

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

ROSILDA CAMPELO DOS SANTOS

PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DOS PERCURSOS
ESCOLARES E DE FORMAÇÃO

GOIÂNIA-GO
2019

ROSILDA CAMPELO DOS SANTOS

**PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DOS PERCURSOS
ESCOLARES E DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, sob a orientação da Professora Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

GOIÂNIA-GO
2019

S237p Santos, Rosilda Campelo dos

Professoras negras : narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação / Rosilda Campelo dos Santos.-- 2019.

109 f.; il.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação, Goiânia, 2019

Inclui referências, f. 97-107

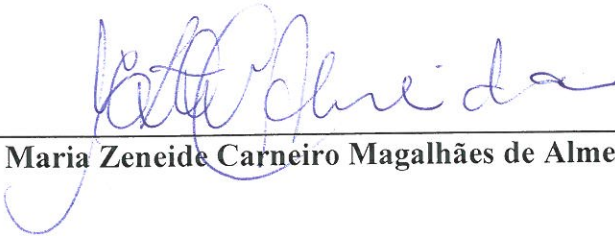
1. Professores - Formação - Goiânia (GO). 2. Professoras negras - Goiânia (GO). 3. História. I. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.8(043)

**PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DOS PERCURSOS
ESCOLARES E DE FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Daniele Lopes Oliveira / FAP (Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, esposo e aos meus filhos, pela paciência, apoio e, acima de tudo, pelo sentido dado à minha existência.

In memoriam de Eugênia da Conceição Silva Ramos Foschiera, da nossa turma de mestrado de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por conceder saúde e sabedoria para a concretização deste sonho.

Aos professores da PUC/GO, pelo saber compartilhado.

À professora Maria Zeneide, pela orientação, pelo profissionalismo e pelo testemunho de dedicação, alegria e esperança.

Aos professores da banca, pela dedicação à leitura e pelas valiosas contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa, “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais”, vocês foram essenciais na motivação e escolha do objeto de pesquisa.

Ao grupo de professoras, mulheres negras, que deram corpo e voz a esta dissertação: a partir das narrativas e memórias compartilhadas, a voz negra entra para a Academia e passa a ressoar para que todos possam ouvi-la.

A CAPES/Prosup, pela bolsa de dois anos, pois se não fosse essa ajuda, não seria impossível a concretização deste sonho.

Aos colegas de mestrado da PUC-GO, turma de 2017, no passo a passo da história, o registro da memória construída em conjunto. Inclusive daqueles que se foram, mas deixaram suas histórias fazendo parte das nossas. Em especial a Beatriz da Mata e ao João Coelho pelas trocas de experiências, de fortalecimento e parceria.

Um obrigada especial à Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Se cheguei até aqui, devo muito a você.

À Ruth, pela leitura e revisão gramatical da minha dissertação.

A todos e todas, que, direta ou indiretamente, participaram desse processo de pesquisa.

ALMA NEGRA

A minha alma canta:
eu sou filha da terra, do chão, do sol,
da lua prateada a atrevida
refletida no Níger, brincando com a água da vida,
zombando do destino.

**Quando tento lembrar das memórias
que poderia ter da minha nação,
nada resta tal a força da escravidão;
como resgatar minha história?
Só consigo imaginar que a minha
alma vaga por aí,**

(quem sabe até pulando qual saci?)

lembrando a trajetória do passado:

de princesa a serviçal,
de rainha a mucama;
de matriarca a arrumadeira de cama.

E meu homem?

que sina mais boçal!

de guerreiro a negro fugidio caçado,
de conselheiro a moleque de recado,
de rei a escravo capado,
sem nunca ter merecido, sem sequer
ser culpado.

E minha alma não pára, não se aquieta, não pausa...

Ela segue pairando no ar,

Construindo liberdade,

Pois conservo minha altivez e

dignidade,

não me alquebrei ante a senzala

ou o pelourinho;

reafirmei minha alma de resistência

e inconformismo,

exercitando minha coragem nos

quilombos,

e levantando sempre, a cada tombo.

Então eu volto a sorrir, a dançar e a

cantar:

eu sou filha do raio do trovão, da luta,

da floresta,

o calabouço não calou minha voz

nem o grilhão pode conter meu

espírito de liberdade,

que luta por justiça, por reparação, por igualdade!

Eu sou, como tantas de nós:

aquela negra ativa e decidida, que escolheu lutar pela vida,

minha e de meus filhos, de meus

descendentes,

resgatando a lembrança de

meus pais,

então eu canto mais alto

e grito contente:

eu consegui quebrar todas

as correntes,

louvando os orixás e honrando

os ancestrais!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem como tema a trajetória profissional e de formação de mulheres negras e professoras negras. Tendo como objetivo geral Identificar a trajetória de vida das professoras negras, suas narrativas e memória e como objetivos específicos Inventariar a trajetória de vida das professoras negras a partir das narrativas, bem como contribuir com a escrita da história e memória das professoras negras que atuaram e ou atuam nas de escolas de Goiânia. A metodologia utilizada baseia-se na história oral, empregada na pesquisa qualitativa, que se distingue, pela possibilidade, e um procedimento de troca entre entrevistador e entrevistado. Ressalta-se que na história oral o principal foco está nos depoimentos orais com todas as suas particularidades. Cabe ressaltar ainda que o interesse em utilizar essa metodologia visou privilegiar as vivências das professoras negras e suas trajetórias de vida, sua história e seu cotidiano. Essas trajetórias possuem especialidades e uma especificidade de elementos que remetem às memórias comuns de outras mulheres professoras negras. Destacar suas formas de ver a vida são próprias, mas, ocorrem em um contexto, cujas diversas limitações são comuns a todas as professoras negras. E dentre elas, o preconceito racial. O critério de escolha dos sujeitos para participar da pesquisa ocorreu de maneira a contemplar a necessidade proposta pela pesquisa: serem docentes e afirmar-se como negras. De forma geral, as professoras negras entrevistadas expuseram concepções e opiniões acerca do racismo, preconceito, inferiorização, desvalorização, desigualdades econômicas, trajetória escolar, acadêmica, a aparência feminina, desigualdade de gênero, trabalho, protagonismo, resistência e o empoderamento que fundamentaram as categorias das narrativas, bem como as experiências de vida neste percurso escolar e de formação. Nas considerações finais, a pesquisadora traz os resultados no intuito de apresentar as não-respostas, mas, sim, os desafios que reafirmam a necessidade da importância do objeto de pesquisa, bem como a necessidade de ampliar os estudos teóricos na área. É nessa perspectiva de diálogo que essa dissertação se apresenta aos seus leitores: examinar a relevância e as conquistas das mulheres, quanto ao seu papel, principalmente em nossa sociedade, campo de grandes lutas e reivindicações por direitos civis, políticos e sociais para apreendermos os papéis sociais conferidos a elas. Ressalta-se que há muito a se pesquisar sobre o tema. Porém, um destaque ao processo de pesquisa que propiciou à pesquisadora um processo social de construção identitária, de resistência política, de reflexão, formação/autoformação, de (re)significação, de atitudes com fatos narrados pelas protagonistas. Elas trouxeram/revelaram uma grandeza quando narraram sua própria história de vida, e de saberes e significados, até então silenciadas, mas que acreditam que a educação (assim como esta pesquisadora) despontam-se como caminho propício para a busca de instrumentos para superar e fortalecer o empoderamento da mulher, mulher negra e profissional.

Palavras-chave: Educação. Memórias. História. Mulher negra. Professoras.

ABSTRACT

The work presented here has as its theme the professional trajectory and formation of black women and black teachers. Having as a general objective to identify the life trajectory of black teachers, their narratives and memory and as specific objectives To inventory the life trajectory of black teachers from the narratives, as well as to contribute to the writing of the history and memory of the black teachers who acted and or work in schools in Goiânia. The methodology used is based on oral history, used in qualitative research, which is distinguished by the possibility and an exchange procedure between interviewer and interviewee. It is noteworthy that in oral history the main focus is on oral statements with all their particularities. It is also noteworthy that the interest in using this methodology aimed to privilege the experiences of black teachers and their life trajectories, their history and their daily lives. These trajectories have specialties and a specificity of elements that refer to the common memories of other black women teachers. Highlighting their ways of seeing life are their own, but they occur in a context whose various limitations are common to all black teachers. And among them, racial prejudice. The criterion of choosing the subjects to participate in the research occurred in order to contemplate the necessity proposed by the research: to be teachers and assert themselves as black. In general, the black teachers interviewed exposed conceptions and opinions about racism, prejudice, inferiority, devaluation, economic inequalities, school, academic trajectory, female appearance, gender inequality, work, protagonism, resistance and empowerment that underlie the categories. narratives, as well as life experiences in this school and training path. In the final considerations, the researcher presents the results in order to present the non-answers, but rather the challenges that reaffirm the need for the importance of the research object, as well as the need to expand the theoretical studies in the area. It is in this perspective of dialogue that this dissertation presents itself to its readers: examine the relevance and achievements of women, regarding their role, especially in our society, field of great struggles and claims for civil, political and social rights to grasp the roles conferred on them. It is emphasized that there is much to research on the subject. However, a highlight to the research process that provided the researcher with a social process of identity construction, political resistance, reflection, formation / self-formation, (re) meaning, attitudes with facts narrated by the protagonists. They brought / revealed a greatness when they narrated their own life story, and of knowledge and meanings, hitherto silenced, but which believe that education (as this researcher) is emerging as a conducive way for the search for tools to overcome and strengthen the empowerment of women, black women and professionals.

Keywords: Education. Memoirs. Story. Black woman. Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	222
MULHERES NEGRAS: LUTAS E CONQUISTAS SOCIAIS	22
1.1 Família e Patriarcalismo.....	23
1.2 Participação no Movimento Negro processos de lutas e conquistas sociais.....	25
1.3 Escolarização e trabalho.....	26
1.4 Racismo e preconceito.....	34
1.5 Gênero e o processo de feminização do magistério	40
CAPÍTULO II.....	46
PROFESSORAS NEGRAS PROTAGONISTAS DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS	46
2.1 O perfil das professoras.....	46
2.1.1 Quem são as professoras negras?.....	47
2.2. Trajetória escolar.....	49
2.3. Desvalorização e Inferiorização da mulher negra	57
2.4 Aparência Feminina: Cabelo e estrutura física	60
2.5 Relações Familiares e processo escolar das professoras negras	63
2.6 Desigualdade de Gênero e trabalho da mulher negra.....	66
2.7 Protagonismo, Resistência e Empoderamento	69
CAPÍTULO III	76
O OLHAR DAS PROFESSORAS NEGRAS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	76
3.1. Educação Escolar, currículo e a Lei 10.639/2003.....	76
3.1.2. Emergência da Lei 10.639/2003.....	79
3.2. As práticas de preconceito vivenciado pelas professoras negras em sua formação.....	82
3.3 Atuação enquanto professora.....	85
3.4 Olhar das professoras negras para a Lei 10.639/2003.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade (Angela Davis, 2018).

A opção pela construção dessa temática iniciou-se no grupo de pesquisa: “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais” (de trijunção: Goiás, Minas Gerais e Tocantins) CNPq/PUC-GO, do qual a pesquisadora participa e encontra-se inserida há algum tempo. De certa forma, essa dissertação está ancorada nos estudos teóricos e metodológicos desenvolvidos no grupo de pesquisa e apresenta-se como fruto de uma trajetória como bolsista de iniciação científica no programa (PIBIC-CNPq), e, posteriormente, como voluntária durante a realização do curso de Pedagogia (PUCGO-1999-2003), orientada pela professora doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães Almeida, coordenadora do Projeto de Pesquisa.

As atividades de estudos e pesquisas possibilitou participar em eventos acadêmicos e elaboração de artigos. Isso motivou ainda mais a pesquisadora na busca por ampliar as possibilidades de crescimento e amadurecimento profissional no campo teórico referente à temática sobre o protagonismo das mulheres negras professoras.

A pesquisadora integra o Fórum de Entidades Negras de Goiás. Nele exerceu a função de primeira tesoureira (por dois anos) e foi participante ativa nas atividades de discussão com a comunidade negra sobre as questões de empoderamento, direitos e cidadania das pessoas negras. Isso motivou a realizar estudos e pesquisas no intuito de melhor contribuir nas ações e propostas nesta área, tanto em nível de propostas para legislação pertinente e discussões teóricas para ampliar o debate sobre este assunto.

Fazer parte deste universo proporcionou perceber que as mulheres negras estão sujeitas não somente à discriminação racial, mas, também, à discriminação de gênero, preconceitos, práticas machistas e violência doméstica. Por serem mulheres negras, elas apresentam peculiaridades que anunciam preconceitos, conflitos de gênero e da questão racial, que se misturam com outros tipos de explorações e exclusões, tais como, a desigualdade social, econômica discriminação racial. E isso se torna um fardo ainda mais perverso no binômio mulher e mulher-negra.

A desigualdade e a discriminação da mulher, não somente da mulher negra, segundo o relatório Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça (IPEA, 2017), com referência ao ano de 2015, explicita que, de forma geral, as mulheres exercem suas atividades laborais em

média 7,5 horas a mais que os homens por semana. A jornada total média das mulheres era de 53,6 horas, ao mesmo tempo em que a dos homens era de 46,1 horas. Em relação às atividades consideradas não remuneradas, mais de 90% das mulheres confessaram concretizar atividades domésticas – proporção que se conservou quase estável ao longo de 20 anos, assim como a dos homens (em torno de 50%). Se for mulher negra, a discriminação parece adquirir um peso maior pelo racismo. E se tratando de raça, o preconceito permeia outros campos do cotidiano das mulheres negras que ainda enfrentam dificuldades para desenvolver cargos de chefia e comando, além de percalços para se ter acesso à educação, a posses e a salários paralelos aos valores pagos a outros trabalhadores em mesmo tipo de trabalho.

Nesse contexto, as professoras negras não são indiferentes ao processo de assimilação e de reprodução do racismo. O enfrentamento a essa problemática são realidades constantes na sociedade.

A relevância do presente estudo, ao ouvir as narrativas das professoras negras, revela a atuação destas mulheres em instituições públicas e privadas, em diferentes espaços e níveis de formação. No foco principal da pesquisa, surgiram outras indagações, que também foram encaminhadas na busca de elementos que possibilitaram a construção do objeto em estudo. Isso contribuiu na análise e compreensão das trajetórias de vida das professoras negras que ressignificaram suas experiências, buscando a superação das condições de vida e origem marcadas pelo preconceito.

Vale ressaltar que o processo de silenciamento das memórias afro-brasileiras em nossa sociedade tem-se constituído um grande desafio tanto para as populações negras quanto para as diferentes instâncias e instituições que se preocupam com as questões das desigualdades sociais impostas por tais condições. A esse grupo somam-se outros grupos sociais que foram alijados dos benefícios sociais e culturais produzidos pela sociedade, a exemplo dos povos indígenas, povos das zonas rurais e do campo ou os pobres de um modo geral.

Baseando-se nos inúmeros fatores que compõem as narrativas das professoras protagonistas dessa pesquisa, pretendeu-se, por meio das entrevistas, contribuir com a formação dessas profissionais negras a partir do registro e conhecimento de suas trajetórias por meio de suas narrativas que se constitui como objetivo principal deste estudo.

Nesse sentido, a pesquisa pautou-se no intuito de inventariar a trajetória profissional de professoras negras, além de buscar identificar – por meio das narrativas – a História e Memória da trajetória das professoras negras que atuaram e ou atuam em escolas.

Reitera-se que a fundamentação teórica da pesquisa parte de estudos teóricos e legislações brasileiras que possibilitam ampliar o conhecimento e o aprofundamento sobre a temática. Buscou-se realizar os estudos partindo da reflexão e análise da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão do conhecimento étnico-racial no currículo escolar. Isso possibilitou identificar as formas de rejeição ou aceitação dessa legislação por parte das professoras entrevistadas e, conseqüentemente, perceber, por meio de suas narrativas, o entendimento, a anuência ou não aos conteúdos sugeridos pela legislação no currículo escolar e as justificativas pela adesão ou não à proposta da lei.

Ressalta-se que a Lei Nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir a exigência de, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta Lei tem contribuído para que sejam planejados e promovidos estudos e atividades nas escolas e, com isso, reduzir a discriminação e preconceito sobre os afrodescendentes no território nacional.

Pela educação pode-se propor mudanças culturais, espaços de reflexão sobre símbolos e práticas que contêm outros significados e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e com maiores oportunidades, sem discriminação. Esse é um dos desafios que se revela para as escolas brasileiras com relação à implementação da Lei 10.639/2003 ao propor espaços e maiores oportunidades de formação de professores sobre a questão étnico-racial.

É nesse universo que a presente dissertação, pelo viés da história oral, oportuniza o encontro com fontes da oralidade no registro de histórias e memórias de professoras negras. Nesse sentido, reitera-se a importância da História Oral para a pesquisa, pois ela permite que se façam estudos sobre o "passado" na forma de tradição oral e, por isso, muitas vezes inacessíveis ao meio acadêmico e à pesquisa educacional, por se tratar de uma história ainda não registrada e, conseqüentemente, ainda não pertencente aos estudos da Academia.

Nas palavras de Thompson,

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. [...] Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados. [...] Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações (THOMPSON, 1998, p.44).

A história oral se constrói em grupos. Se a memória é individual, ela é construída a partir de referências e lembranças que são próprias de um grupo. Nesse sentido, é memória

que se faz história referindo-se “[...] a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios” (HALBWACHS, 2004, p.55).

Para Halbwachs (2004), a história oral pode e deve ser utilizada e experimentada para registrar fatos relevantes sobre um passado específico de uma comunidade, de um povo, de uma nação ou de um grupo que antes não tinha voz.

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2004, p. 75-76).

Quando se valoriza a tradição oral de uma comunidade como produção de fontes e história, permite-se que o ser humano excluído torne-se autor de sua palavra. Halbwachs (2004) entende que as manifestações e representações sociais contra formas de discriminação e exclusão social fazem parte da memória coletiva, que é essencial para o sustento da tradição oral, seja pela acumulação, conservação, reinvenção, atualização ou pelo reconhecimento de elementos simbólicos que contribuem para a elaboração e formação da identidade coletiva.

Ao se permitir ouvir as narrativas das professoras negras – a Historiografia, Cultura, Tradições e Arte em oportunidade de releitura do passado –, permite-se construir novos horizontes, conceitos, olhares e, principalmente, compreender melhor o processo histórico.

No que se refere à história oral das professoras negras, a construção da identidade étnica permite a construção de um imaginário de povos traficados das Áfricas para as colônias na América do Sul que eram comunidades ricas em cultura. Reitera-se, assim, a importância desse estudo, pois, é a partir da própria oralidade que construímos e reconstruímos as narrativas da própria história.

