aplicação, e 10 meses depois saiu a convocação do concurso da UFAC para atuar no ensino superior.

Luísa pediu vacância, que consistia em passar o período de 2 anos no outro cargo, e caso não se adaptasse poderia voltar ao Colégio de Aplicação. Todavia, como queria muito atuar no ensino superior, continuou na UFAC desde então, atuando como docente efetiva da instituição no ensino superior. Em relação às produções de Luísa, em seu Currículo Lattes constam as seguintes informações:

Quadro 10 - Produções de Luísa Mahin nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Não constam produções de projetos de pesquisa.
PROJETOS DE EXTENSÃO
Copa do mundo: a inter-relação de conhecimentos (2014)
Projeto Meimei (2015)
Entre a teoria e a prática: Construindo e reconstruindo o fazer pedagógico (2016- atual)
Curso de Formação Continuada em Artes (2016-2017)
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Educação e Identidade Étnico-Racial. (Cadernos ANPAE, 2015).
PIBID: um olhar sobre sua implementação na política de formação de professores na Universidade Federal do Acre. (Currículo sem Fronteiras, 2016).
O PIBID como política de formação dos professores: refletindo sobre seu papel frente às práticas de Ensino do futuro professor da educação básica. (X Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Ocidental, 2016, Rio Branco. Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Ocidental, 2016).
Organização da Instrução Pública no Departamento do Juruá: Uma Análise do Regulamento 152 de 1912. (IX CBHE História da Educação Global, Nacional e Regional, 2017, João Pessoa. Anais Eletrônicos IX CBHE História da Educação Global, Nacional e Regional, 2017).
Programa institucional de bolsas de iniciação a Docência: suas repercussões no processo formativo dos alunos no curso de pedagogia na Universidade Federal do Acre. (VII Encontro nacional das licenciaturas, Fortaleza, 2018).
Entre Práticas e Saberes: o Pibid no processo formativo dos licenciandos do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre. (Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 1ed, 2019, v. 1, p. 131-147).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENES) E GTs
GT/08- Formação de Professores: Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência. (2ª Anped Norte, Rio Branco, 2018).
Não constam participações nos COPENES.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

A docente possui um trabalho específico sobre a temática, apresentado na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no ano de 2015. Em relação aos projetos de pesquisa, não constam no Lattes da professora, mas a docente, no período de 2015 a 2017, realizou projetos de extensão, que estavam vinculados mais a uma proposta intercultural. O Projeto Meimei, em 2015, teve como finalidade acompanhar a ação pedagógica em uma escola infantil, e junto com as estudantes de Pedagogia, Artes e Enfermagem, auxiliar no cuidado das crianças, oriundas de comunidades carentes, mas sem delimitação no tocante às temáticas aqui debatidas, em específico, de Gênero e Raça.

Trabalhou também com o Projeto de extensão Copa do Mundo: A inter-relação entre Culturas na Produção de Conhecimentos, abrangendo os conhecimentos da comunidade universitária e da comunidade escolar, tendo como referenciais Vera Candau, dentre outros autores que discutem a pluralidade na escola. Todavia, não destacando as categorias Gênero e Raça também.

Consoante às produções em Revistas, a docente tem publicação na Revista Currículo sem Fronteiras, de Qualis A2 na área da Educação, também tem trabalhos na ANPAE como já enfatizado, participações em Anais e também na 2^a ANPED Norte, ocorrida na UFAC.

Em relação às experiências de Tereza de Benguela, a professora abordou que, no segundo período do curso de graduação, começou a fazer estágio em uma escola particular de educação infantil. No entanto, relatou que foi complicado para ela atuar nesse campo, devido aos princípios norteadores da escola não estarem de acordo com os que a docente estudava na graduação. Nisso, Tereza saiu da escola e ficou apenas com o PIBIC.

Tereza também deu aulas no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), diante disso, a professora entrevistada abordou suas experiências da seguinte maneira:

Eu trabalho com nível superior desde 2016 no PARFOR e aí eu comecei a ir para os municípios para poder ministrar as disciplinas pedagógicas. Só no curso de Pedagogia, por exemplo, eu não tive contato com outras licenciaturas, com outras turmas. Eu fui ter contato com outras licenciaturas mesmo aqui na universidade, já trabalhei na Química, Música, Geografia, Educação Física, Francês e eu acho maravilhoso (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Tereza ressaltou que tem sido uma experiência relevante atuar no ensino superior, que aprende muito também com os alunos, realçando suas reflexões em sala de aula com seu recém-ingresso como professora universitária, sublinhando que “esse fato de eu ter saído da graduação, ido para o mestrado e trabalhar já como professora fez com que eu refletisse sobre

a minha profissão e sobre as minhas metodologias de ensino também.” (TEREZA DE BENGUELA, 2019). Metodologias estas que consistem em obter maior participação dos alunos no decorrer de suas aulas.

As produções da professora em seu Currículo Lattes foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 11- Produções de Tereza de Benguela nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Infância/Criança e Educação no Território Federal do Acre: 1960 (2013- 2014)
PROJETOS DE EXTENSÃO
Não constam projetos de extensão.
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
O Regulamento do Ensino Normal e Formação de Professores Primários no Território Federal do Acre. (XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-brasileiro de Currículo, II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de, 2016).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) e GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

Tereza não pesquisa sobre temáticas relacionadas a Gênero e Raça de modo interseccional, mas participou da Jornada dos estudos de Gênero, todavia, foi no ano de 2012. Não constam mais publicações em seu Lattes concernentes à publicação de artigos completos em periódicos, capítulos em livros e nem em revistas em específico.

Ainda que as publicações da professora e de outras docentes aqui percorridas não tenham sido tão enfatizadas em seus Currículos Lattes, é importante também um olhar sensível ao trabalho do professor. Penteado e Neto (2019) dialogam a respeito da saúde e do bem estar do professor, que acrescidos de inúmeras tarefas, desgastes, dentre outros aspectos, influenciam diretamente na não produção assídua de pesquisas e publicações em capítulos de livros, anais de congressos, dentre outros fatores em seus respectivos Lattes.

Em relação às experiências de Maria Felipa, a professora comentou que nós nos tornamos professores no exercício da profissão. Assim, sua jornada como professora começou aos 15 anos de idade, atuando na Legião Brasileira de Assistência (LBA)²⁵, mencionando que este momento foi referente à época que residia no município de Plácido de Castro, em que ela cuidava das crianças o dia todo. As mães das crianças também recebiam uma formação na

²⁵ Segundo a Lei 4.830/1942, a LBA foi “fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas uteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas, fica reconhecida como órgão de cooperação com o Estado no tocante e tais serviços, e de consulta no que concerne ao funcionamento de associações congêneres” (BRASIL, 1942, p. 1).

LBA, e a docente ressaltou que era um atendimento voltado para essas crianças, onde elas passavam o dia.

Consoante às experiências de Maria Felipa na educação, a docente ressaltou:

No momento de conclusão do ensino médio, acho que seis meses, um ano, antes de finalizar o ensino médio, eu fui ser professora do município, já não mais na LBA e professora do estado. Eu lecionava História e Geografia na minha cidadezinha. Eu fico lá até 92, esse ano eu venho para Rio Branco porque venho fazer a graduação em História. E quando eu saio desse percurso, eu sou professora do ensino, participo por dois anos em uma experiência com ensino infantil. Depois vou ter uma outra experiência com ensino fundamental do primeiro segmento, aí depois de primeira à quarta série. E na escola do estado eu vou para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série que hoje é de 6º ao 9º ano, e nesse período eu também vou trabalhar com o MOVA (Movimento de alfabetização de jovens e adultos), e tinha também o Mobral (Movimento brasileiro de educação). E intercalado esse meio tempo, através da inspetoria de ensino, era assim que era chamado na época o setor de educação nos municípios, nós auxiliávamos a coordenação no município, e tínhamos um curso que a gente lecionava também, que era um curso para professores. Então, durante os meses de férias, os professores estavam na cidade fazendo o curso. E a gente organizava e também trabalhava como professora (MARIA FELIPA, 2019).

A docente tem vasta experiência no campo da educação, tendo trabalhado no ensino infantil, fundamental, médio, e também participado da alfabetização de jovens de adultos. Quando foi para a universidade já trabalhava como professora do estado e, no ano de 1995, destacou que começou a ter experiências no ensino superior através da monitoria. Em 1996 fez uma especialização de Metodologia do Ensino Superior que foi ofertada em uma parceria entre a UFAC e a UFF, o que contribuiu para que ela conseguisse realizar a prova e ingressar como substituta.

Em 2006, Maria Felipa ingressa como professora efetiva da casa, atuando no curso de História. Realizou seu Mestrado, findando-o em 2002, e ingressou, também, no Doutorado, finalizando-o em 2014. Em relação às suas produções no Currículo Lattes, seguem as informações:

Quadro 12- Produções de Maria Felipa nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Os enunciados das/nas bordas: entrecruzamentos socioculturais e tecnológicos no Referencial Curricular de História (2015)
Entrecruzos Culturais e identitários: os enunciados dos corpos nas bordas interamazônias (2016)
Entrecruzos identitários: os enunciados dos corpos nas bordas das Amazônias interamericanas. (2017)
PROJETOS DE EXTENSÃO
II Seminário PIBID História UFAC: Os desafios da formação do professor de História (2014)
I Seminário LIFE/FGH/UFAC: As interfaces da interdisciplinaridade e a tecnologia da informação e comunicação (TICs) na Formação de Educadores (2015)
Comunidade de Investigação em sala de aula: Percepções da Neuro-Pedagogia e Inteligência Artificial (2015-2016)
Os enunciados das/nas bordas: entrecruzamentos socioculturais e tecnológicos no referencial curricular de

História (2015-2016)
II Seminário LIFE/FGH/UFAC: os entre-diálogos das ciências sociais: os Desafios da interdisciplinaridade e inovação do ensino na Formação de Educadores. 2016-2017).
Seminário Fronteiras em Movimento: Amazônia e os desafios contemporâneos. (2016-2017)
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
PIBID História UFAC: uma experiência entre as dimensões da formação de Educadores. (VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o V Seminário Nacional do PIBID, IV Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID/ Diversidade e complexidade dos Espaço tempos da formação de professores, Curitiba, 2016).
Nova(s) fronteira(s): um estudo sobre as políticas de integração regional na Amazônia Acreana. (Fronteiras amazônicas: vivências, representações e conhecimentos 1ª Edição EDUFRO Porto Velho-RO 2016).
PIBID/UFAC/História: diversidades e complexidades do Ensino-pesquisa na formação de educadores. (VI Encontro nacional das licenciaturas (ENALIC). V Seminário nacional do PIBID. IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID. X Seminário Institucional do PIBID/PUCPR, Curitiba, 2016).
PIBID História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. (Reflexões sobre a formação de professores: o Pibid como espaço de interlocução. 13 ed. Rio Branco - Acre: NEPAN, 2017, v. 13, p. 68-74).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) E GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

A professora tem realizado projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre temáticas relacionadas aos entrecruzos identitários que ocorrem na Amazônia, além de produzir pesquisas relacionadas à divulgação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História e a interdisciplinaridade em sala de aula em seus projetos de extensão. Tem publicação na Revista Jamaxi, além de capítulos de livros sobre fronteiras e integração acreana, e também sobre reflexões a formação docente relacionados ao PIBID.

A professora também participou de bancas de diversas monografias no curso de especialização UNIAFRO, sobre experiências étnico-raciais na escola, sobre a Cultura Afro-brasileira e o silenciamento do currículo oculto em uma escola, sobre a imagem do negro no cinema e a representação deste no filme *Cidade de Deus*, identidade e valorização das brincadeiras africanas em uma escola, dentre outras temáticas.

Na formação Educação das Relações Étnico-Raciais: a História da população negra no Brasil e os desafios da Lei 10.639/03, ministrou o módulo sobre História Oral durante a formação ocorrida na UFAC. O material da formação consta no blog do Observatório de Discriminação Racial.

Em relação às vastas produções da professora, compreendo que, no processo de produção de conhecimento “a ciência moderna é uma forma de conhecer e não a única.” (GOMES, 2009, p. 434). Sendo assim, as pesquisas realizadas debruçam-se sobre vivências experienciais da professora, acrescidas de seus conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico.

Quanto à Maria Firmina e suas experiências como professora, ela retratou que, desde o segundo período da graduação, começou a lecionar, realçando que, no período em que começou a atuar, havia um quadro muito reduzido de professores e, com isso, trabalhava-se mais com contratos provisórios. O procedimento era levar a declaração de que era aluno da UFAC na Secretaria de Educação, e eles faziam a lotação de 40 horas nas escolas que faltavam professores. Em meio a esses procedimentos:

[...] eu não fechei a grade das 40 horas na escola Heloísa Mourão porque eu tava como professora do contraturno do supletivo, se chamava telecurso 2000, isso entre 1996 e entre 1997. E quando eu voltei para a Secretaria, eles me deram lotação para o supletivo numa escola, mas não dava a grade ainda, tava em duas escolas, aí me mandaram para a Secretaria de novo e me mandaram para a terceira escola. A minha sorte que tinha uma espécie de reunião de planejamento, e o pessoal da equipe se reunia todo mundo de todas as áreas. Então, tava o pessoal do centro de línguas, de inglês. Eu fazia um curso de inglês chamado SKILL que era composto pelo mesmo quadro docente dos professores do centro de línguas do estado [...] Perguntaram onde me lotaram e eu disse: eu tô aqui no Heloísa Mourão, que eu morava ao lado na Vila militar, me botaram numa escola lá na Cadeia Velha, que até meio esquisito vir de noite de lá para cá, e tô procurando uma terceira escola. Aí eles me ofereceram sair da Cadeia Velha e me colocarem em uma escola de inglês de quinta e sexta série, do último perímetro urbano de Rio Branco, na estrada da Floresta, Clinio Brandão, depois do Shopping (MARIA FIRMINA, 2019).

Maria Firmina, mesmo estudando na graduação, deveria, ainda que já estivesse em duas escolas, indo para terceira, fechar a carga horária de 40 horas. Relatou que ao se deparar com os professores do antigo curso de inglês que fazia, conseguiu ser lotada para ministrar aula de inglês em uma escola que não fosse tão distante, tendo em vista também sua segurança ao sair da instituição no período da noite. Salientou que já trabalhou também em escola particular, que deu aula em cursinhos de pré-vestibulares, e depois retornou para a UFAC novamente.