Mais do que ver um simples modismo nas abordagens que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade das professoras, cabe antes compreender o que motivou tamanha adesão ao estudo proposto, tendo como objetivo geral; Identificar a trajetória de vida das professoras negras, suas narrativas e memória; e objetivos específicos: Inventariar a trajetória de vida das professoras negras a partir das narrativas bem como contribuir com a escrita da história e memória das professoras negras que atuaram e ou atuam nas de escolas de Goiânia.

Assim, como ressalta (BUENO, 2002) Para tanto, explorar aspectos da História Oral torna-se uma metodologia de estudos para aperfeiçoar o conhecimento sobre as histórias e a

vida destas professoras protagonistas.

Caminhos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida por meio de narrativas, com entrevistas abertas e relatos, cujas protagonistas são professoras negras que atuam nas escolas de educação básica e ou instituições de ensino superior. A escolha das entrevistadas ocorreu a partir dos seguintes critérios: ser professora e auto declarada negra. Além da utilização de procedimentos de coletas de dados, utilizou-se do estudo da legislação brasileira sobre a temática e do conteúdo contido nos currículos sobre cultura negra com base em Munanga (2012).

Recorrendo em Alberti (2004), acerca da quantidade de entrevistas a serem realizadas, decidiu-se por escolher apenas quatro mulheres professoras negras, pois, entende-se que uma pesquisa em história oral segue critérios qualitativos e não quantitativos.

Neste aspecto, Alberti (2004) ajudou também na decisão sobre quando encerrar a realização das entrevistas, o que só se conforma à medida que a investigação avança.

Sobre isso, a autora afirma que,

Há um momento em que as entrevistas acabam por se repetir, seja em seu conteúdo, seja na forma pela qual se constrói a narrativa. Quando as entrevistas realizadas em uma pesquisa de história oral começam a se tornar repetitivas, continuar o trabalho significa aumentar o investimento enquanto o retorno é reduzido, já que se produz cada vez menos informação. Esse é o momento que se chama de ponto de saturação, a que o pesquisador chega quando tem a impressão de que não haverá nada de novo a apreender sobre o objeto de estudo, se prosseguir as entrevistas (ALBERTI, 2004, p. 37).

Portanto, a quantidade de entrevistas realizadas revelou-se suficiente para articular os depoimentos entre si. E dessa articulação foi possível chegar a inferências significativas para o propósito da pesquisa. Nesse sentido, a História Oral proporcionou subsídio à sintonia entre a narrativa das professoras por auxiliar os excluídos a terem voz inteirada de sentimentos.

Critérios de escolha das professoras entrevistadas

Conforme já citado, a entrevista seguiu os critérios “ser professora e auto declarada negra”. Assim, as entrevistas foram desenvolvidas com mulheres negras, professoras, que estão atuando/ou atuaram na educação básica, de certa forma, endossada pela presença expressiva do sexo feminino no exercício do magistério na educação básica.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, mantendo-se a originalidade das falas

das professoras negras. Na constituição do trabalho e das falas, quando necessário, a transcrição encontra-se entre parênteses. No decorrer do texto da dissertação, buscou-se referenciar algumas falas das professoras, citadas entre aspas. Ressalta-se que todas as entrevistadas assinaram um termo de consentimento da entrevista.

As identificações das entrevistadas revelaram um aspecto de fundamental importância para toda esta pesquisa. Todas elas receberam nomes fictícios, cujos nomes são extremamente significativos e fazem memória de mulheres negras evidenciados na entrevista, a saber: Mariele¹, Joana², Josefa³ e Isaura⁴. Falar sobre as mulheres protagonistas de narrativas e memórias permitiu delinear os critérios para as entrevistas, de acordo com o sexo, a cor/raça, o nível de ensino, de atuação e da cidade onde residem.

As narrativas engendram e incorporam parte da história de vida de cada entrevistada, revelam situações que possibilitam a interpretação do que ficou registrado ou não em suas memórias. Ressalta-se que as entrevistadas foram prestativas e cooperaram de forma espontânea ao recordar suas histórias e memórias escolares, familiares, profissionais e de superação do preconceito, racismo, discriminação e desigualdades vivenciadas no percurso de sua formação.

Para “dar conta” do registro, como já mencionado nesta introdução, a opção pela metodologia da história oral, por sua relação intrínseca com a memória, que fundamenta a discussão aqui exposta. A título de ilustração, as palavras de Thompson (1998, p.17) reforçam que “[...] a memória possui imenso valor por possibilitar o acesso a informações

¹ **Marielle Francisco da Silva**, conhecida como **Marielle Franco nasceu no** Rio de Janeiro, 27 de julho de 1979, foi uma socióloga, política, feminista e defensora dos direitos humanos brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro. https://pt.wikipedia.org/wiki/Marielle_Franco

² **Joana D'Arc Félix de Souza** (Franca, 22 de outubro de 1963) é uma química, professora e cientista brasileira. Recebeu o Prêmio Kurt Politzer de Tecnologia, na categoria "Pesquisadora do Ano", em 2014. É docente e pesquisadora na Escola Técnica Estadual (ETEC) Prof. Carmelino Corrêa Júnior, em Franca, cidade do interior de São Paulo. Atua em pesquisas envolvendo reaproveitamento e aplicação de couro e pele suína entre outros. <https://pt.wikipedia.org/wiki>

³ Josefa, nome original **Josefina Serra dos Santos**, conhecida como Dra Jô. Nasceu no município de Cajapió, Povoado Manoel Bravo, no Estado do Maranhão. Aos oito anos de idade, foi trabalhar como empregada doméstica no Estado do Rio de Janeiro onde migrou com a família para o Distrito Federal. Em maio de 2011, assumiu o cargo de Coordenadora Para Assuntos da Igualdade Racial do Distrito Federal e no dia 02 de setembro com a Criação da SEPIR-DF, foi nomeada a primeira Secretária de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Distrito Federal. <https://pt.wikipedia.org/wiki>

⁴ **Isaura, Maria Isaura Bruno** (Jaú, 23 de junho de 1926 - Campinas, 2 de maio de 1977) foi uma atriz brasileira, tendo sido a primeira negra a protagonizar uma telenovela, O Direito de Nascer, na extinta TV Tupi. Após o sucesso de O Direito de Nascer, em que viveu a Mamãe Dolores, Isaura fez mais três novelas e alguns filmes. Nascida numa fazenda no interior de São Paulo Isaura ficou órfã de pai aos três anos, órfã de mãe aos 11 anos e foi criada pela avó materna até que esta morresse, quando decidiu ir para a cidade. Após trabalhar como doméstica divertia-se nos fins de semana nas gafeiras, onde encontrou Walter Forster, que a convidou para trabalhar no filme Luar do Sertão, em 1949. Nos anos 70 sua carreira declina e ela não consegue mais trabalhos na televisão. Pobre e esquecida, ela morreu vendendo doces nas ruas de Campinas, São Paulo, em 2 de maio de 1977, vítima de um ataque cardíaco. <https://pt.wikipedia.org/wiki>

importantes e muitas vezes únicas sobre o passado”. Para isso, faz-se importante resgatar a memória dessas professoras na interpretação do passado, reviver acontecimentos mesmo diante de circunstâncias vivenciadas com o passar dos anos. Essa constituição compreende a colheita de dados que se presentificam pela memória.

Memórias também revelam experiências vividas em comunidade. Halbwachs (2004) chamou a atenção para o fato de que o fenômeno da memória é algo construído coletivamente, estando, constantemente, submetido a mudanças em decorrência das relações intersubjetivas. Para tanto, nessa pesquisa, o cenário é composto por protagonistas que viveram em momentos diferentes, embora narrem fatos correlatos. Consoante a isso, Thompson (1998) elucida que,

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1998, p. 17).

Memórias de muitos repassadas oralmente de geração em geração – que pode gerar o resgate da memória nacional das mulheres negras – permitindo preservar também a memória física e especial das mulheres professoras negras. Sabe-se que as fontes orais agregam uma grandeza rica e viva que ainda não encontram em fontes escritas, e trazem objetos novos para a historiografia, fundamentando-se na memória humana e coletiva como narrador e ou testemunhas vivas.

Para Alberti (2005), a história oral é compreendida como

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, [...]) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (ALBERTI, 2005, p. 52).

As narrativas das protagonistas entrevistadas manifestam as experiências da vida individual e coletiva, o viver em grupos que marcaram suas trajetórias enquanto mulheres negras, alunas, acadêmicas e profissionais. Sujeitos representados a partir de suas memórias e histórias expressas em suas narrativas.

Alberti (2005) salienta que,

As narrativas produzidas são representações de sujeitos ou grupos, contendo lembranças e esquecimentos de um tempo passado, que são ressignificados

no momento da entrevista. Como resultado são produzidas as fontes orais, ou seja, narrativas que, formuladas intencionalmente, passam a ser analisadas, criticadas, interrogadas, contextualizadas (ALBERTI, 2005, p. 18).

Nesse sentido, as narrativas aqui apresentadas compõem o perfil das professoras e propiciam, em seu bojo, levantar problematizações e experiências repletas de significados vividas pelas protagonistas no decorrer de sua vida profissional. São narrativas que foram compostas por lembranças das depoentes. Como evidencia Bosi (2004, p. 54), “Lembrar, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

A experiência descrita no contexto das narrativas das professoras negras entrevistadas traz a problemática de suas trajetórias que surge no campo da História e Memória em virtude da criação e instituição de valores coletivos. As professoras salientam o perfil das instituições educacionais em suas trajetórias de vida. Percebe-se que são narrativas que expressam o desejo de oralizar a história a partir da memória e condição de vida e seu pertencimento a ela.

Consoante a esse pensar, Halbwachs (2006) afirma que para refazer o passado necessitamos percorrer o espaço que nos circunda e onde a memória se conserva. O espaço é aquele que prende as nossas invenções e pensamentos do passado para que traga esta ou aquela lembrança de um determinado lugar. O que significa instituir elos mais afetivos e particulares entre as pessoas e o espaço na relação passado e presente.

Na perspectiva da História Cultural, objetivou-se com essa abordagem estabelecer uma aproximação entre as mulheres negras e suas narrativas, por serem vivências pessoais que se materializam no dia a dia dessas professoras. Além disso, as narrativas aqui apresentadas fazem referência às fontes bibliográficas consultadas. Com essa preocupação, busca-se contribuir e instigar mais reflexões sobre narrativas fundamentais para o estudo do passado no processo de construção do percurso escolar e de formação das mulheres negras no Brasil.

Conforme afirmado anteriormente, a metodologia utilizada baseia-se na história oral, empregado na pesquisa qualitativa, que se distingue pela possibilidade, um procedimento de troca entre entrevistador e entrevistado. Ressalta-se que na história oral o principal foco está nos depoimentos orais com todas as suas particularidades.

Ferreira (1994), conforme citado por Almeida (2009), afirma que a história oral permite que

Experiências vividas por pessoas do povo que foram deixadas de lado pela a historiografia tradicional, entre outras razões, porque não produziram uma documentação escrita importante – sejam restituídas a um lugar, da história que eles contribuíram para fazer (FERREIRA, 1994, apud ALMEIDA, 2009, p. 33).

Cabe ressaltar ainda que o interesse em utilizar essa metodologia visou privilegiar as vivências das professoras negras e suas trajetórias de vida, sua história e seu cotidiano. Essas trajetórias possuem especialidades e uma especificidade de elementos que remetem às memórias comuns de outras mulheres professoras negras. Destacar sua forma própria de ver a vida, mas, que ocorre em um contexto, cujas diversas limitações são comuns a todas as professoras negras. E dentre elas, o preconceito racial.

O critério de escolha dos sujeitos para participar da pesquisa ocorreu de maneira a contemplar a necessidade proposta pelo projeto de pesquisa: serem docentes que se afirmam negras. As entrevistas foram realizadas em locais escolhido pelas entrevistadas⁵. De forma geral, as professoras negras entrevistadas expuseram concepções e opiniões acerca do racismo, preconceito, inferiorização, desvalorização, desigualdades econômicas, trajetória escolar, acadêmica, a aparência feminina, desigualdade de gênero, trabalho, protagonismo, resistência e o empoderamento que fundamentaram as categorias das narrativas, bem como as experiências de vida neste percurso escolar e de formação. Buscou-se investigar o significado de sua trajetória e experiência, tendo em vista seu olhar para a Lei 10.639/2003.

Para Almeida (2009, p.37), as experiências pessoais se revelam em distintas naturezas, seja por meio de imagens, da arte, cultura, crença, tradição, trabalho, música, fotografia, cartas, dentre outros. Essas múltiplas revelações se destacam como registros constitutivos da ação humana, “[...] enfim, os documentos, a matéria-prima do historiador, são os destinos, os registros”. Desse modo, focalizou-se a memória por considerar que ela se constituiu como reflexão para a interpretação dos fatos e acontecimentos pertinentes ao objeto de estudo. Pois, compreende-se que a memória é constituída por pessoas, personagens, ou seja, é um fenômeno constituído coletivamente e submetido a mudanças constantes.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e responder ao problema levantado; Como se dá a trajetória de vida das professoras negras conseqüentemente sua superação das condições de vida marcadas pelo preconceito? e a outros questionamentos que motivaram esta

⁵ Sobre os cuidados éticos da pesquisa, cabe destacar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e explicado a todas as partícipes, que acordaram e assinaram o documento. Destaca-se o envolvimento pessoal da pesquisadora, uma vez que também é negra e, portanto, as questões abordadas fazem parte de seu universo.

pesquisa. Esta dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, o registro de reflexões evidenciando família e patriarcado, participação no movimento negro, processos de lutas e conquistas sociais, escolarização e trabalho, racismo e preconceito, conquistas sociais e desigualdade social, elucidando alguns aspectos do movimento feminino negro e gênero. No segundo capítulo, a presença das narrativas das professoras negras cujo título professoras negras protagonistas de narrativas e memórias, possibilita entrever que é um capítulo que vem permeado das memórias das entrevistadas. Busca-se discutir sobre as mulheres protagonista das narrativas, tentando delinear as categorias que possibilitaram o aprofundamento do estudo teórico desta pesquisa, de acordo com o sexo, a cor/raça, trajetória escolar, relações familiares, desigualdades de gênero e trabalho evidenciando o protagonismo, resistência e empoderamento. E, no terceiro, buscou-se capturar o olhar das professoras negras por meio de suas narrativas, suas memórias sobre educação escolar, currículo, as práticas escolares vivenciadas em seu processo de formação, bem como a reflexão dessas práticas, cuja base legal é a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008. Aborda-se, ainda, a compreensão das entrevistadas sobre a Lei 10.639/2003. Por fim, as considerações finais. Nesta etapa, a pesquisadora apresenta os resultados no intuito de apresentar as não-respostas, mas, sim, os desafios que reafirmam a necessidade da importância do objeto de pesquisa, bem como a necessidade de ampliar os estudos teóricos na área. É nessa perspectiva de diálogo que essa dissertação se apresenta aos seus leitores.

CAPÍTULO I

MULHERES NEGRAS: LUTAS E CONQUISTAS SOCIAIS

*[...] Ocupar páginas em branco
com palavras negras
para refletir a nossa luz.
(Cristiane Sobral, 2018)*

A História e vida da mulher na sociedade contemporânea, em especial da mulher negra, está vinculada à negação de vários direitos, dentre eles, o acesso de qualidade à escola. Refletir sobre a mulher negra no Brasil, apresenta-se como instrumento de resistência e luta um percurso que começou timidamente a partir da reflexão.

Segundo Miriam Pillar Grossi (1998),

[...] a ênfase das pesquisas sobre a mulher no Brasil estiveram marcadas, em um primeiro momento, pela problemática da condição feminina. Pensava-se haver “um problema da mulher” que deveria ser desvendado pelas próprias mulheres. Num segundo momento, durante a década de 1980, abandona-se esta terminologia. Os estudos haviam mostrado a impossibilidade em se falar em uma única condição feminina no Brasil, uma vez que “existem inúmeras diferenças, não apenas de classe, mas também regionais, de classes etárias, de *ethos*, entre as mulheres brasileiras”, por conseguinte, os estudos passam a ser identificados como “Estudos sobre as Mulheres” (GROSSI, 1988, p. 3-4).

O texto citado enfatiza o papel da figura feminina que existia em posição secundária. Nesse contexto, a mulher negra era invisível em uma perspectiva que só considerava a realidade das mulheres brancas. Essa invisibilidade da mulher negra é uma das consequências do racismo sistêmico⁶ no campo dos estudos feministas na sociedade brasileira em sua organização política, econômica e social.

Nessa perspectiva, examinar a relevância e as conquistas das mulheres quanto ao seu papel, principalmente em nossa sociedade – um campo de grandes lutas e reivindicações por direitos civis, políticos e sociais – para apreendermos os papéis sociais conferidos a elas, torna-se importante. Além disso, conduz a uma breve reflexão sobre a inserção das mulheres na organização familiar, estruturada sobre os moldes do patriarcalismo, que determinava as normas vigentes em uma sociedade profundamente marcada pela burguesia.

⁶ É a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais (WERNECK, 2016, p. 541).

1.1 Família e Patriarcalismo

A família, assim como outras instituições humanas, passou por processos de mudanças ao longo do tempo, com a consolidação do capitalismo. E em cada espaço do planeta, em cada civilização e cultura específica, o modelo da organização familiar ostentou formas que se assentaram às condições econômicas e sociais ou mesmo influenciou tais condições (D'INCAO, 2011).

Sabe-se que o modelo patriarcal sempre serviu de base para apreendermos a história da família brasileira. Conforme Fernandes (2019), na história da formação da sociedade brasileira, sobretudo no período da colonização do Brasil, o modelo de família que se formou foi o modelo patriarcal. Assim, a representação da família patriarcal representou a base de formação social do Brasil (FERNANDES, 2019).

Para Freyre (2006), podemos determiná-la, assim, como o início de um debate em que vão se incidir o entrosamento sobre a família patriarcal, rural, escrava e o aspecto da mulher brasileira. Segundo Correa (1993, p. 16), ao discutir sobre o assunto, Freyre (2006) restringe-se exclusivamente a um modelo de organização familiar e do Senhor (dono do engenho) das mulheres e das filhas que eram dependentes dele (e que tudo liderava).

O modelo patriarcal, como o próprio nome sugere, traz como figura central o patriarca. Ou seja, o “pai”, que é respectivamente chefe do clã (dos parentes com laços de sangue), curador de toda a extensão econômica e de toda autoridade social que a família desempenha (FERNANDES, 2019).

É importante ressaltar que na sociedade patriarcal as mulheres eram designadas à obediência e à maternidade. Suas obrigações incluíam serem boas esposas e boas mães, pertencentes ao espaço doméstico, receptoras de um discurso de fragilidade física da mulher, que estabelecia e definia que a sua índole era ser subordinada e submissa ao homem. Assim, a mulher seria e teria, “por natureza”, tendência a condições de passividade, dependência, submissão, cuidado e a perceptibilidade dos sentimentos. Sua função, nesse contexto, estava definida: ser mãe, dona de casa, ser exemplo da boa moral e dos bons costumes. Nesse sentido, era impedida do direito de estudar ou de expressar-se socialmente.

Cabe destacar que o sistema patriarcal validado pela religião cristã foi o principal responsável pelas práticas sociais que padronizaram o papel da mulher limitado ao espaço privado/doméstico, beneficiando as relações de exercício do poder ao homem. A representação da mulher relacionava-se apenas ao perfil da mulher mãe e detentora dos

valores morais caracterizados pela submissão, vinculado à vida doméstica. Com o objetivo de tornar a educação das mulheres para a formação moral, ela não precisava trabalhar fora de casa,

No dia a dia, trabalhavam nos bordados, faziam rendas ou bolos para vender. Além de casar, ter filhos e rezar, algumas mulheres desenvolviam uma pequena indústria caseira, para aumentar os proventos: a do preparo da rapadura e do melado; ou a fiação do algodão do qual se faziam roupas de escravo. Também havia a de velas com aproveitamento de sebo de bois; e a do sabão, preparado com gorduras e cinzas de plantas (PRIORE, 2009, p.15).

Percebe-se que, o papel da mulher não se constituía apenas em ser dona de casa e esposa. Nesse caso, o que se ressalta é a falta de valorização do trabalho feminino, que era silenciado e renegado a qualquer opção de independência.

Para Fernandes (2019), no Brasil, essa composição de família patriarcal ocorreu logo no início do primeiro século da colonização – século XVI –por intermédio da herança cultural portuguesa, cujas raízes ibéricas eram, nessa época, profundamente atrelada com o passado medieval europeu. Nessa perspectiva, o patriarcado estabeleceu autoridade ao homem, com papel social superior ao das mulheres, seja em ambiente domiciliar ou em todas as outras instituições sociais.

Nesse contexto, o papel da mulher na sociedade apresenta-se secundário ao dos homens em todos os aspectos, seja economicamente, profissionalmente, fisicamente e emocionalmente (LIMA, 2019). Os homens se destacam em todos os pontos, sempre esbanjando força, inteligência, competência e resistência.

Conforme Freyre (1994), nesse período, a opressão feminina e escravista era habitual, pois no patriarcalismo valia-se da sujeição da mulher na presença do homem, semelhante àquela do escravo diante do senhor.

Conforme Vieira (2018), a representação social dessas mulheres, tecida com base na perspectiva senhorial, ambicionou, de diversas formas, validar a não aceitação de seu estatuto de humanidade e atribuir a elas o encargo – a propósito – de referi-las como culpadas em sua condição de subalternidade. Ainda, de acordo com a autora, tais imagens, em sua maioria, foram constituídas por autores do pensamento social brasileiro que, por vezes, simbolizaram as relações de poder desiguais como fatalidades (VIEIRA, 2018). Cabe a reflexão,

Diz-se, geralmente, que a negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, mas pela escrava. Onde não se realizou através da africana, realizou-se através da escrava índia (FREYRE, 1994, p. 316).

Mediante análise, é incoerente responsabilizar a mulher negra, vítima do sistema social e econômico, pela corrupção sexual da sociedade. O que sabemos é que houve, na escravidão, a depravação sexual por parte dos senhores; o que carece contextualizá-la na estrutura de poder.

Nesse aspecto, cabe ressaltar, segundo Vieira (2018), que o modelo de fragilidade feminina, apoiado pela fala da competência amoldada das mulheres para o serviço doméstico, não foi incorporado para interrogar os afazeres intensos – nas lavouras e na casa-grande – realizados pelas escravas negras, mas para que continuassem submissas.

1.2 Participação no Movimento Negro processos de lutas e conquistas sociais

A participação no Movimento Negro contribuiu para o fortalecimento das mulheres e homens negros que o compõem. Nas palavras de Vieira (2018), tal Movimento

[...] ajuda você a se estruturar. É um grupo que acaba estruturando as pessoas para instituir uma mudança no modo de se relacionar, porque as pressões são muito grandes. É o cabelo, a roupa, que é colorida demais. [...]. Não acho que ser negro tem que ter um padrão (apud CONTINS, 2005, p. 313).

Consoante a esse pensar, o Movimento Negro surge como um espaço de reestruturação pessoal, de realização da auto definição e de fortalecimento coletivo.

Participar de tais movimentos, favoreceu o processo de luta das mulheres por igualdade de direitos, que revela um percurso de conquista extremamente difícil. Essa luta significa uma nova forma de participação social nas tomadas de decisões, nas questões políticas e culturais, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Observa-se que é por meio da organização coletiva – a exemplo de vários movimentos – que o feminismo se amplia pelo mundo e surge, então, uma fase de ações sociais feministas (ALVES; ALVES, 2013).

Assim ressalta Corrêa (2001),

O movimento feminista no Brasil contemporâneo, que teve sua maior expressão na década de 1970, esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época: movimentos populares – que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades (o que era uma lei antiga, mas não cumprida); movimentos políticos – aí incluídos os movimentos pela anistia aos presos políticos, pela luta contra o racismo, pelos direitos à terra dos grupos indígenas do país e o movimento dos homossexuais (CORRÊA, 2001, p. 13/14).

Percebe-se que o movimento feminista lutava para que as mulheres deixassem de ser

vítimas de diversas formas de opressão social para levar a sociedade às estruturas mais justas.

1.3Escolarização e trabalho

Como observado na retomada histórica do patriarcado, como objetivo de tornar a escolarização das mulheres para a formação moral, ela não precisava trabalhar fora de casa e podia apenas se deter em algumas tarefas, como descreve Priore:

No dia a dia, trabalhavam nos bordados, faziam rendas ou bolos para vender. Além de casar, ter filhos e rezar, algumas mulheres desenvolviam uma pequena indústria caseira, para aumentar os proventos: a do preparo da rapadura e do melado; ou a fiação do algodão do qual se faziam roupas de escravo. Também havia a de velas com aproveitamento de sebo de bois; e a do sabão, preparado com gorduras e cinzas de plantas (PRIORE, 2009, p.15).

Percebe-se que o papel da mulher não constituía apenas em ser dona de casa e esposa. Nesse caso, o que se ressalta é a falta de valorização do trabalho feminino, que era silenciado e renegado a qualquer opção de independência.

À mentalidade da época, então, começou a transformar as relações pessoais entre os grupos sociais e toda a vida privada. Rodrigues (2005) ressalta,

Para as mulheres, os conventos foram espaços contraditórios: em um momento são impedidas de entrar, em outro, são levadas a revelar. Era uma alternativa para que as mulheres pudessem fugir de casamentos indesejados, apesar de muitas vezes servirem de suporte para trancafiar mulheres sem vocação, indesejadas pelos pais ou maridos, ou para resolver problemas de honra. A atitude das mulheres reclusas nem sempre foi só de submissão: muitas se rebelavam e fugiam, outras se tornavam excelentes administradoras dos próprios conventos. Nota-se que a educação nos internatos femininos reafirmava a mentalidade da época sobre a postura de preparar adequadamente as jovens a partir das expectativas da sociedade (RODRIGUES, 2005, p. 9).

Essa educação nos conventos acabaria por influenciar as mulheres. Mesmo com a intenção ou não das irmãs religiosas, deu-se o início a um processo de escolarização, quando as reflexões críticas para uma releitura da sociedade e de suas próprias vidas, no exercício diário sobre suas metas e objetivos pessoais e coletivos.

As poucas escolas religiosas que existiam atendiam os meninos e poucas meninas. Faziam divisão do que ensinar: os meninos aprendiam geometria, enquanto as meninas bordavam e costuravam. Porém, as meninas de classes inferiores já se encontravam desde cedo nos afazeres domésticos e ou na roça.

Muitos grupos afirmavam que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, não sendo necessárias altas doses de instrução. Nas palavras de Rodrigues (2005, p. 14), “[...] a própria sociedade determina o que é masculino e o que é feminino, através de suas instituições, da cultura, do sistema educacional, da divisão sexual e social do trabalho etc., as relações desiguais de gênero é que levam a mulher à subalternidade”.

Nota-se que houve poucos avanços no processo de escolarização de algumas mulheres até os dias de hoje. É um fator que evidencia os motivos que as afastavam dos bancos escolares, deixando-as responsáveis pelo lar e pela educação dos filhos. No entanto, as discussões acerca da educação e a socialização da mulher continuam presentes, na sociedade, apontando as várias maneiras de opressão, discriminação e violências (RODRIGUES, 2005).

Sobre a educação, a primeira Escola Normal no Brasil foi criada em 1835, e extinta em 1851, no Rio de Janeiro. Não foi destinada nenhuma matrícula às mulheres, o que deixou evidente que essa conquista não foi assegurada tão rapidamente e levou um bom tempo para que esse direito se efetivasse.

De acordo com Rodrigues,

As escolas femininas se preocupavam em desenvolver determinadas habilidades manuais, coerentes com o que se concebia como atividades relacionadas à natureza da mulher, [...] Escolas Normais trouxe forte possibilidade de acesso à instrução pública, favorecendo a abertura de um espaço profissional [...]. As Escolas Normais abrem novas possibilidades às mulheres solteiras, tornando-se uma forma de trabalhar, para as que não conseguiram se casar, e assim deixariam de ser um peso para a sociedade. Além disso, o magistério, visto como um prolongamento das funções maternas era aceitável como profissão de mulher (RODRIGUES, 2005, p.10).

Assim, a ideia e a certeza de que a figura materna é dócil seria adequada para o magistério, uma vez que daria continuidade ao lar, no cuidado com as crianças, pois “[...] se a maternidade era o destino primordial da mulher, o magistério representaria uma extensão dessa maternidade, e para tanto seria representado como a uma atividade de amor, de entrega e doação” (RODRIGUES, 2005, p.10-11).

Um discurso que constrói a representação do magistério mais como “sacerdócio” do que uma profissão, deixando evidente que a luta das mulheres no mercado de trabalho foi de resistências e desaprovação. Prova-se, com isso, a tentativa de se ofuscar o talento feminino, pois, muitos na sociedade as viam com pouco raciocínio e sem competência intelectual.

Semelhante a esse contexto, as entrevistadas iniciaram sua carreira no magistério, sendo que, na época, tinham feito somente o Curso Técnico em Magistério.

A narrativa de Joana endossa essa afirmativa,

Meu acesso ao magistério foi inicialmente um convite, porque eu fui boa aluna na escola normal, eu tirei primeiro lugar, e isso chamou atenção dos políticos, que na época escolhia os professores, pra ir para a escola pública lecionar nos grupos escolares, aí eu fui e também fiquei um semestre esse convite. Depois veio um concurso e eu prestei o concurso, logo eu fiquei só uns... Eu entrei em sessenta e seis, quando foi em sessenta e nove teve um concurso público para professor e eu prestei (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Nota-se que no início do exercício da carreira não havia concurso, mas, indicação ou nomeação para o exercício do magistério. Para tanto, já era uma carreira destinada ao público feminino, não porque o homem não quisesse, mas, na verdade, eles deixaram as salas de aulas e não a educação, conforme ressalta Martucci apud Almeida (1996).

[...] os homens não saíram da educação e sim das salas de aula, o que implica numa noção de poder e distribuição de poder. Os homens saíram das salas de aula, facilitando o ingresso das mulheres, porque lhes foram oferecidas novas oportunidades de aperfeiçoamento e porque o magistério se regulamentava (horários, conteúdos, disciplinas) com a consequente perda de autonomia dos professores, tornando-se uma área de pouco interesse para eles (MARTUCCI apud ALMEIDA, 1996, p. 235).

Historicamente, à medida que o homem assume outros projetos, a mulher ingressa na carreira do magistério. No entanto, as mulheres iniciaram sua vida fora do lar, exercendo a função de professora, mas esta profissão seria específica pela mulher por ser maternal e, conseqüentemente, reforçaria a justificativa para receber menos que “o professor”.

Conforme afirma Martucci apud Almeida (1996),

A atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens, (mas que a feminização colocou) “obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto econômico e social, pois que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não como renda principal da família e porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional (MARTUCCI apud ALMEIDA, 1996, p. 236).

Mesmo a mulher ocupando uma posição social na sociedade por meio da docência, ainda era vista como um trabalho que ajudaria na complementação da renda, mas não a única,

porque o homem ainda era visto como provedor da casa.

No entanto, o acesso ao magistério também se revelava uma luta e uma conquista para a mulher negra. Nas entrevistas realizadas, as professoras relataram que, por ser mulher negra, isso dificultou o acesso ao magistério. Muitas vezes, para conquistar o trabalho, tinham que insistir, como narra Isaura,

Sim. Dificultou! Porque eu tinha que insistir com algumas!
Eu falei assim: vamos ver meu trabalho, e tal...Se você ver meu trabalho você vai gostar! Eu faço um teste com você três dias, se você não gostar tudo bem, aí você pode me dispensar que eu vou procurar seguir meu caminho (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Neste relato, observa-se que se o mercado de trabalho foi de difícil acesso para Isaura, o que possibilita refletir que ser mulher negra é estar em um processo de luta constante contra vários tipos de discriminação, inclusive no que diz respeito ao ingresso no mundo do trabalho.

Nas palavras de Martucci apud Almeida (1996),

[...] no Brasil as desigualdades afetam de forma diferenciada a vida social e profissional das mulheres negras e que essas desigualdades voltadas para o mercado de trabalho estão interligadas diretamente a estratificação social, a questão racial e as questões de gênero (MARTUCCI apud ALMEIDA, 1996, p. 236).

Isso parece ser confirmado pela narrativa de Mariele, quando questionada se a aparência foi algo que interferiu em sua vida profissional, disse que,

Com certeza! Eu vou te falar, por exemplo, uma frase que ouvi lá na [...] não, no momento de discussões falando do preconceito, de racismo e etc., e tal... Uma aluna voltou pra mim e falou: professora você nunca vai sofrer preconceito por que você é bonita, você tem traços diferentes, alguma coisa nesse sentido, e eu fiquei chocada com aquilo, sabe, porque eu fiquei imaginando a, aí eu fiquei procurando porque não existiam outras professoras negras dentro da [...] (Mariele, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Essa fala traz um preconceito velado pelo fato de “ser mulher negra, mas com uma aparência bonita não passará por preconceito e discriminação”. Assim afirma Milton Santos (2000),

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considera que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide

social como haver “subido na vida”.⁷

Esse olhar enviesado revela que, por seu aspecto físico, não será discriminada e ou passará com situações de racismo e preconceito. Essa discriminação nos faz pensar que o olhar acontece acompanhado de humilhações e indignidade.

Nascimento (2005), citando Teixeira, assegura que, o que **não é dito** claramente, **transparece em olhares, indagações sutis, evasivas, aconselhamento ou sugestões práticas e objetivas** (grifo da pesquisadora).

Quando Isaura foi questionada sobre isso – “Então, na verdade tinha que haver certa insistência da sua parte para adquirir um trabalho de professora?” –, ela confirmou: “Isso! Da minha parte por ser negra!” (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019). Nessa afirmação, encontra-se expresso, com nitidez, que o fator de ser negra dificultou o início da inserção como professora em escolas privadas.

No caso da professora Joana, segundo ela, não teve tanta dificuldade, pois no primeiro emprego, por ter sido aluna destaque, foi indicada e, no segundo, já era concursada. Mas ela tem clareza que ser mulher negra dificulta a entrada no mercado de trabalho. Ao questionar se a aparência da mulher negra dificulta o campo de trabalho no caso docência. A resposta foi:

Ah, dificulta! Dificulta! Eu não senti essa barreira, por que quando teve o concurso eu fiz e passei, eu continuei dando minhas aulas, eu sempre procurei fazer sempre o melhor que me foi possível, meus alunos aprendendo, tendo sucesso, então eu não senti isso, mas eu, eu tenho certeza que se não fosse uma luta grande pra você fazer sempre o melhor, sempre tem, eu com certeza seria excluída ou não conseguia ser convidada pra trabalhar. [...] (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Analisando a fala da professora, o seu acesso à carreira foi por concurso público. Em sentido mais específico, o concurso apresentava-se como modalidade que possibilitava aos inscritos a conquista ao direito para atuação na carreira. Parte-se do pressuposto de que o concurso público é considerado como um meio democrático de seleção para acessibilidade aos cargos públicos, constituindo-se em mecanismo de mobilidade vertical ascendente. O que viabilizou sua permanência da entrevistada no magistério.

Isso reporta à LDB 9394/1996, artigo 67, quando recomenda que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos e carreira do magistério público:
I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

⁷ SANTOS, M. Folha de São Paulo – Caderno Mais!, 07/05/2000.

- II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III-piso salarial profissional;
- IV-progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI-condições adequadas de trabalho.

Advindo da legislação que assegura o concurso, remuneração devida e piso salarial, entre outros, para o professorado, permite também que, independentemente de sua condição, gênero e ou classe, pode-se ter acesso a um emprego com estabilidade. Para a mulher negra, professora e concursada, o embate será outro no exercício da profissão.

A professora Josefa acrescentou que o acesso à escola foi via concurso. Quando questionada se “analisando todo esse processo você se via nessa escola se não fosse por meio de concurso?”, ela logo respondeu:

Não! Assim, eu comecei nessa escola, como contrato, eu comecei aqui, depois no último ano mexendo com o TCC saiu o concurso, e eu já tinha um ano que trabalhava aqui, aí eu garanti a vaga aqui. Eu já havia começado em Goiânia, na verdade eu comecei em Goiânia em dois mil e cinco (2005), em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), então assim, eu já tinha tido acesso, e aqui em dois mil e nove (2009) então só veio fortalecer. (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Dessa maneira, estudar, buscar um trabalho efetivo é uma das alternativas de ascensão social, fortalecendo a identidade de ser professora mediante a profissão escolhida. A narração da professora Joana remete também à memória não somente positivas, mas ela não se deixou levar por isso.

[...] somos negras e temos que fazer o nosso melhor! E não ficar, tá me olhando por que eu sou negra, a tá me excluindo professor... Eu sei, eu sou capaz de fazer e eu concorro com eles, concorro com quem quer que seja, se eu tiver o conhecimento pra fazer aquilo eu faço, e sempre me saí, nunca me propus a fazer, eu sempre fiz. Eu não fico me culpando, porque eu sou negra, por que minha cor é diferente, por que eu sou de classe menos favorecida financeiramente! Não! (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Vê-se que o fato de ser mulher em um sistema que determina as escolhas, profissões, como mulher negra a vigilância revela-se mais acentuada. Somos o tempo todo vigiadas ao executar o nosso trabalho muito mais que qualquer outro cidadão, fazendo com que nossas ações, atitudes sejam como um referencial de qualidade, devendo ser sempre o melhor.

Já a professora Josefa relata que a dificuldade de trabalho dificulta não só na área educacional, mas, em todas as profissões.