Na categoria anterior, já foi ressaltado o percurso da professora durante sua formação inicial, e que atua, desde 2002, como professora efetiva da referida instituição. Já tem Doutorado em História Social e, além da Licenciatura em História, também tem bacharelado em Direito, realizado na UNINORTE. Em relação às suas produções expressas no Currículo Lattes, seguem as informações no quadro:

Quadro 13- Produções de Maria Firmina nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Interfaces Contextuais Estéticas e Científicas na França e no Brasil. (2015).
História e Jornalismo: reflexões e apontamentos para o uso de fontes hemerográficas (2016)
PROJETOS DE EXTENSÃO
Não constam participações em projetos de extensão nos últimos 5 anos no Lattes.

PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
História e Jornais: diálogos sobre a produção historiográfica. (IV Encontro Regional Norte de História da Mídia, 2016, Rio Branco. Anais do IV Encontro Regional Norte de História da Mídia, 2016. p. 1-13).
Meio Ambiente e desenvolvimento na Amazônia. (XV Encontro Regional de História – História no ano 2000: Perspectivas, 2000, São Paulo. (XV Encontro Regional de História - História no ano 2000: Perspectiva. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2000. p. 77-78).
Fronteiras Amazônicas: Vivências, representações e conhecimentos. (1. ed. Porto Velho: EDUFRO, 2016. v. 1. 197p).
Ditaduras do cinema (Brasil, 1964/1985-1965/2006). (1. ed. São Paulo: LCTE, 2016. v. 1. 164p).
Diálogos sobre história, cultura e linguagens (1. ed. Rio Branco: NEPAN, 2018. v. 1. 190p).
Anexação do Acre ao Brasil dentro do Contexto de relações internacionais que conduziram a construção das fronteiras brasileiras (1580-1909). (Revista Jamaxi, v. 1, p. 124-136, 2017).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) e GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

Apesar da professora não ter desenvolvido projetos de pesquisa e publicações em anais específicos sobre Gênero e Raça de modo interseccional ou temáticas sobre as Relações étnico-raciais, ela também participou das bancas do curso de especialização UNIAFRO de 2015, cujas pesquisas em relação à discriminação de religiões de matrizes africanas na escola, brinquedos e brincadeiras afro-brasileiras no ensino de História, combate ao preconceito racial na escola, práticas e vivências alternativas para a valorização da diversidade étnica no IFAC, dentre outros temas, foram desenvolvidos pelos docentes em formação do referido curso no momento.

Nesse contato com os alunos que tinham envolvimento com pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais, Maria Firmina também ressaltou que começou a identificar-se com as religiões de matrizes africanas, e também fazer parte do movimento negro. Nesses percursos, no que tange ao envolvimento na UFAC consoante a essas temáticas, iniciaram-se discussões a respeito da importância da criação de um NEABI dentro da universidade:

[...] aqui dentro, a gente tinha uma questão de discussão de criação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros com um professor da Pedagogia que tinha estudos sobre indígenas. E era um projeto pessoal dele, uma questão para ele, um grande momento que ele tinha de tá participando da administração da UFAC em 2008 que era a ideia de criar um Núcleo de estudos africanos, brasileiros e indígenas dentro da UFAC. E era uma militância pessoal dele. E ele dizia; quem quiser me ajudar pode vir. E a gente vai incorporando esses movimentos dentro da universidade, essas discussões. Foi um momento também de discutir políticas de ações afirmativas dentro do vestibular, porque a gente funciona com vestibular até 2011. De 2011 para 2012 que a gente levou essas discussões ao Conselho Universitário de colocar o uso de cotas étnico-raciais, isso deu muita polêmica, muita. O Conselho optou por trabalhar por cota socioeconômica, com caracterização não de pertencimento a ser indígena ou ser negro, mas uma questão de identificação de que estudou o ensino médio todo em escola pública. A gente tinha um projeto de extensão dentro da Pró-Reitoria de extensão que chamava Conexão dos saberes, que já vinha nessa pegada de dialogar com ações afirmativas (MARIA FIRMINA, 2019).

Os debates sobre a possível criação do NEABI, então vinham, surgindo há muitos anos, desde o ano de 2008 no período da administração do professor que começou a encabeçar o possível projeto, chamando para participar com ele, aqueles que tivessem interesse e estivessem dispostos a lutar pela causa. Contudo, cabe salientar que a criação do referido núcleo se deu no ano de 2018 de forma institucionalizada. As lutas não são linearmente e nem harmonicamente definidas para que a criação e institucionalização dessas pautas venham a ocorrer no ambiente acadêmico, mas, sim, dialéticas e repletas de avanços e retrocessos, utopias que só são concretizadas a níveis reais, com o movimento de pessoas no coletivo.

Nesse movimento no coletivo é que o real empoderamento da população negra é viabilizado, sendo assim, tal conceito pode ser definido da seguinte maneira:

Empoderar dentro de premissas sugeridas é, antes de mais nada, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto entendendo se esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da história. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate a banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (BERTH, 2018, p. 16).

No entanto, a autora adverte que o empoderamento se dará a partir do coletivo, que tal como enunciou Torres (2019), poderá a partir dessa união com outros intelectuais pautados nas questões críticas das experiências vividas, promover o processo de decolonização do saber, a partir da intelectualidade negra, pois como mencionado pelo autor “[...] um condenado sozinho não pode ir muito longe” (TORRES, 2019, p. 50).

No que se refere às experiências de Ruth de Souza, ressaltou que fez o concurso do estado no ano de 2015 para professor efetivo e passou. Destacou que, no ano de 2018, havia aberto outro concurso em que também havia passado, enfatizando que tudo indica um possível afastamento como professora substituta da UFAC para assumir a vaga no Estado, mas, que, atualmente, ainda atua no curso de História da referida instituição.

Disse que passou pouco tempo dentro de sala de aula na educação básica, no período de um ano e meio. Já trabalhou com a EJA no período que cursava o Mestrado e desde 2016 trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental II.

Em relação ao seu trabalho na UFAC, Ruth ressaltou estar gostando muito da experiência de trabalhar no curso de História, o que para Aqualtune também foi relatado como uma experiência tranquila no decorrer da trajetória como professora. Para Maria Firmina também não há muitas incidências de discriminação étnico-racial no referido curso, porém,

para Maria Firmina, quando há discriminações nesse curso em específico, são relacionadas mais pelo fato de ser mulher do que de ser negra, na experiência da professora.

Retomando as experiências de Ruth no ensino superior como professora, ela ressaltou que:

E como eu falei, na docência universitária, que eu me realizo muito por ser uma disciplina que eu gosto. Eu tô muito feliz. Como professora substituta quando eu cheguei, foi logo, assim, me jogaram em História Econômica, foi onde eu tinha mais dificuldade, Patrimônio histórico e cultural, que as leituras do mestrado me ajudaram bastante. Depois eu fui mais para a área de História do Brasil, História da América, História do Acre que eu gostei muito também. Como eu escrevo no contexto da ditadura também, dar Brasil Contemporâneo foi uma questão muito significativa nesse processo [...], mas agora eu tô mais na área do ensino, o que é uma coisa muito interessante porque eu já trabalho com isso, com as formações. E História da África que vai ser uma coisa muito importante para mim também, porque eu nunca trabalhei. Na verdade, eu não conheço a História da África, como processo histórico eu conheço a História do Egito, História de Roma, da Grécia, da Mesopotâmia, dos romanos. Mas eu não conheço a história da África. Então eu vou tentar trabalhar essa disciplina com todo o carinho que ela merece ser trabalhada e tô muito feliz por isso (RUTH DE SOUZA, 2019).

Devido aos relatos de Ruth, observo que a professora trabalhou com inúmeras disciplinas desde seu ingresso na docência. Elucidou que, neste segundo semestre de 2019, irá trabalhar com História da África, e que, na verdade, não a conhece, mas irá procurar meios de como trabalhá-la com zelo com os alunos, pois durante sua escolarização conheceu mais a História do Egito, Roma, Grécia, mas não do continente africano em si.

É importante ressaltar que como o continente africano é visto por muitos ainda como um lugar repleto de pobreza e miserabilidade, devido ao contexto histórico e cultural nele permeado, é importante frisar que o Egito também faz parte da história e cultura africana, sendo assim, é importante os professores na educação básica e nos cursos de formação inicial e continuada frisarem este enfoque. Diante do exposto:

[...] as contribuições que o Egito teve em relação à ciência e filosofia ocidental deve ser trabalhada nas instituições escolares. Este país sendo parte do continente africano apresentou muitas contribuições para o desenvolvimento da humanidade, portanto, deve ser ministrado de forma a contribuir para a aquisição de conhecimentos e criticidade por parte dos educandos (SILVA; BEZERRA, 2017, p. 7).

Compreendo, também, que Ruth ressaltou mais em relação à África como um todo, uma vez que a história e cultura do referido continente também não se resume apenas ao Egito, mas aos 54 países que o compõem. Com relação às produções científicas da professora, segue abaixo a relação expressa em seu Currículo Lattes:

Quadro 14 - Produções de Ruth de Souza nos últimos 5 anos

TEMAS DOS PROJETOS DE PESQUISA
Não constam projetos de pesquisa nos últimos 5 anos, apenas a participação de um no período de 2009 a 2010.
PROJETOS DE EXTENSÃO
Não constam projetos de pesquisa nos últimos 5 anos, apenas a participação em um projeto no período de 2009 a 2010, e em outro projeto na periodicidade de 2010 a 2011.
PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS COMPLETOS/ PERIÓDICOS E LIVROS
Trajetórias, Identidades e formas de Resistências do Movimento Estudantil na Universidade Federal do Acre (1977 A 1988). (XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os Preconceitos História e Democracia, Brasília, 2017).
PARTICIPAÇÃO NA ANPED (Reuniões) E ABPN (COPENEs) E GTs
Não constam participações nesses eventos.

Fonte: Adaptado do Currículo Lattes da professora entrevistada.

Não constam participações em projetos de pesquisas e extensão nos últimos 5 anos. Ruth possui uma publicação em anais, todavia, não abrange a temática em específica aqui debatida. Não obstante, é importante ressaltar que a professora compõe o NEABI, e auxilia nas formações aos alunos, professores e demais profissionais que se interessam em participar dos cursos oferecidos pelo referido núcleo.

4.2.1 Saberes identitários tecidos das experiências

Quanto aos saberes identitários da população negra, Gomes (2017) anuncia que são os saberes provindos do Movimento Negro, e que a partir dos debates sobre raça em um viés político, identificando quem é negro no Brasil segundo os critérios do IBGE, surgem inúmeras discussões que salientam a importância da visibilidade de tais enfoques. Nesse ínterim, “discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida online e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros” (GOMES, 2017, p. 70).

As identidades pessoais, isto é, as características subjetivas e individuais das professoras entrevistadas, por meio de suas vivências, repercutiram na construção de suas identidades profissionais. Notoriedade essa presente nas suas narrativas e em seus Currículos Lattes. Essa abordagem, só reafirma o que Collins (2019) retoma em sua obra:

A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo [...] As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra como no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras (COLLINS, 2019, p. 147).

As experiências de vida dessas mulheres, portanto, corroboraram para a elaboração das epistemologias tecidas no espaço de trabalho de onde atuam. Dandara dos Palmares, através das experiências no estágio no Patrimônio, no qual tinha contato com as pesquisas sobre os povos negros vindos para a estrada de ferro Madeira Mamoré no contexto de diásporas, percebeu a invisibilidade das discussões sobre o negro na Historiografia acreana. Desde então, tem militado através de produções, pesquisas, projetos de extensão e formações, sobre a temática da população negra como forma de implementação da Lei 10.639/03, e da emergência de tais enfoques.

Carolina de Jesus, no seu contexto de migrações constantes em busca de uma maior ascensão profissional tem pesquisado sobre territorialidades, fronteiras, e também tem se envolvido em discussões sobre as comunidades indígenas. Discute gênero na disciplina Geografia da População, porém, não de forma interseccional. Não obstante, tem tentado discutir abordagens de formas decolonizadas em suas produções científicas.

Lélia Gonzáles já havia trabalhado em escolas de bairros periféricos, como ressaltado na categoria das **experiências profissionais**, e também em escolas localizadas em bairros de avenidas movimentadas, dando acesso às vias principais da cidade de Rio Branco. Seu contexto de dificuldades socioeconômicas, acrescidos de suas vivências no período da graduação e pós-graduação, não podem ser negligenciadas e, em sua Tese, foi ressaltado o contexto das segregações socioespaciais e de como estas segregações repercutem no trânsito dos alunos e nas condições sociais e econômicas destes

Aqualtune dos Santos, através de suas vivências como mulher negra e quilombola do povo Gurutuba, desenvolveu variadas intervenções pedagógicas como forma de implementação da Lei 10.639/03. Seu protagonismo fez com que recebesse o prêmio Mulheres Negras Contam sua História, no ano de 2013, na categoria ensaio, e o prêmio Educa Minas de 2014, que já foi abordado na categoria **experiências profissionais**. Quanto ao prêmio Mulheres Negras Contam Sua História, este foi pensando tendo em vista trazer à tona as histórias de mulheres negras que se encontravam no anonimato, e tratá-las como sujeitas. Quanto à produção do texto relatando sua história, Aqualtune conta que foi:

[...] um movimento de catarse, de voltar pra dentro de mim, de retomar a minha história, quem eu era, o povo gurutubano. E, pra minha surpresa, eu fui contemplada pelo prêmio. E o prêmio, havia um prêmio em dinheiro e uma publicação. O prêmio se desdobrou numa roda de conversa no evento Latinidades, em Brasília, em que eu tive oportunidade de estar na mesa com Conceição Evaristo, Raquel Trindade, isso foi uma honra muito grande (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Desde então, a professora tem trabalhado em todas as disciplinas a Lei 10.639/03, enfatizando a importância das relações étnico-raciais nas formações dos professores.

Antonieta de Barros vem de um contexto de dificuldades socioeconômicas, retratando que, devido as suas experiências terem se enfatizado mais em questões relacionadas às desigualdades sociais, tem dificuldade em ver cores nos sujeitos. Assim, a formação inicial nos cursos de licenciatura em que a professora leciona são mais voltados para a formação humana, ela destaca não perpetrar imposições de gênero, raça, ou classe, porque, em sua visão, os sujeitos vão desempenhar, a partir de si mesmos, essas questões, e não a partir da imposição de outrem.

Beatriz do Nascimento, através da música, conseguiu obter outras visões e horizontes sobre sua vida, enquanto sujeita. Quando descobriu a Música através das oficinas no seu contexto escolar, iniciou o processo de adentrar-se ainda mais nesse campo e, atualmente, trabalha como professora no curso de Licenciatura em Música, apresenta trabalhos e pesquisa sobre este campo. Ela ressaltou que foi um movimento de resgate, quando teve seu primeiro contato com a Música na sala de aula, lembrando o primeiro dia em que ocorreu, narrando-o no decorrer da entrevista.

Luísa Mahin veio também de um contexto de muitas lutas, e através de seu ingresso na universidade começou a aspirar adentrar como docente naquele espaço. Realizou suas graduações, cujos temas sempre enfatizavam sobre as políticas educacionais e, atualmente, em sua tese de doutorado, pesquisa sobre a implementação do PARFOR, que é um programa que viabiliza a formação dos professores do interior do estado do Acre para continuarem atuando nas escolas, com a devida formação inicial. O que repercutiu também foi quando a professora trabalhava no SESI, ambiente que, em decorrência da necessidade de formação dos profissionais em nível superior, fez com que Luísa tivesse que ingressar na universidade para continuar no trabalho e, assim, iniciou seu contato com o ambiente acadêmico.

Tereza de Benguela salientou que sua trajetória de vida era para ter sido na contramão de todas as conquistas que obteve hoje. Disse que veio de um contexto muito pobre, migração esta vinda dos seringais, de escolas itinerantes, e ressaltou que faz questão de enfatizar sua história de vida aos alunos, como forma de demonstrar que eles podem conseguir também realizar seus sonhos e objetivos. Diante disso, Tereza ressaltou as seguintes ações já realizadas por meio dos seus saberes identitários tecidos das experiências vivenciadas: “eu tenho um amigo que teve praticamente a mesma trajetória de vida que eu, e a gente sempre se reúne para dar palestras em escolas de ensino médio. E muitos professores

chamam a gente para aquelas palestras motivacionais” (TEREZA DE BENGUELA, 2019). Assim, a história de vida da professora fez com que ela a valorizasse e sempre a ressaltasse no decorrer de seu trabalho.

As experiências desde o nascimento de Maria Felipa, como já ressaltado anteriormente, fizeram com que a professora tecesse sua identidade profissional, o que, por sua vez, ainda se encontra em processo de construção e formação, ainda que tenha vasta experiência no campo do magistério. As questões fronteiriças entre Brasil e Bolívia, seu nascimento entre essas intersecções, reverberaram também em suas produções científicas, tanto que sua tese foi sobre os Brasivianos, relatando as trajetórias de famílias seringueiras da Amazônia Sul Ocidental, nas aberturas do estado do Acre e do Rio Abunã.

Maria Firmina, ao conhecer as temáticas das Relações étnico-raciais e ao orientar alunos que discutiam essas pautas, teve contato com as religiões de matrizes africanas, encontro este que fez com que a professora assumisse a religiosidade como forma de apropriação cultural. Atualmente, a professora atua no NEABI como formadora, mas não se associou à ABPN. A sua não associação tem a ver com o fato de as pessoas não reconhecerem sua negritude, ocasionando certos receios em relação à algumas pautas “Esse é um problema, eu até brinco com a Dandara, que ela até foi para o COPENE, o colorismo não me deixaria participar. Ela disse: não. Deixa sim! Graças a Deus, que bom que dá pra ir” (MARIA FIRMINA, 2019).

É importante ressaltar que a ABPN é aberta a diversos pesquisadores negros e não negros, que atuam e pesquisam sobre as Relações étnico-raciais. Nesse enfoque, as pautas são específicas, como forma de dar maior notoriedade e visibilidade às epistemologias e saberes da população negra que, durante séculos, foi invisibilizada e continua negligenciada em alguns espaços por muitos grupos hegemônicos.

Ruth de Souza teve a infância e a adolescência permeada de discriminações mistas, salientando que, nas aulas de História, quando falavam sobre a escravidão, ela sentia muita vergonha de estar ali e queria que o conteúdo fosse ministrado logo, sentindo até mesmo vontade de não estar em sala. O ingresso na universidade, por meio da participação no grupo de teatro e de sua inserção no campo da pesquisa, fez com que ela tivesse novos horizontes também e, no decorrer do seu trajeto, conheceu o ODR, que hoje atua no NEABI da UFAC. Atualmente, a professora dá formações voltadas para as relações étnico-raciais, participando, também, da elaboração e planejamento do I *Novembro Negro*, que ocorreu no ano de 2018.

A seguir, a categoria **Descobrimto étnico-racial** tratou sobre quando as docentes se descobriram negras, e a subcategoria destacada, foi relativa às discriminações vivenciadas por elas no decorrer de suas trajetórias.

4.3 Descobrimto étnico-racial

Nesta categoria foi enfatizado quando as professoras se descobriram negras, uma vez que como já apontado na subcategoria **Mulheres negras migrantes**, a população acreana é composta majoritariamente de negros claros, os retintos estão em menor proporção no referido estado, invisibilizando, por conseguinte, as questões étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino.

Em relação ao descobrimto da negritude de Dandara, a professora iniciou relatando como as discussões sobre a não existência de negros no estado do Acre eram assíduas nas falas do senso comum entre diversas pessoas no cotidiano:

[...] a gente tinha uma negação do sujeito negro no Acre, se dizia que não havia negros no Acre. Acho que, talvez por não considerar pardo como população negra, como hoje já diz bem explicito a lei, como o IBGE já assume também! Os grandes institutos de pesquisa. Mas na época, creio que as pessoas não tinham essa concepção, então, elas achavam que aqui no Acre, e mesmo as pessoas negras, as pessoas retintas, eram muito invisibilizadas, bem invisibilizadas mesmo. Tanto que se dizia isso o tempo todo, esse discurso era muito forte. E faz bem pouco tempo, eu tô falando de [...] 2007, a gente tá em 2018 (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

O colorismo é muito forte na região, o que, conseqüentemente, foi marcante dentro do ambiente universitário ao deparar-me com as sujeitas da pesquisa. A partir de seu ingresso no Mestrado em Letras na referida instituição e da pesquisa sobre a invisibilidade dos negros nos livros de História dos tradicionais aos atuais, Dandara relatou que começou a descobrir sua identidade enquanto mulher negra, afirmando a seguinte proposição “[...] a gente tem uma dificuldade muito grande e, principalmente, eu que não sou tão retinta, e o que eu tenho de mais negro em mim é o meu cabelo, que há muitos anos também, desde a adolescência, eu não uso mais o natural dele” (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

O colorismo, como bem explanou Djokic (2015), acrescido de traços mais finos, corrobora para o mimetismo, isto é, a camuflagem desses sujeitos, não enxergando-se como negros. No caso de Maria Firmina, as pessoas não a leem como negra, a professora relatou suas características fenotípicas, que de fato contribuíram para a camuflagem de sua negritude autodeclarada “Mesmo agora que eu pinto o cabelo, que ele é loiro, e que tenho pele mais

clara, as pessoas sempre têm a tendência de não te identificar como negro [...]” (MARIA FIRMINA, 2019).

Maria Firmina narrou que, mesmo tendo todo o entendimento das características de sua família, as pessoas não a consideram como negra. Entretanto, o descobrimento de sua negritude se deu justamente pela observância da tonalidade de sua família, por terem pardos, isto é, negros segundo o IBGE, e também a forte influência das religiões de matrizes africanas junto às pesquisas pautadas nas relações étnico-raciais de que tem participado no NEABI, desde sua atuação no curso UNIAFRO. Esses elementos também, corroboraram para a afirmação de seu pertencimento étnico-racial.

Em contrapartida, Akotirene (2018) destaca que a interseccionalidade como conceito irá desdobrar-se nas pessoas que, além de se autodeclararem, são também lidas como negras. A comprovação de tal assertiva foi pelo fato das discriminações que a docente sofreu foram relacionadas ao fato de ser mulher, isto é, discriminações de gênero, e não mistas propriamente ditas.

Ainda que não seja lida como negra pelos outros, como afirmou, mesmo que negros e negras não a leiam como tal, é relevante o destaque de que essa situação não pode ser caracterizada como racismo, uma vez que nós não temos poder institucional para ocasionar o racismo reverso, como já abordado, mas são questões sensíveis, delicadas, que perpassam também todo um contexto histórico marcado pelas heranças do colonialismo, que tornou-se moderno nos tempos atuais, na contínua segregação de nossos corpos.

Em relação ao descobrimento étnico-racial de Antonieta de Barros, a professora mencionou a difícil compreensão em relação ao seu pertencimento étnico-racial, mas que se autodeclara negra, devido ao entendimento da constituição da nação brasileira ser de pessoas negras, tendo como pauta a miscigenação:

Mais uma vez eu reitero, a questão conflituosa pro meu entendimento e pra relação no dia a dia, eu me autodeclaro negra, mas tem um conflito em relação à minha identidade como a certidão civil, onde vem escrito lá que a minha cor é parda. Eu não consigo me reconhecer com esse pardo, mas lá no meu documento diz que é pardo. No meu dia a dia, por ter a pele um pouco clara, as pessoas não reconhecem, não enxergam essa negritude. Eu não tenho cabelos tão cacheados, mas, pra mim, isso independe da identidade que compõe o meu ser. Eu sou negra e pronto. A constituição do meu país, dos meus semelhantes é originariamente e fortemente marcada pela presença de negros. Então, no meu sangue corre o sangue negro (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

A professora é visivelmente parda, isto é, negra, e tal como apontou Fernandes (2012), a população negra acreana autodeclara-se parda em grande proporção, mas muitos

sujeitos ainda não compreendem que pardos são negros. Kilomba (2019) notabiliza que a outridade, isto é, ser vista como outra, mesmo tendo uma tonalidade clara ou retinta, é real para nós negros, e a autora irá demonstrar, em sua obra, os episódios de racismo cotidiano que permeiam a população negra em diferentes contextos.

Como em outros países, por exemplo, somos vistas, segundo a autora, muitas vezes, através de uma ótica de racismo positivo, que consiste em visualizar negras claras ou retintas como exóticas ligadas ao erótico, destacando, ainda, a ideia de Primitivismo moderno baseada em Hooks (1992), que irá ler o sujeito negro como algo primitivo mais perto da natureza, “que as/os brancos/as perderam e o que, portanto, as/os excita” (KILOMBA, 2019, p. 118).

Além disso, é importante nos atentarmos aos discursos de miscigenação que, quando não contextualizados devidamente, podem transmitir uma aparente impressão de que, como todos nós temos sangue negro e indígena nas veias, podemos ser lidos como iguais, recaindo novamente no mito da democracia racial marcante na obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, e, como também já mencionado neste trabalho, tendo como respaldo teórico as ideias de Gomes (1995).

Maria Felipa, nesse cenário de descobrimento étnico-racial, afirmou que sua negritude veio da parte de seu pai, mencionando que ele era negro e sua mãe branca, e ela havia nascido negra de uma tonalidade de pele mais clara, de cabelo loiro, mas sarará, como explanou em sua fala. Discutiu, também, que não havia visibilidade dessas questões em sala de aula, havia outras coisas, como *Bullying*. O colorismo também foi marcante na trajetória da professora, de modo que ela descreveu na seguinte fala:

De 1992 a 1996, quando chego como universitária, nós não tínhamos enfrentamentos, não se percebia esses enfrentamentos que, muitas das vezes, nós conseguimos observar. Existia, talvez, uma palavra ou outra, mas era uma coisa que não tinha essas implicações, de ser uma questão de você querer me xingar de estar fazendo uma discriminação racial, não tinha. Até porque as pessoas não me encaram como sendo negra, você me perguntou qual cor você acha que eu sou. Sou preta, e as pessoas não têm essa visibilidade conosco, porque, na maioria das vezes: você não é preta, você é parda [...] Aí eu: tá bom, mas coloca aí no papel que eu sou preta (MARIA FELIPA, 2019).

A cor preta refere-se aos negros retintos, e a cor parda aos negros claros, isto é, não retintos, mas que não deixam de ser negros devido à ideologia do embraquecimento fortemente empregada na população brasileira, como discorreu Gomes (1995), na tentativa de mestiçagem como degradação para contribuir com a invisibilidade da população negra. A questão dos que se autodeclaram pardos serem visto como não negros foi notória na maioria

das falas das entrevistadas, e Euclides (2017) orienta a respeito desse imaginário socialmente construído.

Os sujeitos e sujeitas, em sua maioria, ao autodeclararam-se pardos, podem pensar que este termo não tem a ver com a negritude propriamente dita. Contudo, os pardos são negros, uma vez que, nos Estados Unidos, por exemplo, como discorreu Munanga (2004), o conceito de pardo não existe, onde os negros claros e retintos serão lidos como negros em quaisquer lugares, e poderão sofrer discriminações raciais e de gênero, isto é, mistas.

Nesse pensamento, Beatriz do Nascimento reiterou a respeito de sua passagem na Argentina, em que mesmo a professora se autodeclarando preta no questionário, mas sendo visivelmente uma negra clara, apontou que as diferenças contextuais de ser negra aqui no Brasil e lá são notórias e reais, realçando que precisa sair constantemente muito bem vestida na Argentina para não sofrer maiores incidências de racismo. A professora ressaltou que se descobriu negra a partir da visibilidade das pesquisas que, nos tempos atuais, têm norteado essas questões. Não obstante, ponderou a seguinte preocupação em sua fala:

Tem uma coisa que é importante que eu quero continuar falando, é pra dizer como é difícil a gente identificar o negro. Então, eu me demorei a identificar como negra. Minha filha que já é minha com o meu esposo que é todo de ascendência europeia, você já vê que ela tá numa tonalidade de pele entre a minha e a do meu esposo. Aí, eu tava falando com o meu esposo, eu não sei o que minha filha é, ela não é branca [...] Mas o que eu vou tentar explicar pra ela, que ela não vai ser tida, saindo desse nosso contexto, ela não vai ser tida como branca. Se ela for para a Europa, Estados Unidos, ela não vai ser vista como branca. Ela não vai ser aceita como uma europeia. Entende? Então, ela pode querer ter essa identidade enquanto ela tiver nesse contexto aqui, em outro ela não vai ter porque não a vão aceitar. Então, ela tá entre os mundos, e talvez ela não seja aceita como negra, se ela quiser entrar no sistema de cotas, se ela quiser vivenciar algumas experiências que sejam específicas, como negra ela não vai conseguir, e ela também não vai conseguir como branca, entende? Então, ela talvez não vai ser aceita em nenhum dos dois mundos. Como ela vai lidar com isso? Não sei. Cada um tem o seu caminho. Eu tô aqui para dar o suporte que ela precisar (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

A difícil leitura e identificação em saber quem é de fato negro, como afirmou Munanga (2004), direciona as sociedades de maneira contextual, a variar das localidades e regiões. Nesse sentido, é importante sempre contextualizar os debates. Porém, como já comentou Akotirene (2018), para os pretos e pretas, essa situação não será conflituosa, uma vez que serão lidos como negros, onde quer que estiverem transitando.