Não só no magistério! Em todas as profissões... Acho que qualquer função e principalmente no magistério, tanto que, por exemplo: eu me vejo, eu me sinto... Nem todos os dias eu quero estar maquiada, (.....) nem todos os dias você está com o espírito pra isso, mas eu me vejo, me sinto obrigada a estar todos os dias arrumada pra vir pra escola, pra ir pro CMEI, todos os dias, por que é como se uma cobrança tivesse em cima de mim, e as pessoas cobram. (Josefa entrevista realizada em 25 fev. 2019).

Nesse momento da entrevista, a pesquisadora questionou: “sente a necessidade de estar todos os dias bem arrumada para ter uma aceitação?” Como resposta,

Sim. Uma aceitação! Infelizmente é assim! Infelizmente! Por mais que eu queira não aceitar e falar: eu quero lutar contra isso, mais é a profissão que eu escolhi, e eu percebi com tudo isso, nesse processo todo que a minha aparência também favorece um pouco essa aceitação (Josefa, entrevista realizada em 25 fev. 2019).

Referindo-se a essa narração, a professora negra precisa provar que tem competências e capacidades intelectuais para a profissão docente devido aos estereótipos criados e reforçados na sociedade. Nesse contexto, ressalta Silva (2008):

Sendo assim, a mulher negra, mesmo portadora das competências concretas exigidas para o exercício da profissão docente, é constantemente questionada em relação a sua competência indefinida, em especial, a sua capacidade intelectual, devido aos estereótipos, social e culturalmente construídos, atribuídos à mulher e ao negro, em particular à mulher negra (SILVA, 2008, p. 1-2).

A mulher negra traz em sua memória a necessidade de ser melhor por um contexto marcado por uma trajetória de discriminação e exclusão ao qual foi e ainda é exposta culturalmente. Sente a pressão de o tempo todo precisar provar sua competência, pois só a formação e a titulação não parecem ser o bastante.

Quanto à carreira da profissão de magistério, as entrevistadas destacam que escolheram ser professora por opção. Ao serem questionadas sobre “Ser professora foi um desejo ou uma necessidade?”, assim narram:

Foi um desejo! Inclusive eu tive a oportunidade dessa trajetória minha de mudar inclusive mesmo depois que eu já era professora muitos anos. Eu tive a oportunidade de estar no tribunal de contas, e eu preferi continuar sendo professora. Continuar na educação (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

A professora Josefa traz em seu relato que foi por desejo e necessidade.

Os dois! Foi os dois! Eu vejo desejo quarenta por cento sessenta por cento

necessidades. [...] Hoje eu não me vejo em outra profissão, pra mim não tem outra profissão pra combater o que eu vi o que eu vejo! O que eu vejo na educação infantil, me ajuda quando a gente [...] em planejamento, quando eu to em sala de aula, quando [...]. Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Por um desejo! Queria ser professora! Eu desde pequenininha, desde a época que eu morava no orfanato a gente brincava bastante lá, aí gente fala assim, eu penso assim: a eu quero ser tal coisa! Isso acontece mesmo. Eu falava que eu quero ser queria ser professora igualzinha a que eu tenho aqui no orfanato, e ela era linda, parecia aquela professora do carrossel, então eu falava assim: eu quero ser uma professora igualzinha aquela lá (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Eu penso que foi um desejo, que desde pequenininha eu achava assim legal ser professora entendeu? Tinha assim não que eu tivesse referencial, mas, eu tinha assim, nossa deve ser muito legal ser professora né! Já admirava! [...]. (Mariele, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Ressalta-se a satisfação cotidiana na fala da professora pelo magistério, no entanto, não é somente satisfação. Existem aqueles que buscam apenas a estabilidade de um concurso público ou aqueles que escolheram a licenciatura porque garante mais opções no mercado de trabalho. Ou, ainda, influenciados por aspectos de ordem socioeconômica que abrangem questões relativas à possibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Ao questionar as entrevistadas sobre o “Como você se sente como professora/na sua carreira?”, obtivemos as seguintes respostas:

Enquanto professora, eu ainda sinto assim, muita discriminação. Ainda sabe? Não só por parte de colegas, por parte de diretores, pais. Que você chega e o pai já te olha e diz: nossa, mas você? Tipo assim, só da pessoa te olhar você já sabe que ele está te olhando assim, com olhar meio estranho, então não é fácil, não é fácil, você tem que lher dar com esse tipo de situação porque o emprego está aí, mas, o desemprego também, então você tem que buscar de todas as formas (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

A professora Josefa afirmou que “Uma profissional ainda que tem muito pra aprender, muito, muito mesmo. Quase que realizada! Quase”! (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019). Então, foi indagada: “Por que quase?”. Ela respondeu:

Quase porque eu ainda não atingi o que eu penso! Na verdade, não são os alunos, são minhas colegas, porque pra atingir os alunos primeiro tem que atingir as colegas, então assim, quase realizada, eu vou me sentir realizada quando minhas colegas por exemplo não se preocuparem em trabalhar o vinte de novembro. Que acaba trabalhando só as datas comemorativas, e não combate no dia-a-dia! Não combate no dia-a-dia! Não usa isso! Quando elas fecham o olho pra ver as coisas que elas acham que é mimimí, que é banal, mas que maltrata a criança e transforma essa criança.! (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 02/2019).

Em virtude do que foi mencionado, esse modo de ver, a forma do olhar sobre a mulher negra, revela preconceitos que interferem na subjetividade e que só sabe quem já viveu e ainda quem vive. Sendo assim, é necessário ter uma autoestima bem elevada de si e de sua negritude. Saber que é um percurso que faz surgir algumas feridas, mas que, no entanto, desafia a construir a autoestima pela busca do significado da identidade negra para si e, acima de tudo, sustentar, dia após dia, essa identidade, com garra e determinação.

1.4 Racismo e preconceito

Grande parte dos estudiosos sobre o racismo aponta-o como algo complexo, pois sabemos que ele existe e que possui alicerce econômico na composição do modo de produção capitalista. Para Sant'Ana,

[...] o racismo é um fenômeno ideológico, e se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia-a-dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje (SANT'ANA, 2005, p. 51).

E se tratando do Brasil, mais ainda, temos enraizado a cultura europeia dos senhores da 'casa-grande'⁸. E, como forma de camuflar as condições de dominação e exploração racial, criam-se justificativas no sentido de naturalizar, normalizar ou mesmo considerar como positivas quaisquer situações de discriminação racial. O discurso pretende confirmar que não existe racismo, porém, a realidade revela práticas racistas que acontecem cotidianamente e, muitas vezes, não são notadas por suas falsas sutilezas. Ou são e faz-se de conta que não são práticas racistas? Basta pousar um olhar sobre as piadas sobre negros e negras, que, no entanto, não fazem parte do objeto de pesquisa desse estudo.

Nas palavras de Sant'Ana (2005, p.42),

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial europeia (SANT'ANA, 2005, p. 42).

De acordo com a autora supracitada, o racismo constitui-se, enquanto forma de ideologia de dominação de uma classe sobre outra, dentro das relações de produção da vida

⁸ **Casa-grande** – lugar onde o senhor de engenho e toda a sua família habitavam. Essa construção localizava numa direção considerada a parte mais alta do terreno para assim ter uma visão geral de toda a sua posse (FAUSTO, 1996).

material. Nesse sentido, o racismo foi construído por meio da ideologia europeia que se denomina a cultura do branco ou do senhor donos dos escravos trazidos da África até o Brasil, sendo que “o surgimento do racismo no Brasil começou no período colonial, quando os portugueses trouxeram os primeiros negros, vindos principalmente da região onde atualmente se localizam Nigéria e Angola” (FANTINI, 2014, p.104).

Os negros foram traficados ao Brasil para servirem de escravos nos engenhos de cana-de-açúcar, devido às dificuldades da escravização dos ameríndios, os primeiros habitantes brasileiros do qual se tem relato. O racismo torna-se uma prática necessária e justificável à medida “que se usava a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor” (FANTINI, 2014, p.104).

De acordo com Munanga (2005), a discriminação racial teve seu ponto de partida no século XV, tendo o não branco como alvo, sendo o negro e o indígena as duas grandes vítimas preferenciais dos colonizadores europeus racistas que, julgando-se superiores àqueles, dominaram e destruíram as culturas e economias de negros e índios. A eles restou como única alternativa a dos colonizadores, que invadiram, dominaram, impuseram seus costumes, introduziram uma cultura de submissão para facilitar a dominação e desapropriaram as riquezas dos dominados.

Assim, racismo traz a enculturação de um grupo favorecido que ordena e determina a opressão sobre os menos favorecidos. Em se tratando da mulher negra, o racismo é ainda mais enraizado, pois, há também a questão do gênero e da etnia que favorece os homens e homens brancos.

Nesse contexto, para conceituar racismo, optou-se pelo que ressalta Azevedo (2004),

[...] o racismo não deriva da raça, ou melhor, da existência objetiva da raça, seja em termos biológicos ou culturais. O racismo constituiu-se historicamente em diferentes contextos sociais do mundo moderno, sistematizando-se como uma prática discursiva, à medida que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como verdade (AZEVEDO, 2004, p. 220).

O racismo constitui-se devido à desvantagem que foi constituída tradicionalmente com a população negra e, conseqüentemente, da mulher negra. Trouxe em seu arcabouço a subdivisão da luta dessas mulheres em atributo, que foi reservada a mulheres brancas. Neste caso salienta Portela apud Carneiro (2013),

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da

população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (PORTELA apud CARNEIRO, 2013, p. 27).

Tratando-se da mulher negra, o racismo é mais acentuado, pois a diminui e a menospreza por ser mulher e negra ao mesmo tempo. Isso ocorre devido à ideologia de dominação. Nesse sentido, as características fenotípicas atribuídas às mulheres negras são utilizadas como justificativa para mascaramento da realidade, que, por sua vez, dificulta sobremaneira o entendimento da problemática atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra (ROCHA, 2016).

Racismo é referido de diversos modos a “ações reais de discriminação racial, em maneiras de ocultação frente a injustiças decorrentes da condição étnico-racial, desigualdade racial, perseguição religiosa e extermínio (ROCHA, 2016, p.12)”, sendo essas direcionadas ao campo das relações individuais, estruturais e institucionais.

Na figura abaixo, evidencia-se os tipos de racismo, de forma resumida, segundo o modelo proposto por Jones (2002), para quem o racismo assume três dimensões principais.



Fonte: Adaptação a partir da conceituação proposta por Câmara P. Jones (Werneck, apud, Jones, 2016, p.11).

Racismo Individual: advindo de modos individuais, revelado por meio de estereótipos, condutas e interesses pessoais.

Racismo Estrutural: essa forma de racismo tende a ser ainda mais perigosa por ser

de difícil percepção. Trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas introduzidas em nossos hábitos e que requer, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial.

Racismo Institucional ou Sistêmico: racismo institucional, também denominado como racismo sistêmico convergido a órgãos públicos e ou privado, encontra-se direcionado para as questões de poder.

Referente ao racismo institucional, assim afirma Werneck,

O racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negras, indígenas, ciganas, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitas nestes grupos (WERNECK, 2016, p. 17).

Dessa maneira, o racismo institucional é gerado para discriminar, excluir os que já são desfavorecidos pelo próprio sistema, podendo provocar e validar comportamentos excludentes, no que se alude a formas de governança, haja vista que, nesse caso, a mulher negra é vítima. Sob o mesmo ponto de vista, Rocha (2016) afirma que,

Está nas relações de poder instituído, expresso através de atitudes discriminatórias e de violação de direitos. Por estar, muitas vezes, naturalizado nas práticas cotidianas institucionais, naturaliza comportamentos e ideias preconceituosas, contribuindo, fortemente, para a geração e/ou manutenção das desigualdades étnico-raciais (ROCHA, 2016, p. 12).

O racismo institucional é compreendido como maneira de impedir o direito e a democracia. Provoca a ocultação de práticas cotidianas institucionais na manutenção da desigualdade étnico-raciais. Isso ocorre diante de atitudes discriminatórias de violação de direitos introduzidas na vivência em grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação.

Preconceito

A articulação entre o preconceito e o racismo incide sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. Ser negra incide em assumir posição inferior, desqualificada e menor.

O termo “preconceito”, conforme Sant’Ana (2005), está relacionado a

[...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT'ANA, 2005, p. 64).

O preconceito vem se arrastando na sociedade e nas relações humanas. Suas formas de manifestações são bem visíveis. E para as mulheres, que são vítimas de um processo de exclusão, revela-se maior ainda. Elas são silenciadas pelo sistema, seja pelo fator biológico, físico ou simplesmente pelo fator de ser mulher. Intensifica-se mais ainda quando se trata da mulher negra, que precisa, constantemente, provar suas competências e a quem se exige, historicamente, maiores esforços para a conquista do ideal pretendido.

Conforme ressalta Nogueira,

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985, p. 78-9).

No que se refere à contextualização do preconceito, Nogueira (1985) ressalta que o preconceito é atribuir um pré-julgamento, expressar um parecer, “um juízo de valor acerca de”, em relação aos membros de uma população, já estigmatizados devido à aparência ou a toda ou a uma parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou são reconhecidos.

Nesse sentido, conhecendo a história de vida das professoras entrevistadas, é notório que todas vivenciaram algum tipo de discriminação racial, seja na infância, adolescência ou na vida adulta. A mulher negra encontrar em desvantagem em relação à branca, mas, mesmo diante dessa diferença, as participantes da pesquisa conseguiram superar o racismo.

No campo profissional, a situação das mulheres negras no mercado de trabalho ainda não passou por alterações significativas. Ainda tem ganhado inferior em relação aos homens, mesmo ocupando o mesmo cargo. Isto se confirma por meio de estudos de pesquisa e dados apresentados, que revelam a realidade associada a mulheres negras, inclusive ao acesso à educação e ao trabalho (DIEESE, 2002). As mulheres negras são as que apresentam condição de trabalho mais precária. Em sua maioria, o direito de trabalhar para a mulher, mulher negra, restringe-se ao serviço doméstico. A luta pela ampliação e atuação no mercado de

trabalho deve continuar, pois, elas ainda não obtiveram benefícios que significassem a sua atuação. Consoante a esse pensar, Batista afirma que

[...] quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho. As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho despendem uma força muito maior que outros setores da sociedade, sendo que algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista, muitas vezes, abdicando do lazer, da realização da maternidade, do namoro ou casamento. Pois, 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 do ideal pretendido (BATISTA in SILVA, 2003. p. 7).

Sabe-se que toda dificuldade com a pobreza e segregação a que esse grupo é subordinado, inclusive com maus-tratos, são provenientes de preconceitos que reforça o estigma de inferioridade, como explica Silva in Batista,

[...] que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida. A entrada no mercado de trabalho do negro - ainda como criança - submetida a salário baixíssimo reforça o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. Contudo, não se pode deixar de considerar que esse horizonte não é absoluto e mesmo com toda a barbárie do racismo há uma parcela de mulheres negras que conseguiram vencer as adversidades e chegar à universidade, utilizando-a como ponte para o sucesso profissional (BATISTA in SILVA, 2003, p.12).

Silva (2003) lembra que a entrada do negro no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da mulher negra ainda criança, deixa entrever a sujeição a salários baixíssimos e fortalece o estigma da inferioridade social em que muitos negros vivem. No entanto, é importante mencionar que esse horizonte não é total e mesmo diante do racismo velado ou explícito.

Conforme Silva (2003), as mulheres negras que alcançaram melhores condições de trabalho espalham uma ação muito maior a outros domínios da sociedade. Isso, porém, significa pagar um preço alto por sua aquisição, muitas vezes, renunciando ao lazer, ao direito à maternidade, à vida social ou namoro e casamento.

Infere-se, assim, que o preconceito sutilmente (ou não) praticado acaba impedindo a mobilidade social dos grupos empobrecido, torna a mulher excluída e a mulher negra a excluída dos excluídos. Nessa luta, pouco a pouco, vão se construindo panoramas políticos, transformações culturais, conquistas sociais e educacionais que resultam em reivindicações de movimentos sociais, movimentos negros e movimentos de mulheres que, lentamente, vão

fortalecendo as articulações dos movimentos negros e de mulheres negras.

1.5 Gênero e o processo de feminização do magistério

Para se falar de gênero e processo de feminização do magistério, pesquisou-se estudiosos e estudiosas dessa área.

Conforme Scott (1995), a distinção da palavra gênero propicia interpretações diversas, tornando-se, assim, sofisticada, pois, além de apresentar vários significados, agrega, em seu bojo, sentidos plurissignificativos.

Para a referida autora,

[...] o gênero é um elemento característico de relações sociais estabelecidas sobre as diferenças presentes entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder, ainda, que o gênero não pode ser empregado apenas como um conceito relacionado ao estudo referente às mulheres (SCOTT, 1995, p. 3).

Nesse sentido, gênero denota a familiaridade presente entre as relações de gênero e as de poder, enfatizando o fato de que essas afinidades estão em constante oscilação e mutação e ocorrem de forma a transformar padrões culturais e socialmente estabelecidos (SCOTT, 1995).

Segundo Oka e Lautentin (2018), os conceitos de “sexo” e de “gênero” aparecem como termos que denotam dois campos díspares em contestação: em contrapartida, as particularidades rigorosamente bioquímicas e fisiológicas analisadas por meio das biociências e, de outra, a dimensão subjetiva e cultural do que é ser “mulher” ou ser “homem”, sendo campo de análise das ciências humanas.

Rocha (2008) explica que

A categoria de gênero cria-se como resultado dessa distinção biológico-social. Seu uso tem aproximadamente um século, ainda que o termo, como categoria específica nas ciências sociais, só tenha aparecido na década de 1970 (Lamas, 1986, pp. 173-174). No entanto, na multiplicidade de estudos que abordam essa categoria geram-se polêmicas, confusões e coincidências (ROCHA, 2008, p. 104).

Para a autora, a multiplicidade de entendimento sobre essa categoria revela, em parte, as oposições perfeitamente distintas. Por exemplo, citando Katchadorian (1984), Rocha lembra que

[...] no seu estudo sobre a sexualidade humana, afirma que a palavra sexo tem sua origem na língua latina *sexus* e que, definido formalmente, o sexo

remete primariamente à divisão de seres orgânicos, identificados como macho e fêmea, e às qualidades que os distinguem. Agrega que um primeiro sentido refere ao macho ou à fêmea como seres determinados por características estruturais e funcionais. Assim, o sexo é um fator biológico que comumente tem uma presença imperativa entre os seres humanos e uma dicotomia que é mutuamente excludente: uma pessoa é macho ou fêmea, e só deve ser uma coisa ou outra. E quanto ao termo gênero, comenta que deriva também da língua latina *genus*, que significa nascimento ou origem (KATCHADORIAN apud ROCHA, 2008, p. 104).