Ruth de Souza discorreu a respeito de sua negritude, sendo retinta e visualmente lida como negra entre os demais desde seu nascimento. A professora disse que somente com o tempo que foi fazendo uma revolução em sua vida, de afirmar-se como negra sem tentar

camuflar-se nas tranças para esconder seus cabelos crespos como ressaltado em sua fala, e tratando, paulatinamente, as discriminações sofridas no decorrer de sua vida.

Ruth afirmou que a presença de mulheres negras na universidade como docentes começou a acontecer, e que não houve indícios *a priori* de situações de racismo em relação à sua presença e atuação no curso de História, no qual atua. Consoante à sua atuação como coordenadora pedagógica, Ruth disse que vem assumindo sua negritude, utilizando seus cabelos crespos naturalmente, e mesmo recebendo olhares de estranhamento de algumas pessoas, algo foi ressaltado em sua fala:

E tem a questão que, pra mim, é muito importante, porque como é fundamental II, são aquelas crianças que vêm da quinta série, as meninas que vão fazendo 11, 12 anos. E eu percebo que dentro desses sete meses que eu tô de manhã, eu percebo uma certa mudança na postura das meninas negras da escola. De cabelo solto, é como se fosse uma troca. Na infância eu não via ninguém, prendia o cabelo. E meninas que nem sei o nome, porque são muitas crianças, e a gente sabe o nome dos que dão mais trabalho. E você passa, assim, por elas, mas elas te olham dentro do olho e têm uma troca sabe. Você pode até não sorrir para ela, mas internamente tem um sorriso acontecendo. E eu acho muito legal isso, por tá nesses espaços (RUTH DE SOUZA, 2019).

Os saberes estético-corpóreos de Gomes (2017) vão ao encontro aos relatos de Ruth que, por sua vez, são constituídos na valorização da corporeidade e da estética negra. Nesses parâmetros, a presença de mulheres negras nos diversos espaços corrobora, paulatinamente, na visibilidade e na afirmação das identidades negras antes omissas e invisibilizadas nos ambientes escolares e demais instituições.

Quanto ao descobrimento étnico-racial de Luísa Mahin, a professora ainda não fez esse movimento de maneira aprofundada a respeito de sua negritude, mas afirma se autodeclarar parda, e a sua família ser constituída também de pessoas negras:

O meu vô era um negro cearense, era do cabelo afro, bem afro. Minha mãe é, apesar dela não se reconhecer como negra. Minha mãe não diz que ela é branca, mas de vez em quando eu sinto umas brincadeiras, uns sarcasmos alguma coisa. Então, eu aqui não percebo. Eu acho que tem até uma falha minha de trazer mais essas questões dentro da minha disciplina, de tentar encaixar (LUÍSA MAHIN, 2019).

A professora começou a fazer uma autorreflexão a partir do momento de sua narrativa no decorrer da entrevista, salientando que tem falhado em enfatizar essas questões no decorrer de suas disciplinas, e da necessidade de tais ponderações não apenas no mês de novembro, mas no decorrer de todo o ano. Salientou, ainda, que: “a minha obrigação como

professora é trazer um pouco do contexto histórico e social do negro, do branco, é uma construção permanente” (LUÍSA MAHIN, 2019).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03, assim como sua complementariedade pela Lei 11.645/08, direciona a respeito da ênfase da História e Cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em todo o currículo escolar, contemplando a necessidade de tais debates, acrescidos das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Em relação à Tereza de Benguela, a professora, apesar de ter se autodeclarado preta no questionário, apresentou diversas dúvidas em relação ao seu pertencimento étnico-racial. Neste sentido, ressaltou que não se sente eticamente capaz de afirmar-se como negra, pelo fato de não ser retinta, para optar pela vaga de cotas, por exemplo, em um concurso público com receio de tirar a vaga de um negro retinto, então, ela afirmou que: “na verdade, eu fui induzida a acreditar que eu era parda. Mas, assim, eu não sou branca e nem sou negra, então o que eu sou? O que é ser pardo? Isso me causa muito questionamento” (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Não obstante, mesmo a professora não tendo respondido *a priori* o questionário online, quando a conheci pela primeira vez, no momento em que estava realizando outra entrevista, imediatamente a li como negra, e como pesquisadora, apresentei a temática do meu projeto de pesquisa, e perguntei se a docente gostaria de participar. Tereza aceitou e, logo depois, me enviou o questionário preenchido e marcamos a entrevista. A questão de ainda não ter se apropriado de sua negritude é compreensível, devido à população acreana ser lida como parda, como já ressaltai, tendo como base os dados apontados por Fernandes (2012).

Porém, em relação às cotas raciais, trago as contribuições das formações do NEABI, no qual ressaltai minha participação no início dos módulos disponibilizado no blog do ODR, acrescidos dos conhecimentos lá socializados. Diante dessa situação em específico, é necessário, de fato, para que a política pública nos alcance, a existência de uma banca de heteroidentificação, utilizando o quesito raça e cor, contemplando, assim, as vagas para os que de fato são negros e sofrem maiores incidências de racismo e discriminações mistas no contexto da sociedade brasileira.

Em relação ao descobrimento étnico-racial de Aqualtune dos Santos, a professora autodeclarou-se preta, no entanto, apesar de não ser necessariamente uma negra clara, também não é tão retinta fenotipicamente e tem cabelos cacheados, e isso fez com que gerasse dúvidas em relação ao seu pertencimento étnico-racial no momento de pleitear a bolsa da Fundação

Ford, devido às poucas informações sobre seu povo, e sobre saber i que era mistura de índios e negros.

Destacou que, no primeiro momento, não conseguiu a bolsa, mas que, ao se deparar com uma notícia na Carta Capital sobre o povo Gurutuba, descobriu seu pertencimento étnico-racial e conseguiu saber de fato quem era:

[...] E eu me deparei com uma matéria na Carta Capital, povo gorutubano descendente quilombola no norte de Minas, falei: Ei! Como assim? E mergulhei, fui ler. Eu fui entender. Isso tinha mudado porque eu tinha esse entendimento. Pra mim é marcante esse entendimento de quem eu sou e quem é meu povo. Então, no segundo ano, que eu tentei em 2008, já foi outra perspectiva. Me lembro que ajustei uma coisa e outra, e eu lembro que o pertencimento eu fiz questão de colocar lá: preto, descendente quilombola do povo gurutubano de Minas Gerais. E isso, pra mim, foi um gosto, uma satisfação tão grande que você nem imagina. E mandei a documentação. Eu me lembro que foram mais de 500 propostas de pesquisa. E depois eu recebi a notícia que tinha sido contemplada com uma bolsa para o mestrado da fundação Ford. E essa bolsa era a bolsa. E além de ter um valor mensal para sua manutenção, você tinha verba específica de equipamentos. E coloquei internet em casa, não me esqueço da alegria que foi. Foi a primeira vez que tive, inclusive. Tinha valor específico pra você participar de eventos, com passagem, estadia, alimentação. Pagavam curso de língua. Tinha verba pra visitar a sua família. Tinha o programa sanduíche, que você podia passar 6 meses estudando nos Estados Unidos, essa parte eu não consegui aproveitar (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Em relação ao descobrimento e ao tornar-se negro como forma de afirmação e pertencimento, Santana (2011) orienta a respeito da retomada das experiências vivenciadas pelas biografias de mulheres negras, pois através da busca nas memórias a respeito dos trajetos vividos por essas sujeitas, compreenderão o significado do que é ser negro e do que é ser negra, podendo ser um processo que levará certo tempo, e também de difícil reconhecimento (SANTANA, 2011, p. 71).

No tocante ao reconhecimento de Lélia Gonzáles, a professora não apresentou um momento específico no decorrer de sua narrativa que explicitasse a respeito desse descobrimento e afirmação, enquanto mulher negra, salientando que sofre situações de preconceito não pelo fato de sua cor, mas pelas suas características de ser uma pessoa muito simples, e não gostar de relatar já *a priori* que é professora universitária e Doutora nos espaços, pois reconhece que a instituição e demais estabelecimentos apresentam diferenças no tratamento, quando ressaltado o cargo e a titulação que os sujeitos possuem. Para evidenciar tal afirmação, a professora explicitou o seguinte episódio:

E eu tava na coordenação, e, assim, não necessariamente eu acho pela minha cor, eu acho que é por tudo que eu sou mesmo, eu sou uma pessoa muito simples. E um professor chegou e disse assim: mocinha, por favor, me dê uma informação! Aí eu

disse assim: professora Lélia Gonzáles. Até hoje esse professor morre de vergonha quando ele me vê (risos) (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Como já ilustrado na fala de Santana (2011) o não se aprofundar nas questões de discriminações vivenciadas, por ser notoriamente um processo doloroso, pode acarretar a não compreensão real da negritude do sujeito e da sujeita negra. Situações estas que foram construídas devido ao racismo que está nas estruturas das sociedades, seja no Brasil, seja em outros países do mundo.

Carolina de Jesus também não apresentou um momento específico que contemplasse sua afirmação e pertencimento enquanto mulher negra, ressaltando mais as questões das desigualdades sociais e econômicas, mas reconhecendo, também, a necessidade de considerar a cor no tratamento das discriminações presentes nas sociedades.

Não obstante, demonstrou certo receio em relação ao tratamento cultural das abordagens sobre a população negra, citando alguns eventos ocorridos na UFAC que, segundo a professora, focalizam mais em menções folclóricas que, para a docente, muitas vezes, acabam sendo preconceituosos em uma perspectiva de favores, de modo que ela não se sente parte daquele cenário, e enfatiza que a temática precisa ser tratada em nível de conteúdo.

Embasando-me ainda nos estudos de Santana (2011), a autora reflete sobre os processos de passagem, que não irão ocorrer em apenas um momento na vida dos sujeitos, mas que a introjeção da cultura branca faz com que tenhamos certas dificuldades em visualizar as discriminações raciais e mistas no contexto em que estamos, não aceitando, em muitos casos, nossos lugares sociais, e realizando esforços na tentativa de ocuparmos outro lugar social.

Diante de tal apontamento, a autora discorre que será um processo gradativo, não linear e muito menos harmônico, sendo constituídos esses ritos de passagem de diferentes formas em nossas vidas, ocasionando mudanças, e o contato com movimentos sociais ou com o Movimento Negro pode ocasionar uma potencialização de descobrirmos de fato quem somos, e apropriarmos-nos de nossas identidades (SANTANA, 2011, p. 71).

Na categoria a seguir, foram retratadas as discriminações vivenciadas pelas professoras no decorrer de suas trajetórias, narradas na entrevista.

4.3.1 Discriminações vivenciadas

Nesta categoria foram descritas as discriminações vivenciadas pelas professoras entrevistadas. Seja durante seus percursos até a chegada ao ensino superior, seja no exercício

da docência. Concernentes a esses fatores, seguem as falas de Dandara dos Palmares, Carolina de Jesus, Lélia Gonzáles e Antonieta de Barros, no que se refere às discriminações que as docentes sofreram no decorrer de suas travessias:

[...] eu já passei por situações, assim, que outras colegas também já passaram, em um município do interior, dando aula para um programa de formação de professores do Parfor, de um aluno se levantar e querer bater em mim, e ele já tinha feito isso antes com uma colega, e ele não trata os colegas professores dessa forma. Eu passei por isso esse ano. Em abril. E, aí, todo mundo fala que ele é assim com mulheres [...] (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

Mas, assim, em relação ao cabelo é o tempo todo: Ah, você não alisa, que não sei o quê, de toda forma, mas digamos, assim, a princípio nem atinge muito, eu dou aquela resposta daquela: o cabelo é meu, eu faço o que eu quiser e acabou (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Eu já passei por situações mesmo de me excluírem de grupos, por achar que eu não tinha competência sem nem conhecer quem eu era, e depois voltaram atrás porque iam lá e viam o meu currículo: ah, Você é mestre, você é doutora! Então, você vai fazer parte do grupo aqui. Então, essas situações eu já vivenciei em vários momentos aqui na UFAC (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Qual foi a relação que mais marca nesse início da minha trajetória? Uma professora sulista, de pele extremamente clara, olhos claros, que se referia à mim como a professorinha. E aí a questão econômica, a questão da ausência da formação, a cor da pele né. Então, isso se destacava muito no trato (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

Dandara discorreu que já foi ameaçada por um aluno tentando agredi-la fisicamente durante a experiência de ser professora no PARFOR. Outro episódio ocorreu durante seu período como professora substituta, no ano de 2008, em específico, quando os alunos homens da turma reuniram-se, a fim de não fazerem a prova final, alegando que a docente não dava aulas. Atualmente, a professora como forma de manter sua segurança e comprovação das atividades que realiza, registra fotos de tudo que faz com selfie, e compartilha nas redes sociais e nos grupos de trabalho.

Carolina ressaltou que ouve muitas indagações a respeito do seu cabelo, e que as pessoas opinam a respeito de que poderia alisá-lo. A docente, como estratégia psicológica, relatou que a situação não a aflige atualmente, e que apenas dá uma resposta de que o cabelo pertence a ela, e irá alisar se quiser, a fim de interromper os mandos e desmandos das falas das pessoas com relação ao tratamento de seu cabelo.

Lélia já foi excluída de grupos de pesquisa, por acharem que devido à sua aparência, isto é, ao seu fenótipo, poderia não ser Doutora ou Mestre. Não obstante, quando viam seu Currículo, as pessoas voltavam atrás e lhe faziam o convite para participar dos grupos, ocorrendo essa situação mais de uma vez, na narrativa da professora entrevistada.

Antonieta, apesar de ter afirmado as dificuldades que tem no que se refere ao tratamento das categorias gênero e raça em suas disciplinas, lembrou que, durante sua travessia como professora na educação infantil, além de trabalhar como professora e receber como auxiliar era discriminada por uma profissional branca, sulista e de olhos claros, típico padrão do modelo eurocentrista e ocidental.

Diante desses fatores, Ribeiro (2017) reflete a respeito do conceito de forasteira de dentro na versão da obra de Collins (2016), já citada nas seções anteriores, que as mulheres negras “ao mesmo tempo que fazem parte de algumas instituições, não são consideradas como iguais” (RIBEIRO, 2017, p. 47-48). Sendo assim, há uma necessidade, segundo a autora, das mulheres analisarem as opressões estruturais de forma interseccionalizada, e não de maneira isolada.