Olinto (1998, p. 162) destaca que a distinção entre sexo e gênero pode ser determinada da seguinte maneira: “o sexo faz referência à identidade biológica – genética – e o gênero, à identidade gerada e obtida socialmente, isto é, uma criação cultural que sucinta diversa forma de exteriorizar-se, conhecer e agir de acordo com o sexo”. A autora esclarece também que o gênero tem como função formar de códigos e preceitos que reclamam à sociedade e à cultura a conduta feminina e a masculina.

Nesse sentido, ainda que exista certa transformação conforme a cultura, a classe social, o grupo étnico – e até com o aspecto geracional das pessoas –, segundo Rocha (2008, p. 105) pode-se apoiar uma divisão básica, que corresponde à divisão sexual do trabalho de modo geral mais tradicional: “as mulheres têm os filhos e, conseqüentemente, cuidam deles; o feminino é o maternal, o doméstico, objetado com o masculino como o público”.

Gênero se torna um elemento fundante nas relações sociais e econômicas, influenciando nos parâmetros da divisão no mundo do trabalho. Na visão de Scott (1995), gênero é um aspecto constituidor de elemento de relações sociais fundamentada nas desigualdades entre os sexos, considerando-se, que gênero pode ser entendido como uma forma elementar de dar significado às relações de poder. Nesse sentido, pode-se conceituar a palavra gênero como um sistema simbólico gerado pela sociedade a partir das relações sociais em distintos espaços e diferentes hierarquias distintas.

Oliveira (2011) esclarece que abordar a relação de gênero no modo em que se dá a relação social é trazer as particularidades impostas a cada sexo pela sociedade e sua cultura. A diferença biológica é exclusivamente o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. Para a autora, “sexo é uma característica biológica, ao passo que gênero é uma construção social e histórica” (OLIVEIRA, 2011, p. 104).

Pode-se afirmar que esta categoria ganha espaço em diversas áreas, não sendo apenas um objeto de pesquisa no meio acadêmico. Está cada vez mais articulado com outros eixos na produção do saber, permitindo, dessa forma, novo entendimento dos papéis que definem a mulher e o homem em seu cotidiano social, econômico, cultural e religioso.

Sabe-se que o papel da mulher ainda se encontra permeado de padrões comportamentais da herança patriarcal. Retomando as palavras de Sant'Ana (2013), a inserção da mulher no magistério se desenvolveu pela familiarização de sua função: boa mãe, doce, pura, capaz de doar-se. Com essas qualidades, ela tinha aptidão para adquirir esse papel, antes específico para homens.

Nessa perspectiva histórica, desde o final do século XIX, a Escola Normal exerce funções de oferecer formação profissional, ampliar a educação e cultivar boas mães e donas de casa. O que fez com que a mulher, no contexto do mercado de trabalho ao qual tinha acesso, desenvolvesse preferência para o magistério direcionado a crianças.

Segundo Demartini *in* Schaffrath (1991, p. 32), “[...] a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário”. Nesse contexto, a mulher tinha uma formação intelectual, porém, associava-se a ela a figura da mulher maternal e frágil.

[...] ainda que as mulheres começassem a ganhar espaço na sociedade letrada, era flagrante a discriminação sexual que sofriam. A questão da diferença curricular reforça esta ideia e traz consigo mais um indicativo de discriminação: juntamente com a diferença entre o que se ensinava aos meninos e meninas, havia ainda consequências sobre os níveis salariais. O menor salário recebido pelas mulheres era justificado pela "isenção" de lecionar algumas disciplinas específicas aos meninos, como o caso da Geometria (DEMARTINI *In* SCHAFFRATH, 1999, p. 45).

Consequentemente, o salário era determinado não pela competência e conhecimento, mas, pelo fato de não lecionar as mesmas disciplinas que os professores-homens ensinavam. Também a elas não eram dadas as devidas oportunidades de formação e aprimoramento do salário. Esse contexto histórico cria e mantém uma mentalidade cultural e social que reforça o exercício da professora com o sacerdócio e com o segmento do lar. “Exercer a função de professora exigia abnegação, dedicação inclusive secundarizando a importância do pagamento pelo seu trabalho” (DEMARTINI *in* SCHAFFRATH, p. 1991, p. 32).

Nesse sentido Schaffrath (1999) afirma que,

[...] em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério, a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. É evidente que embora estivesse se abrindo as portas da escola para as mulheres, isso não significava, em absoluto, que ela estivesse sendo dispensada de suas obrigações no cuidado da casa e da família. Ao contrário a conciliação dessas duas tarefas, se dava

em duas vias, a saber, em nível prático, os horários de trabalho na escola não prejudicavam seus afazeres domésticos (SCHAFFRATH, 1999, p. 45).

Sendo assim, ainda é viável para a sociedade capitalista neoliberal o fortalecimento da mulher professora no mercado de trabalho, mas, sem perder o elo e as obrigações com o lar. No contexto citado, o magistério constituiu-se, então, a oportunidade de trabalho para as mulheres. Aliás, a profissão consentida e que ganha espaço na sociedade machista⁹, preconceituosa no qual continua a fazer a distinção entre homem e mulher.

O magistério, enquanto profissão pouco rentável afastava os homens que deveriam prover o sustento da família. No caso das mulheres, estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de "chefes de família (SCHAFFRATH, 1999, p.12).

Verifica-se na citação exposta que o magistério enquanto profissão pouco rentável causava o repúdio masculino. Nesse contexto, surgem as mulheres como substitutas adequadas por serem econômicas, virtuosas, abnegadas e ainda vocacionadas para o trabalho de ensinar.

Isso minimizava o espaço de formação da mulher para desenvolver suas habilidades de magistério, que era considerada uma extensão das atividades maternas, ocorrendo como tarefa fundamental e, essencialmente, feminina. Revelava-se a única ocupação inteiramente acolhida pela sociedade para a mulher.

Para as mulheres, a condição de escolarização era ainda degradante, salvo quando os Jesuítas se interessavam pela instrução religiosa de algumas indígenas ou quando as famílias mais abastadas enviavam suas filhas para os conventos portugueses. Às mulheres negras, no entanto, em sua condição estigmatizada pela cor de sua pele e pelas heranças escravocratas, restava apenas aprender boas maneiras, prendas domésticas e o catecismo (SCHUMAHER; BRAZIL, 2013).

Segundo Silva (2010), grande parte das mulheres tinham dificuldades para assinar o próprio nome. As que apresentavam uma leitura eram aquelas que haviam sido mandadas para conventos na Europa, principalmente os de Portugal. Devido a isso, as filhas das elites eram enviadas para os conventos, não a um sistema escolar de educação feminina. Era somente nos conventos que passaram a ser educadas.

⁹O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade, tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: Desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações, que independem de suas vontades, e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e em contraposição o de inferioridade da menina (DRUMMONTT, 1980, p.81).

No tocante à história brasileira, temos um cenário de exclusão, de negação, de impedimentos, de desigualdades sociais, culturais e, principalmente, escolar no qual o negro foi excluído do processo. Em se tratando da mulher negra, o regime escravocrata foi forte e cruel. Conforme ressalta Carneiro (2015).

Ainda se faz necessário lembrar que a educação brasileira se inicia com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão das mulheres e homens negros/os. A educação introduzida com a colonização portuguesa construiu uma concepção universal de mulher e de seu lugar social, assim como o sistema escravocrata construiu uma concepção inferiorizante e desumana para homens e mulheres negros (CARNEIRO, 2015, p. 64).

No Brasil, conforme a autora supracitada, no campo educacional, a educação brasileira se inicia com a exclusão, demonstrando que mulheres e homens negros foram excluídos desse processo por serem escravizados. Ao analisar o processo de escolarização de mulheres negras no Brasil em determinados períodos históricos, esbarramos constantemente com práticas de exclusão e segregação pela escravidão. De certa forma, a mulher negra presa a uma situação de subalterna devido ao próprio contexto em que se encontra.

Enfatiza-se, assim, o exposto por Carneiro *in* Carvalho e Rabay (2013, p.65), que

[...] compreendem que a história da educação das mulheres se caracteriza pela exclusão e inclusão progressiva, segregada por sexo e áreas de ensino, restrição de matérias, apresentando-se mais como uma extensão do trabalho reprodutivo, doméstico. Concepções científicas, religiosas, culturais e legais justificaram os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, brancos (as), negros(as) e indígenas, que naturalizaram ideias de superioridade de uns e de subalternidade de outros, cabendo às mulheres de diferente pertencimento racial, igualdade na condição de subordinação, de restrição ao espaço doméstico e privado para algumas e de diversas formas de violações e violências para outras (CARVALHO; RABAY, 2013, p. 65).

Conforme Carvalho e Rabay (2013), ficando à margem do processo escolarização, as mulheres eram designadas e restritas – em nossa cultura brasileira – ao lar e aos cuidados domésticos, bem como ao poderio dos pais e esposos. Uma condição de completa sujeição ou da situação de escravidão vivenciada por mulheres negras e indígenas nos países coloniais.

Segundo Vasconcelos *in* Carneiro (2011, p.20), “a sociedade colonial brasileira concebia a mulher para o casamento ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas para as quais precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar”.

A reflexão que se faz diante desse processo – no decorrer do exercício da escrita da dissertação) – possibilita perceber que as ausências de oportunidades associada à mulher

negra são condições racializadas e historicamente constituídas e devem ser interpretadas como tal. Assim, a pesquisa se justifica na premissa de que a inferiorização da mulher negra ainda imprime marcas expressivas em diversos microcosmos sociais, notadamente na escola, em que as práticas educativas tendem a ressaltar a cultura europeia em detrimento das diferentes Culturas e etnias.

CAPÍTULO II

PROFESSORAS NEGRAS PROTAGONISTAS DE NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Olá! Negro
Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos
e a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor
tentarão apagar a tua cor!
E as gerações dessas gerações quando apagarem
a tua tatuagem execranda,
não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi,
negro-fujão, negro cativo, negro rebelde
negro cabinda, negro congo, negro íoruba,
negro que foste para o algodão de USA
para os canaviais do Brasil,
para o tronco, para o colar de ferro, para a canga
de todos os senhores do mundo;
eu melhor compreenda agora os teus blues
nesta hora triste da raça branca, negro!
Olá, Negro! Olá, Negro!
A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!
 (Jorge de Lima, 1997)

2.1. O perfil das professoras

As professoras que participaram da pesquisa são profissionais atuantes tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Afirmam-se negras, haja vista possuírem características físicas – tipo de cabelo, formato do nariz, dos lábios – e, essencialmente, a cor da pele, que comprova isso. Vale lembrar que, no Brasil, de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), as características da fisionomia, características fenotípicas, são as determinantes para confirmar o pertencimento étnico do povo brasileiro. Portanto, uma das razões utilizadas como critério de classificação racial foi a aparência.

Nogueira (2007) ressalta que

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2007, p. 292, grifo da autora).

Conforme afirma Nogueira, existem duas formas de preconceito sendo uma de marca e outra de origem. Um está direcionado à aparência fenotípica e o outro, a identificação por

meio de descendência, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos (EUA).

Neste sentido, as participantes trazem, em suas narrativas, as marcas do preconceito racial, a exemplo do relato da professora Isaura (roteiro em anexo). Ao ser perguntada se percebia a distinção das pessoas por serem de cor ou pele negra e se já passou por alguma situação que ficasse evidente essa exposição, a entrevistada afirmou que ocorria o fato de ser deixada de lado na escola por ser negra.

O perfil que se revela é de mulheres auto declaradas negras e residentes no Município de Goiânia e que não manifestaram nenhuma resistência em narrar suas histórias de vida acadêmica e profissional no decorrer das entrevistas realizadas.

2.1.1 Quem são as professoras negras?

Em se tratando das professoras da pesquisa, são quatro mulheres afrodescendentes. Cada uma com sua história que se entrelaçam a das outras. Mulheres que almejam uma educação melhor, com suas falas e características individuais.

Para melhor dar voz a essas mulheres, a História Oral¹⁰ se mostra como o caminho metodológico capaz de dar voz aos sujeitos – protagonistas ou testemunhas de acontecimentos – e que possibilita a “reconstrução da história por meio dos relatos individuais ou coletivos a história oral seria considerada outra história, militante, alternativa, daria voz aos marginalizados” (THOMPSON, 1998 p. 337).

Sendo assim, buscou-se dar vida às narrativas das professoras, cujas vozes foram silenciadas. Na pesquisa, uma oportunidade de narrar os fatos que compuseram suas vidas. E no intuito de resguardar as identidades das entrevistadas, optou-se por nomeá-las com nomes comuns – mas de mulheres negras que fizeram história – e que, de alguma forma, podem ser identificadas no viver cotidiano das mulheres negras entrevistadas. Deixa-se, porém, o registro escrito o mais próximo de suas falas orais, sem correções ou edições, expressando a fidelidade à história oral narrada.

Consoante a isso, Thompson (1998, p.337) afirma que “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro constituído por elas mesmas”.

Para iniciar a apresentação das entrevistadas, iniciaremos com a professora Joana, que tem 73 anos e nasceu em Mineiros de Goiás. Fez licenciatura Plena e Bacharelado em Letras

¹⁰ Um tratamento mais detalhado desse conceito pode ser visto em: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

Vernáculas pela Universidade Federal de Goiás. Desenvolveu sua profissão na Universidade Estadual de Goiás e na rede privada. Aposentou-se na rede Estadual em 1991 e no Ensino Superior em 2006. Exerceu o magistério por 52 anos. Diante da situação profissional de desvalorização do professor e a necessidade de aumentar a renda, a educadora ainda exerce atividade docente em cursos de especializações na área da educação. A entrevista foi realizada em sua residência na cidade de Goiânia. Mora com ela, um irmão. A professora dedicou sua vida à carreira do magistério e não se casou.

A segunda professora é Josefa tem 45 anos. Nasceu na Chapada do Norte em Minas Gerais. cursou graduação em Pedagogia na rede privada, antiga Faculdade Padrão. Atua no magistério há 17 anos. É Especialista em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Educação Infantil e letramento. Professora efetiva na rede Municipal de Goiânia desde 2011, atuando desde 2005 em regime de contrato em Goiânia e no Município de Trindade. Atualmente, na rede municipal de Goiânia, atua enquanto coordenadora pedagógica. É casada, mãe de três filhos e militante na rede de educação de Goiânia na defesa de direitos como; liberdade de ensinar, aprender, divulgar o conhecimento e valorização do piso salarial.

Mariele tem 40 anos de idade. É casada e mãe. É a terceira professora entrevistada. Natural de Goiânia-GO, é graduada em Pedagogia, especialista em Docência Universitária, mestre em Educação, está no doutorado em educação. É servidora efetiva da UFG em Goiânia e tem 10 anos no exercício do magistério.

A professora Isaura, nossa última entrevistada, tem 40 anos. Nasceu no Município de Mossâmedes de Goiás. Atualmente mora em Goiânia, em residência própria. Cursa o segundo ano de Pedagogia na Faculdade Unopar, na modalidade a distância. Trabalha na rede privada há 7 anos. É casada e mãe de duas meninas.

Considerando o grupo das quatro professoras, percebe-se que a quarta entrevistada ainda não concluiu a sua formação. Nesse contexto, o retrato do processo de exclusão que a mulher negra e pobre passa, e que envolve dificuldades nos campos econômicos, político, profissional e cultural. Isaura é filha adotiva de pais brancos. Em sua história, percebe que o investimento foi direcionado aos filhos biológico. Conforme narra em suas entrevistas, a impressão que ficou para ela é que não quiseram dar-lhe uma formação, o que, de certa forma, desafiou-a a buscar sozinha o seu trabalho, a sua formação e a sua dignidade.

Nesse sentido, França (2014, p. 2552) aborda que a “[...] questão Social¹¹ expressa, portanto, as disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico raciais, orientação sexual, formações regionais, entre outras”.

Sobre a questão social, como prática de exclusão social e racial, Souza (2008) afirma que

A prática de exclusão social e racial apresenta-se permeada por conflitos, discórdias e, principalmente nas resistências e dificuldades que os professores e alunos vêm trabalhando as questões referentes à negritude, cultura, memória e ancestralidade (SOUZA, 2008, p. 2).

Esses argumentos, em um dado contexto, exigem compreender que os mecanismos de exclusão são múltiplos e as formas de manifestação, diversas. Para tanto, as entrevistadas, sujeitos dessa pesquisa, trazem em suas narrativas os diversos momentos em que viveram esse processo, seja nos aspectos de discriminação, racismo, inferiorização, desvalorização, aparência feminina, fenótipo, relações familiares ou nas desigualdades econômicas, de gênero e de carreira. Esses múltiplos aspectos serão abordados nesta pesquisa como categorias apresentadas nas narrativas das professoras entrevistadas.

Farias in Portelli (2010, p.4) argumentam que,

[...] tendo em vista que a oralidade e a escrita são constituídas por códigos diversos, é preciso dar atenção às linguagens que expressas na oralidade, como os gestos, os tons e o ritmo da fala que podem ser extremamente reveladores e, normalmente, perdem-se na escrita...que as fontes orais se materializam em narrativas (FARIAS in PORTELLI, 2010, p. 4).

Neste sentido, as narrativas das professoras, elencadas nas categorias eleitas a partir das entrevistas, expressam suas ideias e vivências, “[...] assim como novos acontecimentos. Porém se torna singular ao expressar, em sua maneira de narrar e no conteúdo narrado, subjetividades, querereres, desejos, pensamentos, sentimentos e histórias” (PORTELLI, 2015 p.4).

2.2. Trajetória escolar

As experiências de vidas narradas pelas as professoras em suas vivências – escolar e

¹¹ A Questão Social para Carvalho e Iamamoto, citado por França (2014), aponta ela é a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão em outros termos, é uma categoria que tem sua especificidade definida no âmbito do modo capitalista de produção.

profissional– foram marcadas por preconceitos e discriminação seja na infância, na adolescência e que se arrastaram durante a vida acadêmica. Deste modo, evidencia Moreira (2013, p.63), “Racismo, preconceito e discriminação racial estão presentes a todo o momento em nossas ações e estão impregnados no nosso imaginário que, muitas vezes, insultamos e nem percebemos”, uma parte da cultura da discriminação que acabamos por exercer o racismo vedado.

No Brasil, conforme ressalta Rodrigues (1998), existem outras expressões,

Há a formação de uma espécie de comportamento racista por meio de gestos, atos, palavras em determinados círculos sociais de convivência..., a herança da escravidão não explica todo o racismo atual. O preconceito racial vai se transformando ao longo do tempo, o racismo adquire novos contornos, enraizamentos e justificativas, como as formas de racismo institucional analisadas na aula anterior (RODRIGUES, 1998, p. 4).

Um preconceito velado que se manifesta por meio de olhares, gestos, palavras, atualmente nomeado de *bullying*. Todas essas formas revelam jeitos de expressar os sentimentos e a não aceitação do outro.

Nos relatos da professora Mariele, sua trajetória escolar, inicialmente, foi tranquila.

Minha trajetória escolar, iniciei, aos sete anos de idade, no antigo pré, lá na cidade de Senador Canedo¹². Essa primeira etapa do ensino fundamental foi tranquila, assim, embora, trago em minha memória, minhas situações assim, de constrangimento com colegas na escola, mas a minha trajetória escolar foi tranquila Reprovi no terceiro (3º) ano desse ensino fundamental, e depois no oitavo (8º) ano do ensino médio eu reprovei novamente por questões de trabalho, eu já trabalhava em Goiânia como doméstica e estava num local muito complicado onde os patrões não tinham essa dimensão da importância dos estudos, e acabavam me explorando muito e eu acabava chegando muito atrasada e acabei reprovando no oitavo (8º) ano também, então eu tive duas reprovações ao longo da minha trajetória escolar (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

Para a professora entrevistada, uma trajetória que apresenta as marcas das desigualdades e a necessidade de começar a trabalhar bem jovem para o seu próprio sustento e para o sustento da família, foi tranquila, não percebendo o processo nefasto da sociedade capitalista.

É importante lembrar que essa professora, ainda na primeira infância, foi submetida ao trabalho, sendo privada da educação de qualidade e das brincadeiras de crianças que são primordiais no desenvolvimento de qualquer ser humano. Assim, cabe ressaltar também a marca do fracasso escolar presente na vida da professora, cuja escola, sendo hierárquica e

¹² Senador Canedo, região metropolitana de Goiânia/Goiás.

revestida de poder outorgado pela sociedade capitalista, perpetua práticas e faz com que os estudantes que passam por essas situações desistam de estudar ou acabem desmotivadas.

Ribeiro (2013) enfoca que,

A escola, revestida do poder hierárquico que lhe é concedido na sociedade capitalista, diante do fracasso escolar, direciona seu olhar às famílias, responsabilizando-as pelas dificuldades apresentadas por seus filhos. As justificativas na maioria das vezes dizem respeito à constituição familiar e até mesmo à ausência dos pais que precisam trabalhar e por isso passam pouco tempo com os filhos (RIBEIRO, 2013, p. 31).

Assim, as famílias são responsabilizadas pelos atrasos e dificuldades de seus filhos, justificada pela ausência dos pais, que necessitam trabalhar devido a condições econômicas e sociais, como aconteceu com Mariele.

A gente se virava, na verdade a gente sobrevivia sozinhos, nesse tempo em que os pais estavam trabalhando, que meus pais estavam trabalhando aqui em Goiânia, e várias situações ocorreram nesse decorrer de crianças como eu te falei, nessa questão de constrangimento, de crianças ameaçarem, nos bater, assim várias situações, assim eu penso que essa reprovação ela teve sim uma motivação, eu não me recordo exatamente, mais hoje tendo clareza disso creio que seja também, por falta desse acompanhamento mais específico (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

O discurso apresentado pela professora entrevistada apresenta uma visão parcial das dificuldades passadas. Porém, não apresenta um olhar crítico e amplo do sistema no qual se encontrava inserida no que se refere à compreensão do fracasso escolar a partir do aprofundamento teórico vivenciado em seu processo de formação. Para tanto, faz-se necessário ampliar o leque da reflexão que exige, além do acesso, a garantia da permanência e sucesso desses educandos na escola.

Nesse contexto, no aprofundamento das discussões sobre a educação como direito de todos, ressalta-se que é dever do Estado oferecer o mínimo de qualidade para as crianças, conforme consta na Constituição Federal de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estado precisa cumprir o seu dever também para com as minorias, com o direito ao acesso e à permanência na escola. Não basta garantir a entrada da criança na escola/educação, mas, sim, a sua permanência, que trará o crescimento intelectual e,

profissional.

Escola pública era escola melhorzinha da cidade ficava mais ou menos quarenta minutos da minha casa, a gente tinha que andar a pé me recordo também de ir pra escola em condições precárias, com chinelo remendado, com roupas usadas e rasgadas, com cabelo todo [...], tem fotos inclusive em casa, aquela de recordação escolar de cabelo todo [...], [...] e aí no Ensino Médio eu já tive outra ideia assim, por mim mesma, eu já quis estudar em Goiânia (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

A narrativa da professora entrevistada revela seu processo de luta por melhores condições escolares, na expectativa de estudar em uma escola afastada de seu bairro, por apresentar melhor condição de escolarização. A professora revela que, mesmo sem condições nenhuma de frequentá-la, ia assim mesmo, desarrumada, conforme estava e sem se preocupar com a aparência física.

[...] as condições mesmo da escola não eram favoráveis e aí eu dormi na fila do COLU¹³ na época, é em noventa e seis (96), noventa e seis (96) pra (97) consegui uma vaga no curso técnico de, aí deixa eu lembrar o nome do curso, é Patologia Clínica, que eu queria fazer Patologia Clínica que era um curso na área da saúde só que um ano de curso, no meio do ano desse curso eu descobri que não era o que realmente eu desejava fazer, voltei fiz o colegial, primeiro ano colegial de novo, e aí foi, terminei então o Ensino Médio, antes de terminar então o Ensino Médio trabalhando Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

Diante do anseio por uma educação de qualidade, a entrevistada estabeleceu um paralelo tão explícito entre a conquista do direito à educação, que foi em busca de um conhecimento que possibilitasse contribuir para a efetivação da sua cidadania.

[...] já na última casa há três anos eu soube de um concurso público pra recepcionista em uma Instituição de Ensino Superior, através da sogra da minha patroa e ela então, e pagou até minha inscrição naquele momento, aí então eu participei do processo seletivo concorrendo com mais de quinhentos (500) candidatos e eram só onze (11) vagas, consegui entrar, só que essa minha entrada foi muito complexa, não sei se teremos tempo pra isso mais não quiseram me contratar inicialmente por conta da minha carteira estar assinada como doméstica (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

[...] depois teve uma outra confusão uma briga muito interna pra que eles tivessem me contratado já que eu tinha passado no processo seletivo como os demais, tinha alcançado êxito, tinha sido aprovada mais no final eles não

¹³ O Colégio Estadual Pré-Universitário funciona no prédio do extinto Colégio Estadual Presidente Costa e Silva (COLU), uma instituição de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, que foi fundado em 1971, no Governo de Otávio Lage de Siqueira. Seu funcionamento era em três turnos, com cursos técnicos de várias áreas, com laboratórios clínicos e a eletrônica em funcionamento, prestando serviços à comunidade do bairro em geral.

quiseram me contratar porque eu não tinha experiência eu acredito que não era por conta da experiência era por que na carteira de trabalho estava escrito doméstica(Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

Ao analisar essas falas da entrevistada Mariele, observa-se que era devido à falta de tempo exigido pelo trabalho, que seus pais não acompanhavam sua vida escola. Assim, ela ia desarrumada para a escola e em situações desumanas para uma criança de apenas sete anos. Ela mesma, logo que se tornou possível, começou trabalhar para o seu próprio sustento, sendo empregada doméstica. Quando teve a oportunidade de ser aprovada em um concurso, não queriam contratá-la devido a sua experiência e por seu trabalho não ter nenhuma representatividade na sociedade e brasileira.

Nesse contexto, assegura Henriques (2017, p. 158) que, “[...] a sociedade não reconhecia o trabalho doméstico como um trabalho digno de direitos e obrigações... Ademais, por ser uma profissão de “classe” e “cor”, predominantemente exercida por mulheres negras da classe trabalhadora”. Haja vista ser veiculado/forjado pela sociedade do embranquecimento, restaria à mulher negra a ocupação e a subserviência ao seu senhor e cuidar dos afazeres domésticos. Essa marca histórica perpassa a vida das mulheres negras mesmo no século atual. E a educação tem o poder de mudar esse estigma. Nos relatos das professoras, é notória a percepção de que, em suas trajetórias escolares, elas encontraram na educação o alicerce para se tornarem as protagonistas e reconstruir uma nova história.

Nessa perspectiva, acentua Moreira (2013) que

A educação representa um importante canal de mudança social na vida da maioria população negra, pois é concebida como um bem social, que ocupa posição privilegiada pela forte influência que exerce na formação da pessoa e por possibilitar mobilidade e ascensão social (MOREIRA, 2013, p. 55).

A educação ainda é o principal meio que traz ascensão social para as mulheres, sobretudo às mulheres negras. Como traz na fala da professora Josefa que ter uma carreira sempre fez parte de seu sonho, pois não queria ser igual às mulheres com as quais viviam.

[...] sempre, sonhando em ter uma carreira, ser diferente daquela vida das mulheres daquela cidade, principalmente da minha mãe, que não era uma mulher negra, mas era uma mulher submissa, e não era essa vida que eu queria pra mim, aí eu finalizei a primeira fase, segunda fase do ensino fundamental e resolvi ir pra Belo Horizonte que era onde as oportunidades lá em Belo Horizonte eram maiores, chegando lá não tinha outro jeito, porque meu sonho era fazer psicologia, mas meus pais não tinham condições, mais eles tinham condições de me manter fazendo o segundo grau (Josefa entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Nessa narração, é notório o desejo de crescer e de buscar uma independência financeira, intelectual e uma oportunidade educacional voltada para o atendimento de suas necessidades formativas básicas. Com isso, realizar o objetivo de adquirir um ensino superior e construir uma carreira sólida e alcançar suas metas profissionais e pessoais.

Para a participante nomeada Isaura, no bojo de sua trajetória escolar, o relato do período de transição do orfanato para a escolar particular. Junto a isso, as dificuldades que teve para permanecer na rede privada.

Em primeira instância eu fui uma pessoa que morou num orfanato, eles me tiraram do orfanato eu já estava com nove anos de idade, mas, eles me escolheram não foi por conta, eles não viram cor, eles queriam uma pessoa já mais de idade pra poder ajudar em casa, minha mãe ela tinha acabado de ganhar o filho dela e precisava de uma pessoa pra ficar com o bebê pra ela retornar da licença maternidade. Então assim foi o processo, eles, entre eles assim, eles me colocaram de primeira instância numa escola particular, eu não dei conta, não tinha um ensino bom assim no orfanato, então eu não dei conta, eles me passaram pra rede estadual, e foi onde eu me deslanchei. Então lá nessa escola Estadual não tem diferença, tem gente de todas as cores, todas as raças, então não tive essa diferença, muito pelo contrário, fui muito bem a colhida, e foi onde eu me desenvolvi bastante, na rede Estadual, por que na rede particular, eu acho que a gente é muito reprimida na rede particular(Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Nas palavras de Isaura, essa narrativa sobre as dificuldades encontradas na rede particular não permitiu que acompanhasse o processo de ensino, mas, em contrapartida, identificou-se com a escola pública, que se tornou-se, para ela, um lugar de acolhimento.

Essa constatação pode ser endossada por Moreira (2013, p. 4), quando afirma que “[...] a escola é uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade”. Quando a escola reconhece o seu papel e função, ela fará sua interlocução para que o outro, no caso, o discente, tenha em si o sentimento de pertença.

Isaura deixe entrever em seus relatos as marcas do preconceito sofrido: “Desde o ensino fundamental e tudo mais, no magistério, no decorrer da escola mesmo, onde a criança de várias cores, de várias etnias, com certeza tem sim” (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Para Joana, devido à condição financeira do seu avô, ela não precisou trabalhar enquanto estudava. Relata a condição do avô materno que a ajudou a estudar em colégios particulares durante todo ensino fundamental. Foi para escola pública no ensino médio, um colégio confessional administrado por irmãs católicas, e lá a situação revelou-se um pouco diferente.

Eu fui educada numa escola protestante particular, eu entrei nesse colégio

protestante, particular desde o primário e só saí no ensino médio. [...]. Fui primeiro lugar no Normal, fui presenteada no terceiro ano, eu fui primeiro lugar no curso de contabilidade, tanto é que depois eu fui chamada pra ser contadora da prefeitura de Mineiros que naquela época já era uma grande prefeitura, um montante de recursos relevante, nessa época eu fiz estágio no tribunal de contas aqui e me saí muito bem, então eu nunca me senti, talvez seja essa facilidade minha para aprender e que diminuiu um pouco essa diferença, e hoje eu defendo que é a educação é o conhecimento que diminui a diferença nossa, pessoas de cor, pessoas pobres economicamente dos mais abastados da classe privilegiada, da branca (Joana, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

É oportuno salientar que a mobilidade social vivenciada pela professora possibilitou a ela a aquisição de conhecimento intelectual e amenizar as diferenças de gênero, cor, financeira, dentre outros. Essa foi à única professora entrevistada que teve, desde a infância, melhores condições de igualdade tanto nos estudos quanto no trabalho. Historicamente, como apontado ao longo desta discussão, à mulher negra restava trabalhar para o sustento da casa ou exercer a dupla jornada, conciliando entre estudo e trabalho para almejada ascensão no mercado de trabalho e ter o mínimo de dignidade para viver.

Na concepção de Moreira (2013),

De acordo com algumas professoras, o caminho para uma mulher negra ascender socialmente não é tarefa fácil, requer muito esforço e persistência, pois a sociedade brasileira utiliza-se de muitos artifícios para impedir ou evitar que um negro assuma posição social de destaque. Isso é comprovado pelas estatísticas e extremamente visível quando transitamos em diferentes espaços sociais públicos e privados como escolas, igrejas, clubes, universidades, empresas e outros (MOREIRA, 2013, p. 46).

Compreende-se que, pelas narrativas das professoras, elas procuraram galgar novos horizontes em busca de seus sonhos, umas com mais dificuldades e outras com menos. O importante é que as entrevistadas se fortaleceram diante dos empecilhos e conquistaram sua ascensão como mulheres negras e professoras. Nesta construção, as professoras deram prosseguimento aos estudos, iniciando com o ingresso na Escola Normal– Curso Técnico em Magistério (um curso de ensino médio que permitiu o acesso ao mercado de trabalho para muitas mulheres) e, com isso, adquiriram a independência financeira e a permanência no mercado de trabalho.

Como relata Josefa,

A única forma de fazer o segundo grau e ter uma carreira era fazendo o magistério, que já estava no sangue já. Então eu comecei fazer o magistério e já estagiando, entre esse meio termo de estudar e estagiar eu trabalhei sendo babá, doméstica de todas as formas que eu ajudava meus pais, que me

manter numa cidade igual Belo Horizonte não era fácil, pra eles não era muito fácil. Aí formei, fiquei um tempo em Belo Horizonte. Fiz escola normal, aquele normal mesmo não era nem o técnico magistério, porque na minha época que eu fiz Normal era Normal, eu fiz escola Normal eu fiz também contabilidade.

Terminei o magistério, passei na faculdade particular, na época era a Uni Evangélica a faculdade, minha mãe ela tinha condição de me ajudar (Josefa, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Nos relatos, nota-se que o magistério foi um curso que, à época, oferecia a oportunidade de se ter uma carreira e exercê-la. Era o início de uma conquista para a mulher e, especialmente, para a mulher negra. Para tanto, afirma Vianna (2013),

A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério [...] Mas não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Em se tratando da docência no Ensino Fundamental, o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares (VIANNA, 2013, p. 160;164).

É possível afirmar que, ainda hoje, essa profissão é exercida em um contexto feminino, e que o antigo magistério, sendo um curso secundarista, era o começo para a inserção da mulher no mercado de trabalho, trazendo benefícios à mulher negra que até então trabalhava de doméstica. Nesse contexto, a professora Josefa traz como foi sua entrada no magistério, uma trajetória também marcada por preconceito mesmo ela tendo uma preparação específica para a profissão.

Já no magistério em Belo Horizonte eu já cheguei totalmente formada, preparada pra isso, então assim, eu já cheguei e já tinha respeito dos colegas que conviviam comigo, dos professores, eles perceberam isso já em mim, é lógico que, não vou falar que não teve um ou outro, mas que não me incomodou são coisas assim, eu tenho lembranças, traumas de infância, por exemplo, coisas que voltaram recentemente pra mim. Eu estava num grupo de teatro eu discuti com uma amiga branca, e o meu grupo, grupo eu fundei esse grupo, entre eu e essa amiga eles escolheram ela. Isso me marcou muito! Ficou marcado porque eu sei por que quê eles escolheram ela. Sim! Duas ou três vezes eu passei por isso, e aí eu contava com minha irmã que também e muito engajada nessas lutas que fazia parte do movimento negro, nessa época. Mais aí assim, eu acho que ela tinha tanto medo de eu me traumatizar com isso, que ela... Não sei! Hoje ela fala que se arrependeu de não ter ido mais afundo nessas questões (Josefa, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Fatos assim acontecem cotidianamente. Esse processo de negação e de exclusão por pertencer ao um grupo étnico traz marcas que, por vezes, são quase irreparáveis. Nas palavras de Moreira (2013, p. 63), “[...] a rejeição de um indivíduo por nascer negro, concebido como fruto inverso de um ideal desejado, traz sérios danos e frustrações à criança negra, podendo comprometer o emocional e a construção de uma identidade racial positiva.”

Com os avanços da sociedade, no campo educacional passou-se a exigir que as professoras secundaristas apresentassem curso superior. Nesse caso, o curso de Pedagogia, que poderia mantê-las no mercado de trabalho com formação em nível superior, trazendo mudanças significativas à vida econômica dessas profissionais. Essa exigência partiu da LDB 9.394/1996, que regulamentou a formação para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Carvalho (1998), a norma estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. E, em decorrência disto, meta ambiciosa estipula que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A formação de profissionais de educação básica para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica poderá ser feita, diz o art. 64, em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nessa formação, a base comum nacional. Mas essa formação também poderá se dar nos ISEs, que manterão, entre outros, “cursos formadores de profissionais para a educação básica...” (art. 63, I) (CARVALHO, 1998, p. 89).

De acordo com as palavras de Carvalho, essa formação docente assinala momento de transição para a educação brasileira e fixa, em relação aos profissionais da educação, diversas normas orientadoras: finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

2.3.Desvalorização e Inferiorização da mulher negra

No decorrer da reflexão até agora delineada, um embate: se não há formação adequada, a desvalorização aparece. Porém, o processo de desvalorização e inferiorização da mulher negra no Brasil não comporta somente a não formação. É um processo que se moldou por meio dos estereótipos racial, de gênero, de beleza, constituídos no desenvolvimento social

e cultural do país. Nessa construção histórica, a mulher foi vítima de sua condição natural, a sua cor, seu sexo, e, sendo mulher e negra, também passou a ser subjugada e desvalorizada por sua condição de gênero e de raça. Com todas essas evidências, a sociedade parece insistir em fechar os olhos para tal situação e secundarizar a importância da mulher negra.