Concernente às discriminações vividas por Tereza de Benguela, a docente ressaltou que, quando ingressou na graduação, sentia profunda vergonha na hora da chamada, pois o número de matrícula aparecia juntamente com o número da colocação no vestibular. Narrou que “querendo ou não, você é taxado por ser a última colocada. Isso acontece dentro da universidade, eu sei porque eu passei por isso” (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

Diante dessa abordagem, mesmo que Tereza tenha ressaltado conflitos em saber de fato de se é negra ou não no momento de sua fala, e ter explicitado não ter sofrido discriminações no exercício da docência pelo fato de ser negra, trago as contribuições de Farias e Faleiro (2017), no que se refere às comunidades negras provindas dos meios rurais e do campo, levantando importantes reflexões a respeito desses sujeitos, buscando:

Assim, admitir os diferentes sujeitos e identidade que compõem o campo, sujeitos do campo que são negros, é fundamental para a consolidação de uma educação libertadora, pautada na igualdade e levando em conta as especificidades e as diferenças, principalmente para olhar para um grupo duplamente subalternizado que é o camponês negro, para assim lançar mão de ações de empoderamento e conscientização. Desta forma, reconhecer que o campo possui raça e etnia e como essa questão se dá nas relações cotidianas, tendo em vista o racismo e a desigualdade racial, e essencial a Educação do Campo assumir esse lugar, tendo em vista que o negro ocupa o campo em sua heterogeneidade (FARIAS; FALEIRO, 2017, p. 304).

Devido aos debates do campo mais enfatizados nos aspectos sociais, é dificultoso articular questões que envolvam o tratamento de mulheres negras claras provindas deste espaço no que se refere aos seus entendimentos étnico-raciais. Sendo assim, é compreensível a ênfase nos aspectos relacionados às dificuldades econômicas e a não compreensão de forma direta em relação às categorias raça enquanto mulheres negras.

Quanto às discriminações vivenciadas por Aqualtune dos Santos, a professora, além de ser negra e quilombola, e trabalhar a Lei 10.639/03, foi a que relatou mais ter sofrido discriminações raciais e de gênero, além dos debates anteriormente citados nas seções anteriores, ela destaca que os alunos a tratavam muito mal dentro de sala de aula:

Eu sei que o sofrimento não foi só pra mim, que recebia a rispidez dos alunos, muitas vezes, em forma de desrespeito mesmo, de malcriação, de má resposta, sabe? Que eu vou ser sincera, nunca imaginava receber isso num curso de graduação de uma universidade federal. Eu me lembro que tive altas crises de gastrite nervosa, e tive que tomar chazinhos calmantes muitas vezes pra dar conta nesse processo lá na filosofia. Respirar, conta até 20, 50. Mas eu tive consciência de que o sofrimento não era só pra mim. Havia um sofrimento também para os alunos. E efetivamente o que esses professores falaram esse dia no colegiado também que a culpa não era deles e nem era minha, a culpa era da formação do curso (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

As discriminações vivenciadas por Aqualtune foram tantas, que a professora disse que sofreu de gastrite nervosa, e que estava estarecida com o fato de cenários como esse serem presentes dentro de uma universidade federal. Ressaltou, também, que os alunos não queriam aceitar suas orientações. Isso foi no curso de Filosofia. No curso de Música, Aqualtune disse que a situação foi pior, no qual, além de acusá-la de doutrinação esquerdista, o discente afirmou que as questões abordadas pela professora eram mimimi e vitimismo.

Pelo fato de não ter recebido nenhum amparo da coordenação, Aqualtune deu abertura do processo no Ministério Público Federal, pois o Centro ao qual foi vinculada a orientou de abrir um processo administrativo, mas este, segundo a professora, demoraria meses, e seria voltado, no máximo, a uma punição de cunho pedagógico, e não tratado como crime de racismo propriamente dito. E, com isso, os ataques no curso de Música continuaram, onde não somente o discente continuou os ataques, como também alguns colegas o acompanharam na tentativa de deslegitimar os saberes da professora.

Nesse enfoque, trago as contribuições de Tate (2019), a autora fala sobre a dor psicológica institucional, e que as dores experienciadas pela autora dos processos de marginalização e apagamento dentro da universidade ocorreram de tal maneira que afetou seu estado de saúde, devido à aflição que o racismo institucional ocasionara em sua vida.

Sendo assim, houve, por parte da branquitude, a tentativa de cobri-la com as máscaras coloniais, no qual o conceito de mulher negra raivosa fora construído como forma dos grupos hegemônicos tentarem deslegitimar as epistemologias feministas negras, e continuarem mantendo seus lugares de privilégios:

Eu ranjo os meus dentes não porque nasci uma rangedora de dentes, mas sim porque fui transformada em uma. Fui transformada rangedora de dentes por causa da raiva que sinto em trabalhar em uma instituição branca, que produz a dor como um efeito negativo, em termos afetivos e materiais, do racismo e do heteropatriarcado. A dor de ranger os dentes com tanta força a ponto da mandíbula doer, a dor de ser silenciada pessoal, política e epistemologicamente, a dor da solidão por estar absolutamente sozinha na convicção de que a injustiça ocorreu, a dor que emerge por meio do ostracismo e da sua ocorrência real (TATE, 2019, p. 187).

Diante disso, a solidão da mulher negra é construída nos diversos espaços, seja no âmbito afetivo, político, material, intelectual e profissional. Consoante às discriminações vividas por Maria Felipa, a docente alega nunca ter sofrido discriminações enquanto mulher e negra durante sua travessia como professora, e que a visibilidade dessas questões se tornou algo recente, discorrendo que, na sua época, os enfrentamentos eram outros, tais como *Bullying*, mas que, em alguns dias depois, todos conversavam novamente.

Em relação a esse enfoque, o mito da democracia racial, ressaltado por Gomes (1995) perdurou-se ao longo do século XX, e nos anos 30 teve como um dos respaldos a obra de Gilberto Freyre intitulada *Casa Grande e Senzala*. Nas ideias expostas nessa obra, alegava-se que haveria uma possível harmonia entre as raças, ou seja, uma suposta democracia racial. Diante de tal falácia, a autora discute os seguintes pontos:

O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando, nos negros e nos brancos, a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-las. A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades do pensamento racista brasileiro: ora a inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais (GOMES, 1995, p. 62).

Diante dessa abordagem, precisamos nos atentar quanto às construções ideológicas do mito da democracia racial, para que este não se repercuta nos diversos espaços. Referente às discriminações sofridas por Maria Firmina e Ruth de Souza, as docentes ressaltaram que:

Eu fui desqualificada dentro do movimento estudantil, eu sou militante de movimento estudantil. Não era aberto, mas existia um estigma em relação às mulheres militantes do movimento estudantil. Há uma situação que a gente conversa entre nós mesmas dentro do meu centro, especificamente da minha área de História, a gente tem sim situações de preconceito de gênero (MARIA FIRMINA, 2019).

Depois eu fui me tornando mais mulher e as pessoas começavam a falar: como você é bonita, que não sei o quê e algumas diziam: ah você é bonita de corpo. Aquela velha história de: ah, tu tem alma de branco, você é uma negra, mas tem o nariz fino, não tem rosto de negro, ah, então por isso você é bonita, você é uma negra bonita. E

esses meninos também que ficavam me zoando, eles começaram a ficar também de gracinha, e eu ficava analisando, como pode, as pessoas que me faziam dormir chorando. Eu ouvi tanto: ah, você é tão bonita, se não tivesse nascido com esse cabelo (RUTH DE SOUZA, 2019).

Maria Firmina disse que no seu curso há muitas incidências de preconceito de gênero, muitos docentes homens têm salas apenas para eles, enquanto as mulheres dividem salas com outras, em uma disputa por espaços. A professora narrou, ainda, que “Algumas coisas a gente, pra bem, viver finge que não ouve, outras a gente se tranca e chora, dialoga entre nós mesmas, questões de piadinhas machistas, há insinuações levianas sobre competência” (MARIA FIRMINA, 2019).

Referente à Ruth de Souza, a professora narrou ter sofrido inúmeros episódios de racismo no decorrer de sua vida. Questões referentes ao seu cabelo também foram apontadas e, no período da graduação, disse que tinha uma professora negra no curso de História, e que havia um rapaz negro, que sempre tentava a afligir com as seguintes reproduções de discursos racistas:

[...] ih, tu tá parecendo uma cubana, ih, ó, pessoal, a professora Y²⁶ que não sei o quê. Mas fazendo com relação à negritude. E como se aquilo fosse me ferir, porque, durante toda a vida, as pessoas comparavam: a Vera verão, ah, não sei o quê, a asfalto, a urubu, é um macaco, não sei o quê, fazendo essa mesma relação. E aqui, dentro e fora do curso, me comparando com a professora Y. Quem me dera! E por um negro, eu acho que ele se acha um branco, assim (RUTH DE SOUZA, 2019).

Relembrando que, nós, negros, não temos poder institucional para sermos racistas, trago as contribuições de Garrido (2017) que discorre baseada no discurso de Malcolm X sobre os negros da casa. Historicamente, havia os negros da casa e os negros do campo. Os negros da casa amavam seus senhores, a ponto de tratarem os negros do campo, que não queriam continuar nas amarras da escravidão, de forma opressiva, os senhores brancos usavam os negros da casa para manter os escravos em situação de servidão e constante submissão.

No contexto atual, quando um negro reproduz discursos ou atitudes discriminantes contra outro negro ou negra, não que ele seja racista, pois seu *lôcus* social não o permite ser, mas apenas reproduz o discurso racista da branquitude, na tentativa de inserir-se na cultura branca e fazer parte de outro lugar social, como estratégia psicológica de escape da situação do verdadeiro *lôcus* social no qual se localiza.

²⁶ Letra como forma de preservar o nome da professora citada na entrevista.

Quanto à Luísa Mahin, não houve situações de racismo explícitas no decorrer de sua travessia, devido à docente relatar que se considera parda, não tão negra, e não visualizar situações de racismo em suas vivências. Beatriz do Nascimento, como já exposto, vivenciou discriminações mistas em outro país, porém, no Brasil, não especificamente.

A seguir, a última categoria sobre como as docentes abordam temáticas de gênero e de raça.

4.4 Abordagens sobre gênero e raça no currículo

Aqui, foi narrado como as docentes abordam discussões de gênero e raça. Dandara, como já exposto anteriormente, aborda assiduamente discussões sobre raça no currículo, pesquisando, ensinando e executando projetos de extensão. Todavia, ressaltou que trabalha pouco com questões de gênero. No que concerne ao trabalho que Dandara realiza, ela ressaltou os seguintes apontamentos:

Então, tudo começou pela UNIAFRO. E aí depois a gente começou a desenvolver extensões. A gente tem um projeto de extensão que tá concluindo a quarta edição agora, que recebeu um prêmio, o prêmio atitudes do Ministério Público do Estado do Acre, que é “Em favor da aplicabilidade da Lei 10.639 na educação básica”, que a gente vai para as escolas fazer formação com os professores, ou quando eles nos recusam a receber, a gente faz com os alunos. E às vezes não deixam fazer nem com os alunos e nem com os professores. Mas onde nos aceitam a gente vai. A gente bate na porta das escolas, todo começo de ano, e se oferece para fazer nosso trabalho e a maioria nos recebe. Esse ano a gente teve, por exemplo, nas unidades, ham..., em escolas que são de sistemas prisionais de adolescentes, menores infratores. Então nós tivemos uma formação para todos os professores dessas unidades, são quatro unidades na cidade, eles se reuniram para a gente ir lá fazer essa formação, foi bem legal, né. Porque quando a gente alcança um professor, a gente sabe que cada professor vai ser um multiplicador. (DANDARA DOS PALMARES, 2018).

A professora destacou que desde o curso de especialização UNIAFRO tem feito projetos de extensão, contribuindo com a formação de professores que atuam na educação básica, tanto nas escolas, como também em centros socioeducativos. A intencionalidade é de que através dessas formações, os professores possam trabalhar em suas práticas pedagógicas, ações que promovam de fato uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Carolina de Jesus, apesar de não trabalhar especificamente em seu Currículo Lattes, citou que, em sala de aula, discute as temáticas da seguinte maneira:

O livro didático de Geografia, aí eu escolho um conteúdo, no caso que eu tô trabalhando a Geografia Urbana, o conteúdo sobre cidade, às vezes específico e pego o conteúdo de moradia. Como é que esse conteúdo de moradia no livro

didático? Aparece ou não aparece, e como é que entra essa questão do negro e do indígena? Muito mais do negro, que aparece, na maioria das vezes, como o barranco caiu porque ele foi morar lá, não aparece uma discussão do porquê que essas pessoas vão morar nesses lugares que são os lugares precarizados [...] Sobre a discussão de gênero, eu trabalho com a disciplina de Geografia da População. Que é no item, digamos assim, quando eu trabalho políticas populacionais. Assim, como política populacional, aborto, sim, aborto não no caso. Então, entra essa discussão do movimento feminista, do ponto de vista histórico (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Carolina de Jesus aborda a respeito de Gênero e Raça a partir de enfoques mais específicos concernentes À Geografia da População. Porém, salientou que teve uma experiência ruim na última vez que havia ministrado a disciplina, em que o aluno que apresentou trabalho sobre a temática relacionada ao aborto, devido ao cenário político emergido com efervescência no momento, trouxe imagens de fetos para a apresentação de trabalho, o que a deixou estarrecida.

Lélia Gonzáles discorreu que não enfatiza tanto sobre Gênero e Raça em sala de aula, mas realçou a importância da implementação da legislação vigente que traz a obrigatoriedade dessas discussões, ressaltando o seguinte direcionamento tomado no decorrer de suas disciplinas:

Eu não tenho um envolvimento muito direto com projetos especificamente sobre isso. Mas como eu trabalho, por exemplo, nessa disciplina de Fundamentos do ensino de Geografia que eu trabalho com os meninos, que a gente trabalha as diferentes políticas educacionais que dimensionam os componentes curriculares da Geografia na escola, eu acabo discutindo essa questão com eles. Então, assim, vou lá na lei, na questão da obrigatoriedade que essas questões precisam ter dentro do ensino, e a gente analisa, por exemplo, o livro didático, como é que isso tem sido, e como é que os professores podem contemplar essas questões dentro da sala de aula (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

A questão da análise dos livros didáticos se fez presente na narrativa da professora. No tocante à Tereza de Benguela, a docente mencionou que trabalha mais com questões relacionadas à feminização do magistério de modo geral, e não com questões pertinentes à categoria raça, revelando não ter tido essas reflexões anteriormente. Aquilone dos Santos trabalha assiduamente com a Lei 10.639/03, a professora discorreu que trabalhou da seguinte maneira no curso de Química:

Quando eu fui pesquisar, eu descobri que a Química tem muito mais proximidade, fundamento com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira do que a gente imaginava. Os conhecimentos básicos sobre Química são todos africanos. Inclusive nas grandes áreas de metalurgia, na mineração, nos grandes fornos, isso sim de grosso modo falando, a questão da estética, da produção de cosméticos, também a produção medicinal, conhecimento químico sobre anestésias, para realização de cirurgias, a lobotomia da retirada de uma parte do cérebro, é toda de base africana,

desenvolvida pelos egípcios. A produção dos cosméticos desenvolvida pelos egípcios não era só do ponto de vista estético, de beleza né, de maquiagem, mas também de proteção da saúde. E são os egípcios que desenvolvem também as primeiras loções de banho né, sabonetes e cremes pra pele como forma de proteção de doenças. Eu encontrei alguns artigos da professora Nicea que hoje ela é presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, e ela é da área de Química, desenvolveu e publicou vários trabalhos científicos né da perspectiva do ensino de Química com a Lei 10.639. (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Aqualtune salientou que mesmo ressaltando as contribuições que a África trouxe para os conhecimentos científicos no campo da Química, houve uma série de embates, nos quais os alunos não aceitaram os conhecimentos trazidos pela professora no decorrer das aulas, acionando até mesmo a coordenação para reclamarem de suas metodologias. Em relação à tentativa de abordagem com as questões de gênero, a professora afirmou que ainda trabalha pouco, em que o tópico específico sobre a abordagem realizada por ela já foi citado anteriormente na Seção 2.

Maria Firmina também insere as discussões sobre tais temáticas, aonde a professora ponderou que ao trabalhar História do Brasil, norteia discussões sobre o Brasil colonial e contemporâneo, abordando sobre a escravidão indígena e negra, ressaltando também a memória positiva da construção dos negros e indígenas para o país. Além disso, ela pontuou os seguintes itens no decorrer das abordagens realizadas:

Trabalho com discussões sobre estudos de História africana. Apesar da disciplina ser História do Brasil e que a gente precisa fazer esse link. E com a História do Brasil contemporâneo, trabalho também propondo essas discussões da construção dos movimentos. A minha vibe, usando a expressão dos nossos alunos é trabalhar com movimentos negros. Eu não tenho aprofundamento necessário e devido com indígena. Eu tenho trabalhado também na extensão dentro do NEABI em um curso de formação. A gente tá oferecendo para a Secretaria de Educação um curso de 40 horas. Antes de existir o NEABI a gente tinha uma pós-graduação da UNIAFRO aqui, foram feitas turmas em Rio Branco e em Brasília. (MARIA FIRMINA, 2019).

Maria Firmina ressaltou que trabalha com a História Africana ao ministrar História do Brasil, buscando elaborar conexões dialógicas nestas temáticas, a fim de abordar sobre os movimentos negros. A professora destacou também a respeito do curso UNIAFRO que, por sua vez, ocorreu nas cidades de Rio Branco e Brasileia, consolidando ainda mais as propostas relacionadas às relações étnico-raciais.

Luísa Mahin ressaltou que tem falhado em discutir sobre essas temáticas, mas que tenta realizar uma abordagem a respeito da violência no contexto escolar, do racismo, da fome na escola, enfatizando os desafios com os quais os alunos, enquanto futuros professores se

depararão. Com relação à tentativa de abordagem sobre as questões raciais, a professora discorreu que:

Eu já levei pra sala de aula, eu levo muito até, eu tava trabalhando educação e sociedade e nessas diferentes relações eu levei um filme, é Lição de Vida, que fala um pouco da institucionalização da escola, mas conta a história de um queniano, ele era a pessoa mais idosa que vai ser alfabetizado [...] A professora coloca ele na turma, não matriculado. Aí gera um monte de discussões, brigas e tal e é baseado em fatos reais. E ele consegue ser a referência para aquele país, no Quênia, com muita dificuldade. Os próprios negros maltratando ele, porque quando os negros se empoderam a serviço da cultura branca, escraviza, tem um momento que ele é escravizado, que ele apanha. Então, eu levo um filme desse para dentro da sala de aula, e tem questões que eu posso abordar. Para além da institucionalização da escola, que era o meu foco, eu trouxe nesse filme várias discussões (LUÍSA MAHIN, 2019).

A abordagem realizada pela professora relembra a citação sobre os negros da casa, anunciada anteriormente. Não obstante, também são importantes debates e amostragens positivas em relação à cultura negra, pois, como elucida Fanon (2008), devido às imagens construídas sobre nós em diversos espaços, seja no cinema, nos comerciais de TV, em que somos vistos com imagens pejorativas ou subalternizadas, consolidam-se ainda mais os discursos de inferiorização e marginalização de nossos corpos. Todavia, também é importante ressaltarmos o contexto real, mas nunca deixando de salientar os conceitos importantes que intermedeiam essas discussões.

Antonieta de Barros trabalha mais com a questão da formação humana, não vendo cor, gênero, ou raça nos alunos, e sentindo dificuldades de abordar tais enfoques; Beatriz do Nascimento não discute esses temas mais, pois comentou que, em seu curso, há presença de muitos militares, e devido ao cenário político atual, tem receio de focar tais temáticas. Ruth de Souza discorreu que somente agora irá aprofundar-se nessas abordagens, ao ministrar a disciplina História da África, no curso de História.

Consoante à abordagem de Maria Felipa, a professora discorreu que trabalha com a interdisciplinaridade nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Sendo assim, os alunos precisam inserir, de algum modo, nas aulas que irão reger, discussões sobre essas abordagens, independente do conteúdo de História a ser ministrado pelo discente na escola em que estagia:

E como eu to trabalhando o ensino de História, que é uma disciplina, eu trabalho as questões ligadas a esse enfrentamento étnico racial. Na disciplina de monografia eu não trato tanto porque é um campo mais teórico, de pesquisa direcionando o menino para ir para as suas áreas de análise, mais aqueles que querem fazer temáticas envolvendo a questão. No estágio são sete pontos: questão negra, indígena, direitos sociais, questão das mulheres, movimentos sociais, a questão do trabalho. Em relação ao gênero, monografia e pesquisa, só se envolver a questão do gênero, e no

estágio ou no ensino de História quando eu trabalho as questões relacionadas ao que nós vamos fazer para em relação a pesquisa, eu trabalho referendado lá dentro da escola. Então nós temos a temática que é História, gêneros e lutas sociais, para mostrar a história da mulher ao longo do tempo. (MARIA FELIPA, 2019).

A professora narrou que trabalha com a questão do negro, do indígena, da mulher, dos movimentos sociais, em que os estagiários precisam trazer um desses pontos para dialogarem com o conteúdo que irão ministrar em suas respectivas regências. Não obstante, quando Maria Felipa orienta a disciplina de Monografia, somente trabalha com essas questões se forem relacionadas ao foco de pesquisa que o discente em formação adotou como objeto de estudo.

Assim, é importante frisar que a Lei 10.639/03 e a sua complementariedade pela Lei 11.645/08 precisa ser abordada nos cursos de Licenciatura, para que os professores saibam como inseri-las ao adentrarem os estabelecimentos de ensino, enquanto futuros professores.

A seguir, as professoras discorreram sobre possíveis abordagens que poderiam ser melhor desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

4.4.1 Sugestões de como abordar gênero e raça

As professoras entrevistadas também ressaltaram como essas temáticas poderiam ser melhor trabalhadas nos cursos de formação de professores. Dandara ressaltou que, para as temáticas serem melhor trabalhadas, é preciso que haja a institucionalização dessas práticas para que, com as mudanças de governo, não sejam perdidas. Então, a sugestão da docente foi a institucionalização das formações aos profissionais da educação, ressaltando a importância da coletividade para as ações gerarem sementes.

Quanto às sugestões discorridas por Carolina, Lélia, Aqualtune e Luísa:

Assim, tem que cumprir a legislação, então, novembro a gente faz um monte de coisa com o nome negro. Mas, de fato, ela não atinge o público alvo. Acho que é mais compromisso com a educação pública de qualidade e inclusiva, mas inclusiva nesse sentido, que não basta botar o menino lá pra ser discriminado em sala de aula. Tem que ser no dia a dia, pra que seja gente como qualquer outro (CAROLINA DE JESUS, 2018).

Então, eu acho que a universidade precisava reunir tudo isso. Beleza! [...], Mas tinha que ter uma coisa, a universidade. Como é que o pessoal da Pedagogia tem feito esse trabalho com os alunos? Porque a gente não pode perder de vista, que quem vai pra escola passa por aqui, pela formação, nós é que somos responsáveis pela formação desse pessoal. Eu acho que como formiguinhas, todo curso faz uma coisinha. Mas eu acho que a gente precisa pegar o pacote todo e apresentar pra Secretaria de educação (LÉLIA GONZÁLES, 2018).

Então, eu acho que a UFAC deveria zelar primeiro pelo cumprimento da Lei 10.639, porque os problemas que eu tive com os alunos mostram isso, porque a instituição

não trabalha com a lei. Não só constar nos planos, mas como ela é efetivamente trabalhada (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019).

Eu acho que a gente também deveria ter encontros mais por áreas específicas. Por exemplo, ter o encontro com as Didáticas e com as Investigações e Práticas, que ali, eu trabalhando, todo mundo tá indo nas escolas, quais as problemáticas? Então, nós temos problemas mais comuns, dificuldades mais comuns, como avaliar aquele sujeito e tal. Então, isso seria uma possibilidade de formação continuada, e entraria algo mais coletivo (LUÍSA MAHIN, 2019).

Carolina ressaltou que as temáticas precisam ser tratadas em forma de conteúdo, e não meramente em eventos no mês de novembro. Lélia refletiu sobre a necessidade da junção do que os cursos de licenciaturas têm realizado a respeito, o que a universidade, de forma coletiva, apresentaria à Secretaria de Educação as ações realizadas para trabalharem em conjunto.

Aqualtune dos Santos mencionou a respeito da importância de se trabalhar efetivamente a Lei 10.639/03 em todos os cursos e não apenas constar nos planos de curso. Luísa Mahin abordou a necessidade de um encontro com as áreas de ensino e aprendizagem, discutindo quais possibilidades de se trabalhar tais temáticas nas disciplinas de Didática e Investigação e Prática Pedagógica, como exemplos.

Em relação às sugestões de Maria Firmina, Ruth, Tereza e Beatriz, estas foram as seguintes:

Eu acho que a gente precisa trabalhar internamente também, na instituição de ensino superior primeira mais antiga do Acre que forma maior quantidade de gente, que forma gente. Então, a gente precisa discutir com os nossos colegas professores. Eu digo que os das humanas estão um pouco avançados nesse diálogo, mas os outros não. Eu penso que a gente precisa fazer transformação dentro, para servidores e professores (MARIA FIRMINA, 2019).

[...] eu acho que, assim, o que o NEABI tá fazendo: formações, formações com professores, intervenções [...] Então, você tem que fazer um bom planejamento para você acabar inserindo ali no seu plano de aula a desconstrução, essa desconstrução do racismo que é estrutural, o respeito com o colega, eu acho que, assim, as licenciaturas, esses cursos de licenciatura são fundamentais para que chegue na base (RUTH DE SOUZA, 2019).

Nos congressos que eu vou de educação eu também não vejo discussões sobre isso. E acredito eu que é importante, na verdade, é necessário. E principalmente com professores que trabalham com licenciaturas, porque os alunos também vão lidar com isso quando estiverem lá como professores. E é aquela discussão, a questão da identidade, que eu discuto muito a questão da identidade do professor é algo que você vai construindo ao longo da vida (TEREZA DE BENGUELA, 2019).

O problema é que eu não sei o que a UFAC poderia fazer neste contexto específico. Porque quanto mais faz, mais marxista é, mais esquerdopata, as pessoas estão numa loucura. Eu acho que muita gente tem que fazer um tratamento psicológico. Talvez se a UFAC oferecer mais tratamento psicológico, mas se a pessoa não se reconhece não adianta, ela não vai aderir ao tratamento. Talvez dar apoio aos professores que

quiserem se expor, e se o aluno quiser fazer processo, vier reclamar que não sei o quê, a UFAC apoiar esses professores (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019).

Maria Firmina comentou que há uma necessidade de formação para os professores e servidores de dentro do Campus, para que estes possam estar cientes de tais discussões. Ruth mencionou que o NEABI já está fornecendo formações aos professores, e que essa prática seria a mais viável, além dos profissionais terem um bom planejamento para a ênfase das temáticas aqui explanadas.

Tereza não soube salientar ao certo quais possíveis sugestões poderiam ser levantadas, mas mencionou que, no Mestrado, não viu discussões sobre isso, e que nos congressos de educação que participou também não, destacando a importância da inserção das temáticas nos cursos de Licenciatura. Beatriz ponderou a respeito de a UFAC auxiliar os professores que quiserem se expor para o tratamento dessas categorias no decorrer das disciplinas, abordando que não sabe se faz o certo, mas que não discute a respeito dessas temáticas em sua disciplina.

Referente às sugestões de Maria Felipa, a docente disse: “Eu penso que tá passando da hora de sair da entronação dos cursos quase fragmentados, ou cada um fazendo na sua praia, e podemos criar uma unidade das licenciaturas e algumas discussões” (MARIA FELIPA, 2019). Ressaltou, também, os enfrentamentos que são muito fortes entre os próprios professores universitários, mas que, mesmo assim, há uma necessidade de debates a respeito desses enfoques no currículo das licenciaturas.

Antonieta destacou ter a intenção de querer discutir as temáticas do ser negro, e do ser mulher, aliados às abordagens das condições socioeconômicas, já que a profissão docente representaria uma forma de ascensão social desses sujeitos. Também destacou que foi a partir da vivência de muitos negros, que vieram e lutaram anteriormente à sua existência, para que atualmente pudesse estar onde está, destacou : “[...] não me cabe outro exercício que não continuar a luta, continuar o embate, continuar as discussões” (ANTONIETA DE BARROS, 2018).

No tocante às falas aqui emergidas, Gomes (2009) aborda sobre a intelectualidade negra, informando que esta “não é um bloco monolítico e nem uma construção universal” (GOMES, 2009, p. 438). Nesse sentido, as sugestões aqui discorridas, das intelectualidades negras plurais e heterogêneas, constituíram o presente trabalho, dando espaço e notoriedade às vozes plurais que constituem as trajetórias de professoras negras dos cursos de licenciaturas da UFAC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da realização da pesquisa, em meu imaginário permeava a solidão no espaço universitário, no que se referia à presença de mulheres negras atuando nos cursos de Licenciatura da UFAC. Ao ir para campo e realizar a pesquisa, novas óticas foram tecidas e aprendizagens construídas. Diante disso, reflexões e autoavaliações de práticas cotidianas, acrescidas do respeito e valorização das diferentes vozes e nuances que compõem a identidade negra fazem agora parte de meu ser, que ainda se encontra em processo de formação e reconstrução contínua.