Nascimento ressalta (2012) que

A figura da mulher negra brasileira como doméstica, lavadeira, cozinheira, entre outros, que legitimam o conceito de inferioridade e a desqualificam está entranhada no pensamento do povo brasileiro. Assim, geralmente, quando se vê a mulher negra numa posição de poder e status, exercendo uma atividade intelectual, a tendência é relacionar sua imagem ou representá-la como uma funcionária de limpeza ou cozinheira da escola (NASCIMENTO, 2012, p. 59).

Em consonância com a reflexão ora exposta, essa desvalorização e inferiorização da mulher negra é percebida por uma das participantes da pesquisa. Em sua narrativa, a presença de elementos significantes que apontam para o fato de ser mulher e mulher negra em uma sociedade que valoriza os estereótipos, o que torna dificultoso o caminho para o trabalho.

A mulher negra ela não nasceu pra estar na frente de quadros, e sim pra estar limpando a escola. Entra as pessoas aqui e me perguntam: aonde que eu encontro a coordenadora? Passam por você e perguntam? Perguntam! Em nenhum momento, nenhum momento passa pela cabeça deles que eu seja ou professora ou coordenadora, muitas pessoas chegam assim, muitos pessoas pensam assim! Muitos já chegam, já olham pro meu jeito [...] (Josefa, entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2019).

Na fala da professora, um racismo que se manifesta das mais distintas formas na sociedade brasileira e ressalta a pouca representatividade das mulheres negras nos espaços públicos ou privados. A questão aqui mencionada não se reduz apenas a destacar aspectos negativos das contradições vividas pela mulher negra, mas, convergir na busca de superar a naturalização das desigualdades sociais, que multiplica estereótipos, menospreza a diversidade cultural e supervaloriza diferenças excludentes.

A falta de escolaridade e o trabalho doméstico vivenciado pelas mulheres negras revelam marcas de um processo de exclusão e de desrespeito, duplamente marginalizadas e prejudicadas por uma trajetória que se arrasta ao longo da história. Uma herança escravocrata, que prega a inferioridade do negro, da mulher negra. Uma inferioridade construída para justificar a exclusão ou subserviência no mercado de trabalho, não apenas por ser analfabeta, mas por ser negra.

Em busca de seu sustento, a mulher negra se vê dentro de um contexto do trabalho

doméstico. Nele, o meio de alcançar oportunidades que vão além desse espaço, com possibilidades de estudar e trabalhar. São mulheres que percebem no trabalho doméstico uma alternativa para suprir as necessidades e a busca de mudar de vida, qualificar-se e estudar. Isso foi percebido nas entrevistas, pois duas delas iniciaram sua profissão enquanto empregada doméstica e ou babá para depois serem professoras.

Assim narra Isaura:

“Ela me adotou pra cuidar do filho! E não me adotou enquanto filha, e eu fui perceber já maior, porque quando a gente é criança a gente pensa que tudo é normal, mas quando a gente vai pegando certa idade, tendo conhecimento” (Isaura, entrevista realizada em realizada 23 fev. 2019).

Prática infelizmente muito comum a famílias diante da necessidade de perspectiva de futuro, que ofereciam seus filhos para outras famílias que prometiam oportunidades de melhoria de vida e estudo e, no entanto, algumas dessas famílias acabavam por explorar as crianças “ditas adotadas” como uma maneira de reduzir custos, principalmente na realização de trabalhos domésticos.

Já Mariele ressalta: “Eu não escondo minha história [...] eu era doméstica sim, que eu já tive essa trajetória mais complicada, mais complexa, e eu não escondo, já me pediram pra esconder (Entrevista realizada em 21 fev. 2019)”.

Nesse contexto, Luz (2017) comenta que

No último censo do IBGE (2010) a população negra feminina composta por mulheres pretas e pardas que desenvolvem em sua grande maioria serviços domésticos que vem a ser o principal meio de sustento e manutenção de muitas famílias, principalmente o chefiado por mulheres. Esse serviço doméstico é marcado por uma estrutura ocupacional pela cor, pelos baixos rendimentos, pela ausência de escolaridade e algumas vezes por origem regional (LUZ, 2017, p. 8).

A participante Isaura narra que, “[...] independente do que o meu pai e minha mãe ajudavam, eu, nunca tive medo de trabalhar, como eu falei fui doméstica eu trabalhei em consultório dentário, fui babá nos finais de semana, então eu queria alcançar um objetivo (Entrevista realizada em 25 fev. 2019).

A narração da professora Isaura, que também trabalhava de babá nos finais de semana, confirma os dados apontados pelos estudos teóricos que pautaram essa pesquisa. Conforme visto anteriormente, a ascensão da mulher negra inicia-se com o trabalho doméstico, sendo este uma alternativa para suprir as necessidades e mudar de vida, além de possibilitar qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

2.4. Aparência Feminina: Cabelo e estrutura física

Na trajetória da mulher, especialmente da mulher negra, além do preconceito quanto à capacidade e formação acadêmica, a pressão exercida por um padrão social de aparência feminina. Nascer e viver em um país marcado pelas desigualdades sociais, econômicas de gênero, e etnia, partícipes de uma sociedade que valoriza a aparência física e determina um modelo de beleza baseado em padrões europeus, com raízes históricas na cultura do embranquecimento,¹⁴ determinando que é belo quem possui “olhos azuis e cabelos loiros” e pele clara é sinônimo de “boa” aparência, de beleza, mais um campo de batalha emerge para a mulher negra. Com estereótipos que causam atitudes negativas e atos discriminatórios para com os negros, esses padrões estabelecidos proporcionam situações diversas de tratamento injusto em decorrência dos que não se enquadram no padrão europeu da cultura do embranquecimento. Para Moreira (2013, p. 57), “aqueles que não se enquadram nesse padrão sofrem discriminação e preconceito.” Baseado nesta afirmação, as narrativas revelam o que as participantes trazem em suas memórias como resultado dessa realidade, conforme relato a seguir.

[...] no decorrer do trajeto da gente, a gente se depara com pessoas, com grandes diversidades, então não é fácil, têm umas que agradam da cor, outros não, outros já te olham meio assim... Eu mesma já tive alunos que falam assim: Professora por que que você é tão mais escura? (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

Consoante à citação da entrevistada, a discriminação motivada por sexo e por cor, raça ou pertencimento a um determinado grupo, encontra-se arraigado na sociedade e gera um efeito de auto exclusão, pois, nele, a presença de um mecanismo sutil marcado por fortíssimas desigualdades. As professoras Mariele e Josefa, quando indagadas se a cor ou estrutura do cabelo e da pele influenciavam a discriminação, responderam:

Eu penso que sim! Sabe por quê? Eu vou te dar, outro exemplo que não está dentro da docência, mas, eu fui visitar lá na Cidade de Goiás uma família que criou meu pai, quando ele tinha seis (6) anos ou sete (7) anos, e a mulher virou pra mim, pegou no meu cabelo e falou pra mim: Nossa mais seu cabelo é muito lindo, eu não gosto é daqueles cabelos que são assim sabe pra cima, falou desse jeito. [...] falei assim: eu gosto dele mais alto, quanto mais alto, mais bonito eu acho, foi só isso que eu falei pra ela e

¹⁴ Essa política conservava os negros em condições de extrema pobreza até que se extinguissem devido à mortalidade infantil, desnutrição, doenças e através das sucessivas miscigenações, ou seja, até que os negros desaparecessem por completo do cenário nacional.
Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

entrei (Mariele, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Nas palavras da entrevistada e o depoimento na interação com um membro da família, a presença de situações discriminatórias de cunho racial, que demonstram a forma como a identidade é construída. A professora entrevistada não se submeteu à estética e padronização social exigida pela sociedade. Porém, o membro de sua família sofreu a interferência no que determinada estrutura social dita como padrão estético.

Então assim entre tantas famílias negras, os brancos sempre nos colocavam, mas não talvez por que nos aceitava, mas porque a gente se fazia entrar, tipo assim, nós não damos a vocês o direito a nos podar ou excluir, a gente não aceitava ser excluído, a minha irmã, era muito da igreja também as minhas tias, então... Não! A L. vai., participar ela coroar, ela vai fazer uma leitura, até as leituras que eram feitas na igreja podiam contar eu mais uma menina negra que fazia as leituras bíblicas lá porque eram as meninas brancas e eram todas as meninas brancas. (Josefa, entrevista realizada em 25 fev. 2019).

Neste sentido, a compreensão que se tem da inclusão social da mulher negra foi e continua difícil. As narrativas das professoras entrevistadas revelam um estado de distinção difícil de ser alterado. Ao perceber que são discriminados, tendem a perceber mais rapidamente a discriminação que afeta o seu grupo de pertença. A professora Isaura diz que levou um tempo para aceitar sua identidade, por causa do preconceito e discriminação vivenciada quando criança e até mesmo em sua vida adulta.

Será que você podia fazer uma escova no seu cabelo pra deixar mais baixinho? Será que tem como você abaixar o volume um pouco do seu cabelo pra você vir trabalhar? Manter ele arrumadinho, manter ele trabalhado! Já foi me pedido já! Eu tive que aderir, porque eu precisava trabalhar! Precisava trabalhar então você escova o cabelo, você alisa, muita química, perdi o cabelo já três vezes por causa de química. Agora hoje não, hoje eu deixei meus cachos... Foi um processo, bastante difícil, então pra eu chegar a me amar, amar minha cor, aceitar meu cabelo do jeito que ele é, levou tempo. Tive que ter! Tive que ter esse processo! Porque, entrei em depressão já por causa disso, assim, você acordar de noite e fala: Senhor por que você não me trouxe branca? Eu não teria tanto trabalho. Então, assim, minhas orações eram assim! Mais não, Deus foi me mostrando no decorrer dos anos que é apenas uma cor, o que ele quer, é que eu seja uma pessoa íntegra uma pessoa honesta. Então se eu sou tudo isso que Deus quer? Então, o que é uma cor? (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

A professora Joana lembra do preconceito que suas colegas sentiram por causa do cabelo. Para a mulher, o cabelo é seu referencial que exprime seu brilho, sua beleza, sua marca e sua representatividade, sendo mulher negra tem muito mais peso devido à classificação que é feita na e pela sociedade. Como endossa Moreira (2013, p. 64.), “O cabelo desde a infância

tem muitos significados para as mulheres. Geralmente a discriminação racial na escola se dá pela aparência, principalmente pelo tipo de cabelo e cor de pele, como forma de depreciar o negro”.

Muito! [...] uma piadinha aqui e outra piadinha ali, isso não me fez recuar, mas eu tenho colegas minhas que se sentiram ofendidas, tristes, e que não queriam nem passear, nem ir a festas, pra ir a festa era uma dificuldade muito grande, [...], às vezes não crescia, às vezes é porque eu não tive esse problema por que meu cabelo era grande, eu tinha o cabelo traçado grande, mas as colegas que o cabelo não conseguia crescer às vezes até parente minha mesmo elas sofriam discriminação (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Nota-se que na sociedade, a determinação dos padrões de beleza que são impostos sem respeitar a individualidade, a cultura de cada povo em grande parte, revelamos processos culturais que determinam tanto os padrões estéticos como os da própria beleza corporal. O corpo negro foi marcado por meio de linguagens preconceituosas, intolerantes e discriminatórias de um processo histórico de humilhações e violência, de representações inferiorizadas da sua cultura e de interações sociais em que, muitas vezes, a cor da pele adquire significados esmagadores e cruéis para os sujeitos da raça/etnia negra, e, nesse processo, adquire as marcas da cultura, conforme Louro (2000).

Nas memórias narradas, vivenciadas pela professora Isaura, ao se aderir a uma denominação religiosa e envolver-se com padrões de religiosidade, adere-se a um conjunto de valores, símbolos, comportamentos e práticas sociais, na aceitação de sua cor, por atos pessoais de misericórdia e compaixão na tentativa de lidar com os desafios da vida; talvez à procura de algo que possa completar ou dar sentido a sua existência.

Primeiramente eu sempre fui uma pessoa que tinha muita fé, então fui a busca de Deus mesmo pra me ajudar a me aceitar com minha cor mesmo. Assim quando eu me reunia com família, eu era discriminada assim mesmo, mas eu via que, era por causa da minha cor sabe? Então é assim agente se sente excluído. E eles diziam, empregado fica na cozinha, sendo que eu tinha que participar da festa do salão, então assim eu sempre senti essa discriminação, então eu sempre me retraí, me escondia. (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Nesta narrativa, é notório o sentimento de discriminação dos familiares com a professora. Por outro lado, vê-se a religião em seu sentido pragmático, como fator influenciador de aceitação de crenças e valores. Outra angústia implícita à cor da pele adquire conotações e privilégios distintos. A pele negra impregnada e rotulada com o estereótipo da inferioridade, da dor, do menosprezo e da discriminação.

Lemos (2017), afirma que

Basicamente, a mulher negra é pouco estimulada a ser, a se ver, a se amar. Maior vítima de violência doméstica e abandono, maior número de mulheres chefes de famílias, a negra ainda é vista como a “gostosa”, que “não serve para casar” [...] a mulher negra, continua sendo tratada como alguém sem valor. São vítimas da exploração sexual, da discriminação e da desigualdade racial e social...O contexto histórico deixou marcas tão profundas, que ainda hoje, podem ser sentidas na vida de muitas mulheres negras (LEMOS, 2017, p. 5).

Por mais que a história tenha deixado marcas irreparáveis, seja social, cultural, física, biológicas, de gênero, discriminação e preconceito, é possível reconstruir uma nova história em busca de novas formas de enfrentar o racismo enquanto problema social. Além disso, requer refletir sobre a situação da mulher negra, sujeito que tem direitos fundamentais, no intuito de possibilitar a compreensão de que ela não tem só o preconceito de raça a vencer, mas que, ainda necessita encarar a discriminação de gênero e classe. Pelo viés do conhecimento e pelo processo de luta pelo desarraigamento do racismo e discriminação, será possível desmistificar muitos desses preconceitos, que tanto prejudicam a sociedade.

2.5. Relações Familiares e processo escolar das professoras negras

Considerando os aspectos da trajetória da mulher negra em seu processo histórico e social, principalmente das professoras negras, observa-se que para seu crescimento intelectual e profissional ela necessitou da presença e da ajuda contínua dos familiares. Isso confirma a importância dos processos de formação de identidade racial vivenciadas nas interações sociais em contextos diversos. Três das professoras tiveram apoio dos pais, particularmente do pai e avô. Uma professora contou com a ajuda de outras pessoas.

Quando perguntado às participantes: “Como foi a participação da sua família no seu processo escolar?” Joana ressalta em sua narrativa que,

Tanto do pai quanto da mãe e do avô! Principalmente da mãe, por causa do avô! O pai era mais ou menos assim, logo eu terminei o primário se eu quisesse deixar ele não enxergava a necessidade de você continuar estudando já minha mãe não, ela não abria mão de eu continuar estudando, formar (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Tal experiência relatada pela professora entrevistada reafirma a relevância da família na construção do desenvolvimento de normas, ética, valores, ideais, e crenças que assinalam a sociedade. Percebe-se o papel fundamental da mãe da professora entrevistada em sua

formação, em prol do seu desenvolvimento, sobretudo nos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa entrevistada diz ainda que:

A importância da instrução dos pais! Exatamente! Formar! Ela queria ver a filha dela formada, e com meu irmão foi a mesma coisa, só que o meu irmão fugia da escola, ele não ficava mesmo, ele era muito arreado até completar os dezoito anos aí ela não teve mais, mais mando sobre ele, mais ela pensava assim, eu acho que, muita influência do meu avô também, que era um homem estudado, um homem instruído, que eu falo que ele era, não só decodificava nome, mais ele interpretava, ele foi um homem que soube fazer bom uso social do conhecimento dele, por isso eu falo ele era letrado também(Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Quando reafirmado sobre a presença dos pais com a pergunta: “Mas, seus pais estão sempre junto com você?”,ela respondeu que:

Sempre, sempre, sempre! Você é capaz! Meu avô principalmente, o pai da minha mãe por que ele é do Triangulo Mineiro e mineiro ele não baixa muito a cabeça e ele sempre colocava pra mim, você não é menor do que ninguém, você pode até ser igual, melhor não! Nem pior nem melhor, cada um tem a sua qualidade o seu valor. Pode não ser igual um ao outro, mas, você tem o seu valor! Porque você é capaz! Você vai aprender! Meu avô sempre falava isso pra gente. Quando a gente estava estudando uma lição que era mais difícil ele sempre falava você vai conseguir e a gente acabava conseguindo (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Neste sentido, percebemos a relevância dos pais reconhecerem que o processo de escolarização possibilitou formação e conhecimento para os filhos. A demonstração de interesse pela vida escolar dos filhos é parte essencial em seu processo de aprendizagem. Ao perceber que a família se interessa por seus estudos e por suas experiências escolares, Joana se sentiu valorizada, desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima. Nesse sentido, a partir das experiências, que eram repassadas e incentivadas pela instrução do avô materno e da mãe, a influência percebida no desenvolvimento escolar da professora.

Josefa traz o pai como o grande o protagonista em seu processo de escolarização. Quando indagada sobre a formação da família, ela acentua que o pai teve sua notabilidade neste percurso, pois,

[...] o meu pai sempre cobrou muito da gente pelo fato da gente ser negro, ele cobrava muito, que a gente fosse sempre melhor, não em questão de superioridade, mas que a gente não ficasse abaixo das outras pessoas, que a gente mostrasse que a gente poderia ser igual a elas, ou melhor, nesse sentido. Só que a nossa família, meu pai sempre lutou contra isso da maneira que ele sabia, levando os filhos a estudar. Então assim ele mesmo com pouca instrução ele sempre fez questão de cobrar que a gente fizesse a tarefa de casa, e assim todos os meus irmãos tiveram assim pelo menos o

ensino básico, e com isso eu me tornei aquela aluna dita exemplar (Josefa, entrevista realizada em 25 fev. 2019).

A questão dos pais na mediação da aprendizagem, presente no registro das memórias narradas por Isaura e Josefa, revela a importância da participação dos pais nessa relação como fator central na formação da personalidade. Isso influenciou na conduta e no comportamento das entrevistadas, possibilitando que as professoras se assumissem enquanto sujeito de sua própria existência, exercendo sua cidadania numa ação transformadora no mundo. Isaura diz que teve ajuda, apesar de ser adotiva. Como os pais tinham uma boa situação financeira, ela foi direto para a escolar particular.

Para a participante Mariele, as relações familiares com a escola foram bem difíceis. Ela não teve ajuda dos pais, como revela em sua narrativa, pois eles trabalhavam para o sustento da casa e tinham recursos financeiros para o material escolar básico.