Quanto aos perfis das professoras negras entrevistadas, estas apresentaram características plurais, e o colorismo foi notório ao deparar-me com essas sujeitas. Das onze entrevistadas, três são professoras substitutas, sendo que duas destas professoras apresentaram a tonalidade mais retinta que as demais docentes entrevistadas, que foram Aqualtune e Ruth, repercutindo em maiores incidências de discriminações mistas no decorrer de suas histórias de vida.

As sujeitas negras que nasceram no estado do Acre, com exceção de Ruth, evidenciaram maiores ênfases nas desigualdades sociais e econômicas, demonstrando como através dos esforços contínuos e o acesso à educação repercutiram nas suas ascensões profissionais. O destaque a esses aspectos se deve ao não tratamento anterior aprofundado nas escolas sobre seus pertencimentos étnico-raciais, e ao fato de o Acre ainda ser visto, pelo senso comum, como um local onde não há muitos negros. Assim, o Acre é um lugar onde os pardos, isto é, os negros claros, em muitas ocasiões, apresentam dificuldades de assumirem suas negritudes, atribuindo os percalços experienciados mais aos aspectos financeiros do que à cor e ao gênero.

Não obstante, é válido destacar que esses esforços individuais e coletivos não estão apenas atrelados às dificuldades financeiras, mas por ocuparem o *locus* social de opressão enquanto mulheres negras. Mesmo que algumas docentes não tenham enfatizado de forma direta em suas falas a discriminação mista, as intersecções que perpassam gênero e raça existem, repercutindo na subordinação estrutural. Eixos estes presentes nas falas das entrevistadas em suas trajetórias familiares e escolares.

Quanto às professoras negras claras, citadas no decorrer deste estudo, quatro são Doutoradas atuantes nos cursos de Licenciatura. As demais são Mestres, com exceção de Beatriz, que ainda cursa o Mestrado na Argentina. Entretanto, é importante ressaltar a importância do DINTER nas falas de algumas das entrevistadas, pelo qual a migração, por

intermédio da referida oportunidade, propiciou a realização e o processo em curso de Doutorado em Educação. O DINTER se faz necessário devido à localização geográfica do estado do Acre, significativamente distante, e à necessidade institucional da formação acadêmica para contínua progressão e ascensão profissional no local de trabalho em que atuam. Das quatro professoras com o título de Doutorado, três o cursaram através do DINTER, que foram as docentes Lélia, Maria Felipa e Maria Firmina.

As trajetórias até a chegada ao ensino superior foram permeadas de um contexto social e econômico desfavorável de dez das onze entrevistadas. Maria Firmina não apresentou episódios de dificuldades socioeconômicas tão marcantes como as da demais, mas sua família também veio de uma conjuntura socioeconômica de lutas e conquistas gradativas.

As contribuições dos professores que as entrevistadas tiveram no decorrer do percurso de suas trajetórias escolares também foram notórias nas falas de muitas sujeitas. A educação como processo de humanização, contribui significativamente como um rito de passagem das sujeitas negras, dos lugares de subalternidade à ocupação de espaços públicos e de produção do conhecimento.

Quanto aos desafios enfrentados pelas professoras por serem mulheres e negras, Aqualtune, por se autodeclarar negra e quilombola, e trabalhar com a Lei 10.639/03, tem encontrado inúmeros embates em sala de aula, chegando a sofrer processos administrativos e ataques verbais de alunos pelo fato de querer implementar a referida lei federal. Ruth não experienciou discriminações ativas como professora, mas como aluna, tanto na escola como no curso de graduação sofreu variados episódios de racismo.

Quanto às professoras negras claras, Lélia também destacou o cenário de discriminações que sofre ao até mesmo ser excluída de grupos de pesquisa, por atribuírem julgamentos antecipados à sua pessoa, devido às suas características fenotípicas, mas alega não ser devido à cor, mas, sim, ao fato de ser uma pessoa simples. Carolina fez menção ao fato de criticarem seu cabelo em alguns momentos, destacou que algumas pessoas citavam que ela poderia alisá-lo. A docente declarou não se importar com isso, e que se defende respondendo de forma direta.

Maria Firmina sofreu discriminações de gênero, ressaltou que as disputas por espaços físicos são uma das características mais marcantes do curso onde se situa. Em relação às discriminações vivenciadas por Beatriz, a professora também afirmou que, no Brasil, o contexto de discriminação não é forte em sua vivência, mas na Argentina, onde estuda, é lida como negra, e tratada de forma diferenciada. Luísa, Maria Felipa e Tereza relataram nunca terem sofrido quaisquer formas de discriminação pelo fato de serem mulheres negras.

Dandara havia sofrido discriminações de gênero quando ainda atuava como substituta, e Antonieta ressaltou um episódio quando trabalhou no contexto da educação infantil, de ter sofrido tratamento diferenciado de uma professora branca sulista na instituição ao qual trabalhava. Porém, reconheceu que na disciplina de Profissão docente que ministra apresenta dificuldades de inserir tais discussões.

Quanto às produções em nível de ensino, pesquisa e extensão, Aqualtune e Dandara foram as professoras que mais apresentaram produções científicas concernentes à categoria raça de forma aprofundada e específica, não obstante, as discussões sobre gênero e raça de modo interseccional ainda não foram tão aprofundadas nas produções das intelectualidades negras das docentes, sujeitas da pesquisa. Aqualtune, Ruth, Dandara e Maria Firmina fazem parte do NEABI, promovendo planejamentos e formações voltadas para as relações étnico-raciais, de forma assídua, para a comunidade externa e interna. Maria Felipa também contribuiu com algumas formações voltadas para as relações étnico-raciais juntamente com a equipe citada.

Dandara e Aqualtune produziram pesquisas mais voltadas a níveis de ensino e extensão, apresentando as produções de seus trabalhos em eventos a âmbito local, regional e nacional, sendo que os projetos de extensão em seus currículos, relacionando concomitantemente com as narrativas de suas histórias de vida evidenciaram maiores ênfases na popularização do conhecimento, para que os trabalhos possam ser disseminados pelos professores, sejam estes da rede pública, sejam estes estudantes das Licenciaturas dos cursos em que atuam como docentes.

Além disso, Maria Felipa, Dandara e Maria Firmina também participaram como bancas de monografias do curso de especialização UNIAFRO, explicitado em seus Currículos Lattes, e têm auxiliado nas formações do NEABI. Lélia e Carolina discutem essas temáticas em sala de aula na abordagem dos livros didáticos, mas não pesquisam especificamente sobre as temáticas de Raça e Gênero.

Quanto às demais docentes, estas salientaram a necessidade de focarem mais nessas discussões em suas disciplinas, com exceção de Beatriz, que preferiu não trabalhar com esses enfoques, devido ao cenário político atual. Em vista disso, a intelectualidade negra e as epistemologias tecidas das experiências das histórias de vida das professoras entrevistadas teceram as trajetórias dessas sujeitas, que, por sua vez, ainda se encontram em curso, construindo e refletindo, em nível teórico-prático, a constituição de saberes no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil.** Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da Pesquisa em comunicação digital. **Comunicação cibernética.** Porto Alegre, 2008.
- ANJOS, Monique dos. **Festas juninas acionam todos meus gatilhos de rejeição.** Casos de Racismo: Portal Geledés, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/festas-juninas-acionam-todos-meus-gatilhos-de-rejeicao/> Acesso em 27 jul 2019.
- APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade Total e Educação: visões críticas.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa** v.45. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>. Acesso em 19 jan 2019.
- ARAÚJO, Marcelo Cláudio. **Coleção Terras de Quilombos retrata duas comunidades do Piauí.** Fundação Cultural Palmares. Piauí, 2017. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=48451>> Acesso em 16 ago 2019.
- ARISTÓTELES. **Política** [Edição Bilíngue]. Lisboa: Vega, 1998.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** 4ª. edição, Brasília: UnB, 2001.
- ASSUMPÇÃO, Cláudia Valentina; FERREIRA, Verônica Moraes. **O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da Anped (2004-2013).** 37ª Reunião Anual da Anped. Florianópolis, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BASÍLIO, Ana Luísa. **Negros e pardos são 51% nas universidades federais, aponta pesquisa.** Carta Capital, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/negros-e-pardos-sao-51-nas-universidades-federais-aponta-pesquisa/> Acesso em 27 jul 2019.
- BERTH, Joice. **O que é Empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: problems and techniques of Chain Referral Sampling, **Sociological Methods E Research**, Vol. Nº2. 1981.
- BORDO, Susan R; JAGGAR, Alison M. **O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault.** In: Gênero, corpo e conhecimento, Rio de Janeiro. Record: Rosa dos tempos, 1997.

BORGES, Pedro. **Tereza de Benguela, a liderança negra brasileira**. 2017. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/tereza-de-benguela-a-lideranca-negra-brasileira> Acesso em 02 jul 2019.

BOYLORN, Robin. **A Story & A Stereotype: An Angry and Strong Auto/Ethnography of Race, Class and Gender**. *In*: Boylorn, Robin; Orbe, Mark (org.). *Critical autoethnography: intersecting cultural identities in everyday life*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2014.

BRASIL. **Censo da educação superior 2015**. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. **Censo da educação superior 2016**. Brasília: MEC/Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639**, 3 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 2º de Agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 11.645**, de 10 de Marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 20 ago 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 13.185**, de 6 de Novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm Acesso em 20 ago 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei 3.353**, de 13 de Maio de 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm Acesso em 18 ago 2019.

BRASIL. **Lei 4.830** de 15 de Outubro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4830.htm Acesso em 20 ago 2019.

BRUM, Eliane. **De uma branca para outra: o turbante e o conceito de existir violentamente**. El País, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html Acesso em 20 ago 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação e Inclusão Social: desafios para as práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera. **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro. Forma e Ação, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Curso Plataforma Sucupira**. Sem ano. Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/Menu_Solicitacoes_CadastroVeiculos.html Acesso em 20 ago 2019.

CARDOSO, Concita. **Poronga forma mais de 870 Jovens em Rio Branco**. Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE). Rio Branco, 2012. Disponível em: <https://www.agencia.ac.gov.br/poronga-forma-mais-de-870-jovens-em-rio-branco/> Acesso em 01 jul 2019.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *Ensaios*. **SUR 28**. v 15. n 28. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. Universidade de São Paulo, v.17, 2003.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CHEROBIM, Mauro. Trabalho e comércio nos Seringais Amazônicos. **Perspectivas**. São Paulo, 1983.

CHODOROW, Nancy. **Family Structure and Feminine Personality**. In Rosaldo, Michelle Z. and Louise Lamphere (orgs.): *Women, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press, 1974.

CHODOROW, Nancy. **The Reproduction of Mothering**. *Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press, 1978.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e cor**: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). 30^a Anual da Anped. Caxambu, Minas Gerais, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: feminist standpoint theory revisited”. Onde está o poder? **Signs**, v.22, 1997. [Tradução de Juliana Borges].

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

COSTA, Cássia Fernanda de Oliveira. **Dandara dos palmares e a mulher negra contemporânea**: do discurso folclórico aos discursos de representatividade. *O político na Análise do discurso: contradição, silenciamento e resistência*. Recife, 2017.

COSTA, Hebe Canuto. **Elas, as pioneiras do Brasil**: a memorável saga dessas mulheres. SP: Scortecci Editora, 2005.

COSTA, Joaze Bernardino. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, 2016.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Universidade Federal de Santa Catarina, **Revista Estudos feministas**, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. **Em Aberto**. Brasília, n.63,1994.

D'ANGELO, Helô. **Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira**. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/> Acesso em 20 ago 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**, São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 34. ed. Petrópolis. Vozes, 2015.

DIANGELO, Robin. **Why It's So Hard For White People To Talk About Racism**. Boston: Beagon Press, 2018.

DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, como funciona**. Mulher negra: Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/> Acesso em 20 ago 2019.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, 2001.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**, Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2017.

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

FARIAS, Eny Kleyde Vasconcelos de. **Maria Felipa de Oliveira: heroína da independência da Bahia**. Salvador: Quarteto, 2010.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação do campo e as relações étnico-raciais: Olhares para o campesinato negro. **Campo-território: revista de geografia agrária**, v. 12, n. 26, 2017.

FERNANDES, Jorge. **Negros na Amazônia acreana**. Rio Branco-AC: Edufac, 2012.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**. Versão modificada do 1º capítulo da Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

GARRIDO, Mírian C. **Militantes negros nos Estados Unidos e no Brasil**: King JR., Malcolm X e militantes brasileiros envolvidos na atuação do Movimento Negro Unificado, relações possíveis (1950-1980). Afro-Ásia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

GASTALDO, Denise. **Pesquisador/a desconstruído/a e influente?** Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

GERHADT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In: RAMOS, Ieda Cristina Alves. RIQUINHO, Deise Lisboa. SANTOS, Daniel Labernarde dos. **Estrutura do Projeto de pesquisa**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GERHADT, Tatiana Engel; In: SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 12. n. 1. 2012.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, 2018.

GONÇALVES, Marlene. **Viva Bela Verena**: a saga de uma professora negra de uma comunidade da mesma cor. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2009.

GROSFUGUEL, Ramón. Decolonizing western uni-versalisms: decolonial pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. **Transmodernity: journal of peripheral cultural productions of the luso-hispanic world**. Merced, Califórnia. v.1. n.3, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; 34. ed., 1999.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo**. 1. Ed, 1981.

HOOKS, Bell.; Black Looks. **Race and Representation**. London: Turnaround, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JUNQUEIRA, Christine. **Biografia de Ruth de Souza**. Brasil Memórias das Artes. *In: Atores do Brasil*. 2006. Disponível em: <http://portais.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/biografia-de-ruth-de-souza/> Acesso em 20 ago 2019.

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

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**, Munster: Unrast Verlag, 2012.

KOZINETS, R. V. **On netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture**. Evanston, Illinois, 1997.

LABARCHE, Lucette; MARTIN, Monique de Saint. Fronteiras, Trajetórias e Experiências de Rupturas. **Educ. Soc.** Campinas. v. 29. n. 103, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. *Ibidem*. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo. Selo Negro, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade**. 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: E.P.U., 2012.

MARQUES, Xavier. **Sargento Pedro**: tradições da independência. 2. ed. Salvador: Catilina, 1921.

MARASCIULO, Marília. **Quem foi Carolina Maria de Jesus, que completaria 105 anos em março**. Galileu, 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/03/quem-foi-carolina-maria-de-jesus-que-completaria-105-anos-em-marco.html> Acesso em 20 ago 2019.

MEAD, Margaret. **Sex and Temperament in Three Primitive Societies**. New York: New American Library, 1935.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (Im)possibilidades de se ver como anjo. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIRZA, Heidi Safia. **Black British Feminism: A Reader**, London: Routledge, 1997.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.

MULLER, Lúcia(a). **As Construtoras da Nação**: professoras primárias na Primeira República, Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**, 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. “O quilombo do Jabaquara”. **Revista de Cultura**. Vozes, 1978.

NATEL, Elisabeth Santos. **Educação das relações étnico raciais**: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais em três ambientes universitários. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação**. 36ª Reunião Nacional da Anped. Goiânia, 2013.

ORTNER, Sherry; WHITEHEAD, Harriet. **Accounting for sexual meanings**. In *Sexual Meanings. The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

OBSERVATÓRIO DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO ESTADO DO ACRE. **Neabi e ODR promovem formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais**: a História da população negra no Brasil e os desafios da Lei 10.639/03. Rio Branco, 2019. Disponível em: <http://observatoriodediscriminacaoracial.blogspot.com/2019/03/no-ultimo-sabado-dia-23-ocorreu-aula.html>. Acesso em 20 ago 2019.

OBSERVATÓRIO DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL DO ESTADO DO ACRE. **Neabi oferece formação em Educação das Relações Étnico-Raciais para assessores técnicos e pedagógicos da Secretaria Estadual do Estado do Acre**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <http://observatoriodediscriminacaoracial.blogspot.com/2019/05/neabi-oferece-formacao-em-educacao-das.html>. Acesso em 20 ago 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A Questão Étnico- racial na Escola a partir das Teorizações Sociológicas de François Dubet. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática: questões contemporâneas**. Editora Forma e Ação. Rio de Janeiro, 2009.

PACHECO, Célia Maria de Freitas. **Origens e transformações da escravidão na África: como o Negro foi transformado em sinônimo de escravo**. Curitiba, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagma Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2014.

PEDRO, Joana Maria. Entrevista. **Estudos de Gênero**. Entrevistador: JÚNIOR, Djalma da Universidade Federal de Santa Catarina em 13 de Agosto de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XAAaLjFgyNCA>. Acesso em 19 jan 2019.

PENTEADO, Zanella Regina; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, 2010.

PORTAL GELEDÉS. **Ativista feminista negra Lélia Gonzáles é a homenageada no projeto memória**. *In*: Mulher negra, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hoje-2402-ativista-feminista-negra-lelia-gonzalez-e-a-homenageada-do-projeto-memoria/> Acesso em 20 ago 2019.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. TEIXEIRA, Inês Assunção. **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

QUEIROZ, Delcele M. **Raça, gênero, e educação superior**. Tese de doutorado. Faced/UFBA, 2001.

RATTZ, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Instituto Kuanza. São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Direitos fundamentais**: relações de Gênero, Raça, Etnia e Gerações, Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Palestra ministrada aos professores da UFAC, alunos e comunidade externa em 19 de outubro de 2018.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. **Revista Estudos feministas**. Florianópolis, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios**. Artigos e reflexões. Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios/>. Acesso em 20 ago 2019.

ROBERTO, Joanna de Ângelis Lima. **Educadoras negras**: construções docentes de raça e de gênero. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

SANTANA, Patrícia. **Professoras Negras**: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado."** **Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2014.

SANTIAGO, Flávio. *In*: QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**, Biblioteca Nacional de Portugal. Coimbra, 2009.

SANTIAGO, Flávio. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Para Além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2009.

SANTOS, Alice Oliveira dos. **CAPES adota identificador digital para inscrição em programas internacionais**. 2017. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewsshow&cid=538&mn=0. Acesso em 20 ago 2019.

SANTOS, Patricia Heliodora. **Racismo e Sexismo**: mulheres na docência do ensino superior em Montes Claros (1998 – 2015). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. 2018.

SANTOS, Sílvia Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, 2017.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Mulher e realidade: mulher e educação*, Porto Alegre. Vozes, 1990.

SEGATO, Rita Laura. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Brasília, 1998.

SCHUMAHER, Schuma. **Dicionário mulheres do Brasil- de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2000.

SIEBERT, Silvânia. **Análise discursiva do Telecurso 2000: o acontecimento discursivo no módulo de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado Universidade do Sul de Santa Catarina. 2005.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**, Tese (Doutorado). São Carlos, UFSCar, 2013.

SILVA, Mariah Rafaela. Devir selvagem: a arte do grito (ou do grito na arte). **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro. v.3. n.1. 2019.

SILVA, Nilza Iraci (org.). Mulher Negra. **Cadernos Geledés**. Instituto da Mulher Negra. São Paulo, Primavera, 1993.

SILVA, Jorge Fernandes. **Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Acre, 2016.

SILVA, Sulamita Rosa; BEZERRA, Maria Irinilda. História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos. **Revista anthesis**. Rio Branco. v.5. n.10, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Universalismo e Relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin. **Educação e Sociedade**. v.21. n. 73, 2000.

SILVA, Wagner da Costa. **Por Que eu Fiquei na Escola? Porque Tinha Televisão: O Uso da Mídia e o Sucesso do Telecurso 2000 Em Um Programa de Correção de Fluxo no Acre**. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, 2012.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. **A escravidão interna na África antes do tráfico negroiro**. Cefet. Campos dos Goytacazes. RJ, Vértices, 2003.

SOUZA, Fernanda Aparecida. **A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG na produção do conhecimento científico**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SOVERAL, Ionara Scalabrin; CONSUELO, Piaia. **A Pedagogia da Escola Itinerante**. XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. Curitiba, 2013.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. *In: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson;*

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TORRES, Maldonado Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

TOSI, Giuseppe. **Aristóteles e a escravidão natural**. Boletim do CPA. Campinas, nº. 15, 2003.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. **Estudos de Sociologia**. Araraquara. v. 15, n. 28, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias, Campinas: Papirus, 1997.

WALKER, Alice. **If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?** *In: In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose*. London: The Women's Press, 1983.

FONTES DOCUMENTAIS

- Currículos Lattes das professoras entrevistadas;
- Histórico Escolar da Graduação expedido em 06 de Dezembro de 2018 (2ª via).

FONTES ORAIS

BARROS, Antonieta. **Entrevista 4**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2018. Entrevista concedida em 19 de Dezembro de 2018.

BENGUELA, Tereza de. **Entrevista 6**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 18 de Janeiro de 2019.

FELIPA, Maria. **Entrevista 9**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 21 de Maio de 2019.

FIRMINA, Maria. **Entrevista 10**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 01 de Junho de 2019.

GONZÁLES, Lélia. **Entrevista 3**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2018. Entrevista concedida em 07 de Dezembro de 2018.

JESUS, Carolina. **Entrevista 1**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2018. Entrevista concedida em 28 de Novembro de 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Entrevista 5**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 27 de Janeiro de 2019.

MAHIN, Luísa. **Entrevista 7**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 22 de Janeiro de 2019.

PALMARES, Dandara. **Entrevista 2**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre. 2018. Entrevista concedida em 04 de Dezembro de 2018.

SANTOS, Aqaltune. **Entrevista 8**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 25 de Janeiro de 2019.

SOUZA, Ruth. **Entrevista 11**. Entrevistadora: Sulamita Rosa da Silva. Rio Branco, Acre, 2019. Entrevista concedida em 01 de Agosto de 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE SE AUTODECLARAM NEGRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: SULAMITA ROSA DA SILVA
ORIENTADORA: Profa. Dra. TÂNIA MARA REZENDE MACHADO**

GUIA PARA IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

Prezada professora

Na condição de acadêmica do curso Mestrado em Educação na Universidade Federal do Acre, e sob orientação da professora Dra. Tânia Mara Rezende Machado, estou desenvolvendo um estudo sobre a trajetória das professoras negras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco.

O presente questionário é para realizar o levantamento de quem são e em quais cursos estão as professoras negras do *Campus* nas áreas de Licenciatura, a fim de traçar um perfil dessas professoras, visando um contato posterior para a validação das informações e continuidade da pesquisa, por meio de entrevistas narrativas. Salientamos que em nenhum momento as identidades serão reveladas, e que os dados serão tratados com sigilo.

Desde já, gostaria de saber se a senhora deseja participar da pesquisa e, para eventuais dúvidas, me coloco a disposição.

Sulamita Rosa da Silva
Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre

1) Identificação pessoal

- a) Nome: _____
- b) Idade: _____
- c) E-mail: _____
- d) Telefone: _____
- e) Endereço atual: _____
- f) Nacionalidade: _____
- g) Naturalidade: _____
- h) Tem filhos? Se sim, quantos? _____
- i) Possui Transporte próprio? Se sim, qual/quais e quantidade:
_____.

2) Qual cor você se autodeclara?

() branca () preta () parda () amarela () indígena

3) Qual a sua religião?**4) Você participa de algum grupo de pesquisa? Se sim, qual?****5) Qual a profissão de seu pai?****6) Qual a profissão da sua mãe?****7) Onde você realizou os seus estudos:**

Ensino Fundamental: Somente em escola pública () Somente em escola privada () Em escolas públicas e privadas ()

Ensino Médio: Somente em escola pública () Somente em escola privada () Em escolas públicas e privadas ()

Ensino Superior: Somente em universidade pública () Somente em universidade privada () Em universidades públicas e privadas ()

8) Qual a sua titulação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

9) Qual a sua formação inicial?**10) Em quais cursos você está lecionando este semestre?****11) Você considera importante tratar questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula?****12) Estaria disposta a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que será uma entrevista? Sim () Não ()**

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO**PROJETO DE PESQUISA:**

Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco

JUSTIFICATIVA:

As pesquisas no campo de formação de professores e trabalho docente têm contemplado questões de gênero e de raça como categorias, estas são imprescindíveis para que possamos analisar os contextos socioculturais dos sujeitos que atuam como docentes nas mais diversas instituições educativas.

Neste contexto, as narrativas de professoras negras dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre, *Campus* Rio Branco, contempla essas duas categorias, buscando identificar as histórias de vida dessas professoras, sua constituição enquanto mulheres e negras dentro do espaço acadêmico, que, por sua vez, ainda é um espaço, em sua maioria, ocupado pela eurocentração patriarcal, e como abordam questões decoloniais, tais como raça e gênero no currículo contribuindo com a formação de futuros docentes.

A abordagem do referido tema é necessária, não somente para traçar as travessias dessas professoras que, por meio de seus sucessos escolares, ocupam cargos no magistério público superior, mas, sobretudo, como trabalham com discussões sobre gênero e raça, e como estão sendo abordadas essas questões em seus Currículos Lattes, de maneira que possam contribuir em possíveis desconstruções de estereótipos, práticas sexistas e racistas, e amenizações de epistemicídios de autores negros, negras, latinos, índios, entre outros grupos silenciados nas bibliografias trabalhadas na academia.

A presente pesquisa tem o intuito de identificar que “legados” estão sendo construídos no decorrer das organizações curriculares das docentes, e de que forma estas concebem abordagens decoloniais/pós-coloniais, enquanto mulheres negras e docentes universitárias.

OBJETIVO GERAL:

Analisar como foram tecidas as trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco e de que modo organizam e abordam discussões sobre gênero e raça nos seus Currículos Lattes.

METODOLOGIA:

No primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico que é desenvolvido: “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.50). Autores como Boaventura de Sousa Santos (2009), Costa e Grosfoguel (2016; 2019), Carneiro (2003), Costa (1995), Crenshaw (2002), Dubet (2000; 2001), Euclides (2017), Guimarães (1999), Hooks (1981), Ribeiro (2017, 2018), Santana (2011), Scott (1995), entre outros, subsidiarão as reflexões teóricas aqui levantadas.

No segundo momento, a pesquisa documental também será desenvolvida. Desse modo, para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa documental consiste em analisar as fontes que ainda não tiveram um tratamento analítico. Nesta etapa, analisaremos se nos planos de ensino utilizados pelas professoras, consta a introdução de conteúdos e autores (as) que expressem perspectivas de decolonialidade, em específico sobre gênero e raça.

No terceiro momento da pesquisa, estamos realizando um estudo de campo que é caracterizado pela aproximação do pesquisador da realidade em que foi levantada a problemática da pesquisa, estabelecendo uma interação com os sujeitos que fazem parte dessa realidade, construindo um conhecimento de caráter empírico (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2015, p.61). Por conseguinte, a identificação e contato com as professoras é imprescindível para a realização do estudo pretendido.

Estamos realizando a técnica *snowball* que, para Biernacki e Waldorf (1981), consiste em ser uma amostragem não probabilística, em que os próprios participantes vão indicando outros até que tenhamos um ponto de saturação satisfatório, sendo também conhecida como técnica bola de neve ou cadeia de informantes.

As professoras que se autodeclaram negras nos indicaram outras professoras que também se autodeclaram e, por meio dessa rede, conseguimos identificá-las.

Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Benefícios esperados:

Este estudo trará contribuições acadêmicas, sociais e pessoais, ora para os profissionais da educação sendo estudantes de licenciaturas, professores da educação básica e ensino superior, ora para o desenvolvimento de mais pesquisas nesta abordagem, destacando a relevância do referido tema para a formação dos professores, e para sua prática profissional.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo realizado pela acadêmica SULAMITA ROSA DA SILVA do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, sob orientação da Profa. Dra. TÂNIA MARA REZENDE MACHADO, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa.

Assinatura _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS DE MODELO NARRATIVO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: SULAMITA ROSA DA SILVA
ORIENTADORA: Profa. Dra. TÂNIA MARA REZENDE MACHADO**

GUIA PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Os pontos enfatizados pelas professoras na entrevista de modelo narrativo são referentes aos tópicos a seguir, que não necessariamente foram seguidos linearmente, todavia, foram enfatizados por elas, a fim de atender aos objetivos propostos inicialmente. Sendo estes:

- Como se deu a sua trajetória familiar e escolar;
- Como se tornou professora e experiência profissional;
- Como é ser professora e negra na universidade;
- Desafios enfrentados enquanto docente e negra no ensino superior;
- Como trabalhar com questões de raça e gênero no currículo;
- Quais ações têm desenvolvido em ensino, pesquisa e extensão para trabalhar com essas abordagens;
- Quais possíveis ações podem ser pensadas/desenvolvidas na academia para a inserção real dessas propostas nos cursos de Licenciatura.