[...] meus pais nunca compraram um lápis nem um caderno, tudo era doação mesmo da escola, na época matriculava e já saía de lá com o caderninho com lápis e tudo mais, mais eu não me lembro do meu pai chegar com uma sacolas, com lápis, toma aqui esse é seu lápis, esse é seu caderno, não me lembro entendeu? Por que eles não tinham mesmo, por que, que eles não tinham, eles trabalhavam pra sobreviver, pra comer e [...] pra vestir, [...], minha mãe costurava, então ela costurava roupa, algumas roupas. Então eu penso que a questão financeira, ela interferiu no seguinte aspecto, eu poderia ter uma formação um pouquinho melhor, eu hoje eu sinto isso na minha escrita, nas minhas leituras, por que eu não fui mesmo, não houve esse investimento como a gente faz com nossos filhos hoje, de comprar um livro, de incentivar a leitura, de levar ao teatro ou sei lá o que entendeu (Mariele, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Mariele destaca como a dificuldade financeira dos pais interferiu em seu processo de desenvolvimento escolar. Pela conversa, percebe-se que eles não tinham estudos formais, mas o saber prático da vida. Hoje são notórias suas dificuldades no campo acadêmico, mas o importante é que isso não foi motivo para que ela deixasse de estudar e ter uma formação intelectual. A realidade cotidiana dos pais da entrevistada revelava a preocupação de trabalhar para garantir o sustento da família e suprir necessidades básicas.

As relações familiares também foram fortalecidas no processo discriminatório em que elas viveram. Como relata Josefa o pai sempre ensinou os filhos a se defender.

[...] o meu pai ensinou isso pra gente, a minha mãe não era preparada ela tinha uma pele mais clara, e ela não sabia, ela mesmo como mãe ela não sabia como nos defender, porque eu acho que ela não entendia o que era realmente o racismo, ela não entendia a pressão que a gente sofria, porque todos os outros filhos saíram puxando meu pai, nenhum saiu com as características dela, o sangue foi muito forte, mas o meu pai mesmo, sempre,

eu com sete anos eu já sabia me defender, eu nunca... Eu sofri! Falar assim você sofria racismo? Sim! Mas nunca me machucou de verdade porque eu sempre soube me defender. Eu forçava que as pessoas me reconhecessem isso é uma característica que eu puxei e todos meus irmãos puxaram do meu pai, então a gente era uma família, nosso sobrenome é Rocha, era uma família que, diante disso era uma família respeitada ou tolerada na cidade porque a gente não abaixava a gente não deixava que as pessoas diminuíssem a gente (Josefa, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Aqui se percebe a importância do papel familiar na trajetória dos filhos. Nota-se que uma família instruída fortalece seus filhos. No relato aqui apresentado, a filha é educada para enfrentar e lidar com as dificuldades do cotidiano e, principalmente, quando se fala de preconceito. Para Joana, a família teve grande relevância. Mesmo os pais sendo trabalhadores, incentivaram os estudos. E o avô materno tinha formação, sendo assim, teve sua participação. Quando questionada se “Os pais da senhora influenciaram no processo educacional”, ela respondeu:

Muito! Muito! Trabalhadores tanto pai como mãe, trabalhadores. A minha mãe como é filha de mineiro e mineiro, meu avô era uma pessoa voltada... Meu avô era uma pessoa instruída, voltada sempre par o estudo, isso favoreceu muito. Eles entenderam sempre que o ensino, que o conhecimento era fundamental, na simplicidade deles, eu fui educada numa escola protestante particular, eu entrei nesse colégio protestante, particular desde o primário e só saí no ensino médio. Meu avô era um homem letrado, letrado mesmo, era alfabetizado e letrado, um homem corretamente politizado. Meus pais me deram o alicerce ate a educação, eu fui educada pra não baixar a cabeça, porque eu não fui educada pra ser submissa (Joana, entrevista realizada em 28 fev. 2019).

Mesmo os pais, e no caso da professora, o avô, conseguiram direcionar os filhos/netos. Tiveram e adotaram “uma postura de convencimento das vantagens que a educação escolar pode trazer nos projetos de vida de seus filhos”. Esse papel da educação é importante para o pertencimento enquanto cidadão que constrói e reconstrói sua história.

2.6. Desigualdade de Gênero e trabalho da mulher negra

A história da mulher negra e sua relação com o trabalho é marcada por questões políticas, econômicas, culturais e sociais que influenciam o processo de organização social e profissional dessas mulheres. O mercado de trabalho revela-se como um espaço privilegiado e nele conseguimos perceber as desigualdades que são reproduzidas na sociedade.

Os estudos revelam que a trajetória socioeconômica das mulheres negras tem sido analisada a partir da participação das mulheres negras no mundo do trabalho o que

permanecem com significativas desvantagens em relação às mulheres brancas. Bruschini e Lombardi (2000), ao considerarem esta inclusão a partir das transformações advindas na participação feminina nos anos 1990, ressaltaram que houve um processo de bipolarização do serviço feminino.

Sobre as desigualdades de cor e gênero, particularmente no segmento das mulheres negras, Soares afirma que,

As mulheres negras arcam com todo o peso da discriminação de cor e de gênero, e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero (SOARES, 2000, p. 51).

No tocante a esta discussão, a mulher tem sua inserção também no mercado de trabalho enquanto professora, pois “o magistério abre-se às mulheres que, gradativamente, vão suplantando os homens neste setor, até então tradicionalmente masculino” (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 234).

Tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste constituem etapas essencialmente importantes na trajetória socioeconômica das mulheres. Porém, é notória a disparidade que revela a desigualdade da mulher e, especificamente, da mulher negra.

Sabemos que o mundo do trabalho está diretamente ligado às dimensões educacionais como condição inicial de ingresso ao mercado de trabalho. Considerando esse panorama, ressalta-se a trajetória socioeconômica das mulheres negras nos últimos anos – de 2003 a 2009. Essa trajetória tem sido analisada como fruto das mudanças ocorridas na participação das mulheres negras no processo educacional com um índice significativo da inserção de mulheres em ocupações não manuais, caracterizadas por maior formalização e melhores rendimentos e conseqüentemente também no mundo do trabalho (IPEA, 2013).

Uma questão de igualdade de gênero? Pensar igualdade de gênero como princípio constitucional da igualdade – um dos pilares de manutenção do Estado Democrático de Direito – implica em assumir uma repulsa à discriminação e ao tratamento injustificadamente desigual entre os seres humanos. Além disso, é um princípio resguardado legalmente pela Constituição Federal do Brasil (1988) em seu Capítulo I, do Artº. 5, inciso I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos traz que,

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...]

Se todos têm os mesmos direitos por que há uma grande desigualdade entre homens e mulheres? Esse direito não está sendo assegurado? O que perpassa no campo da desigualdade de gênero? E essa desigualdade aumenta quando se trata da mulher negra? Isso se deve a quê?

Não obstante, destaca-se que esse princípio de igualdade de gênero, raça, condições socioeconômicas ou culturais, abrange todos os âmbitos da vida do indivíduo em sociedade: na política ou em outros espaços da vida, no mercado de trabalho ou até mesmo nas relações privadas. O que se tem observado, no entanto, é que a igualdade de direito da mulher – especialmente da mulher negra – nos termos da lei tem sido historicamente tratada como um assunto de menor relevância (IPEA, 2013).

Sabemos que os questionamentos são inúmeros e que algumas possíveis respostas nos remetem ao processo histórico que colocou a mulher como subalterna e submissa ora da família e marido, ora da própria sociedade capitalista. Refletir a profunda desigualdade existente entre homens e mulheres na sociedade – principalmente da mulher negra – possibilita entender que as desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em atividades menos formais, estão profundamente mediados por fatores que se pautam na discriminação de gênero e raça (IPEA, 2013).

Nesse contexto, gênero é uma categoria que vai assumir diversos empregos e conceitos, com de substituições de sexo por gênero e depois de gênero por mulher (SCOTT, 1995). Nas palavras da autora,

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 7).

Para a autora, discutir gênero seria uma maneira de romper com os padrões de normalidade construídos historicamente, naquilo que seria definido para o homem e para mulher. No entanto, é preciso perceber essas identidades subjetivas como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 7).

Se o gênero dá significado às relações de poder, então, por que a mulher,

historicamente, teve dificuldades nessas relações? Será que por ser considerada frágil não teria condições de trabalhar e se manter financeiramente? Ou era para continuar subserviente?

Assim ressaltam Oliveira e Santos (2010),

A dimensão da diversidade (gênero, raça, orientação sexual, dentre outras) permite-nos verificar que as mulheres estão inseridas num contexto de desigualdade que, determinado por relações sociais historicamente construídas, coloca-as em situações de subordinação e opressão, advindas seja por se apropriarem historicamente de menos poder do que os homens; seja por seu pertencimento a uma classe dominada, alheia à riqueza socialmente produzida ou, seja, ainda, por pertencer a uma raça/etnia historicamente oprimida. No universo do trabalho também prevalecem relações de desigualdade entre homens e mulheres (OLIVEIRA; SANTOS, 2010, p. 13).

Nesse sentido, as desigualdades de gênero predominam também no âmbito do trabalho por serem construídas socialmente e por uma crença de que havia o sexo superior na divisão do trabalho. Desse modo, quando mencionamos o papel da mulher, o senso comum apoia-se pelo viés biológico para explicar as relações sociais em desigualdades que produzem outras desigualdades.

O mercado de trabalho é visto como lócus exclusivo de análise das desigualdades sociais, uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste universo representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica das mulheres negras. Essa desigualdade de acesso ao mercado de trabalho encontra-se mediada por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça.

Assim, quando se aborda sobre as desigualdades, o primeiro aspecto a ser avaliado é o aspecto econômico. Nessa perspectiva, destaca-se, porém, que a atuação das mulheres negras no mercado de trabalho é um ponto bastante acentuado para a apreensão de outros fatores de discriminação contíguos de gênero e raça na composição das desigualdades sociais brasileiras.

2.7. Protagonismo, Resistência e Empoderamento

Elucidar o protagonismo da mulher negra no Brasil é “retirar da invisibilidade os feitos, as lutas e as conquistas daquelas que resistiram e resistem bravamente contra as investidas das relações implícitas e explícitas demarcadas na tríade interseccional: raça, classe e gênero” (SOUZA, 2018, p. 155). Essa tríade trouxe ao mesmo tempo uma visão negativa da mulher negra, sendo “mulata”, “amante”, “empregada doméstica” e tantas outras

derivações impostas pelo que entendemos hoje como estigma da *mukama*¹⁵. Dessa forma, esses “mal-dizeres” ou jargões estão sendo refeitos, pois a mulher negra está em busca de seu espaço e do soar a sua voz, do respeito a sua cultura, gosto e preferências. Enfim, busca do fortalecimento de sua identidade, diante de um contexto que exige resistência e protagonismo de uma negritude que conduz à busca de empoderar-se.

Munanga (2009) traz o conceito de negritude, juntamente com consciência, estruturação, que revela uma

Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas... A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas (MUNANGA, 2009, p. 20).

Partindo desse pressuposto, a tomada de consciência de uma comunidade vítima da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, exige que a negritude deva colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, condição preliminar para uma luta coletiva. Nesse sentido, deve procurar a todo o momento a afirmação da sua identidade individual e coletiva—em movimentos sociais— para reafirmar sua ancestralidade, que refletirá em seu posicionamento e na defesa dos seus direitos e dos direitos de sua etnia.

As protagonistas dessa narrativa foram em busca de sua construção, formação e encontraram na educação superior conhecimento como meio de superar toda forma de opressão, racismo, preconceito e de gênero. Para alcançar o protagonismo, existem vários caminhos e as professoras narraram que descobriram na formação docente o caminho de construção de significados que resultou no protagonismo pessoal de cada uma.

Isso pode ser percebido quando se lançou o seguinte questionamento: “Então você percebe que é necessário ter uma qualificação?”, Isaura respondeu:

“É necessário! Pra você não se sentir que você tem que ficar só na cozinha, então você tem que ser qualificada, você tem que correr atrás, e mais atrás, você tem que provar pro homem [...] que você também pode colocar-se em pé de igualdade a ele. [...] (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

É essencial que essas mulheres se tornem protagonistas das suas histórias e da luta pela efetivação dos seus direitos, fazendo que esses direitos sejam efetivados e garantidos começando pelo acesso à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização

¹⁵Mukama: origem do tupi mu’kama-amante, escrava ou criada que, na África ou no Brasil, auxiliava nos trabalhos domésticos e acompanhavam as senhoras nos passeios, um cana.

da diversidade.

Os documentos de políticas públicas que atendam a população devem ser buscados e precisam ser conhecidos, pois compõem a luta em defesa do reconhecimento dos direitos sociais – no campo individual e na coletividade. No II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), por exemplo, afirma-se que,

No Brasil, ao longo do século XX, o acesso à escola foi ampliado para os grupos populacionais anteriormente excluídos do processo educacional formal. Com isto, as mulheres passaram a ter maior acesso à educação, o que se reflete em sua maior e melhor inserção neste espaço em comparação aos homens. Tal vantagem, no entanto, ainda não se reflete no mercado de trabalho. Se muito já se avançou na inserção da população feminina nesse espaço potencialmente produtor de autonomia econômica e social, muito há, ainda, que caminhar no que se refere à garantia de condições igualitárias de entrada e permanência no mercado de trabalho, bem como na remuneração pelas atividades ali desenvolvidas (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2008, p. 31-32).

Nesse caminhar em busca do acesso à escolarização e melhores condições de vida, de seu protagonismo e de uma reconstrução de sua identidade ‘negritude’, ou seja, sua aceitação como de mulher negra, é necessário atinar a elementos imprescindíveis para transformar a realidade. Isso ajudará a construir e compreender melhor que é fundamental para esse caminhar lutar pela garantia de questões igualitárias como acesso a educação, mercado de trabalho, já previstos em documentações legais no Brasil. Essa transformação é plausivelmente lenta, mas garantirá a autonomia e, conseqüentemente, incentivará a história da mulher, da mulher negra.

As protagonistas entrevistadas em suas narrativas apontam que tem buscado construir sua identidade, pois, sabem o quanto é fundamental a importância de reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas.

Quando foi perguntado “Você já construiu sua identidade? Você passou por um processo de transformação!”, Isaura deu a seguinte resposta: “Já [...]. Eu já me amo. Já tenho certeza! Eu me sinto assim, muito melhor profissional material e espiritual do que meus irmãos. Transformação! A descoberta da identidade! [...]”(Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).A entrevistada, ao buscar auto afirmar-se como alguém que aceita sua origem étnica, revela o processo de constituição de identidade de sua etnia, alguém que desafia os padrões impostos pela sociedade.

Questionada sobre: “se hoje os locais de trabalho a pedisse para alisar os cabelos, se ela faria?”

Hoje não! Hoje eu perderia o emprego, mas eu ficaria da forma que eu sou, porque o que Deus quer de mim mesmo eu já sou! Então eu não preciso mudar. Agora hoje não, hoje eu deixei meus cachos... Eu venci minhas barreiras venci minhas dificuldades, preconceito, então assim a pessoa que eu sou, a cor não é nada! Eu entro e saio professora de qualquer lugar, de cabeça erguida. Hoje eu não vejo a minha cor, eu me vejo como ser humano (Isaura, entrevista em 21 fev. 2019).

Entre as várias dificuldades que a entrevistada supracitada encontrou em sua trajetória, é relevante perceber que “sua aceitação de sua origem étnica”, não se deu por sua ancestralidade, mas, pelo viés da religião, ou seja, mais por resignação de que por resistência.

Ao considerar esses aspectos na busca de referenciais teóricos, os estudos de Munanga (2009) lembra que

A busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão de luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política etc. Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia de grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2009, p. 22).

A retomada dessa identidade, do protagonismo e da luta coletiva trouxe o empoderamento¹⁶ para a mulher negra. Sendo que o novo espaço da mulher se dá por meio das mudanças ocorridas ao longo da história, tanto individuais quanto no coletivo, da subjetividade, da participação em posições e espaços tenros que permite a conquista da autonomia e a representatividade nos contextos culturais, econômicos, políticos e sociais. Neste espaço, Munanga (2012), ressalta que,

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro (MUNANGA, 2009, p. 52).

A exemplo disso, a percepção da identidade construída pelas entrevistadas, uma

¹⁶ De acordo com Sardenberg (2006, p. 7), o termo empoderamento não se refere ao “poder sobre”, ou seja, na dominação/subordinação ou dominação/resistência, mas visualiza tipos de poder que estão relacionados à capacidade para fazer algo, para produzir, para “fazer escolhas dentro de um contexto que antes era impossível/proibido/negado”, que está na construção da autoestima e autoconfiança e na capacidade de compartilhar em uma ação coletiva.

construção processual que a cada está momento se fortalece quando assumem essa identidade. Elas expressam o cotidiano de muitas mulheres negras; sentem-se deslocadas, submetidas a condições sociais de inferioridade e desvalorizam suas características físicas e suas capacidades intelectuais. Tais sentimentos decorrem de situações vividas diariamente nas relações interpessoais. Isso foi confirmado quando questionadas sobre “E você se considera negra ou Afrodescendente?”

Eu me considero negra! (Isaura, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Negra mesmo a, e assumida! E com muito orgulho! Por que eu não tenho momento nenhum da minha vida que eu pensasse: gente mais por que eu sou negra eu não consigo fazer isso, porque eu sou negra eu to dessa forma, eu não me coloco dessa forma, mas eu enxergo isso perfeitamente, mais isso não é barreira para mim (Josefa, Entrevista realizada em 21 fev. 2019).

Eu me considero negra! Total! (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Negra. Tenho certeza (Mariele, entrevista realizada em 21 fev. 2019).

As entrevistadas se reconhecem e se intitulam negras. Isso dá a elas um fortalecimento de quem são e do que buscam para reafirmarem-se como mulheres, negras e profissionais, nesse caso, professoras. Sabendo-se que o fortalecimento da identidade e o orgulho negro traz a elas o empoderamento e a aceitação de sua ancestralidade.

Consoante a isso, Nogueira (2017, p. 175) retrata que, “o empoderamento das mulheres negras predispõe subjetividades que definem as mulheres negras dentro da sociedade. Essas subjetividades estimulam as mudanças, tanto individuais como coletivas, que é criativo e participativo.

Esse empoderamento da mulher negra é tão importante e mais ainda para a mulher negra professora, que é vista como ‘espelho’ para seus alunos. Ao ensinar, ela leva consigo seus valores, identidade, seu modo de pensar e de agir. Nesse sentido, as professoras foram questionadas se elas veem empoderamento como mulher negra e professora. Responderam que sim e que a afirmação da sua identidade e do seu empoderamento contribuem para o empoderamento de suas alunas negras. Nas palavras de Josefa,

Sim muito! Começando pelo o penteado. Essas mudanças minhas, as mudanças de penteado meu, ano passado quando eu resolvi mudar de cor de cabelo, foi por causa de uma aluna aqui, foi por causa de uma menina negra de onze anos, gordinha, se sentia assim como se fosse a última pessoa do mundo, e eu falei assim: vou te mostrar que nós podemos ser o que a gente quiser, igual essas meninas aí, você pode ser o que você quiser! Semana que vem você vai ver como que a tia C. vai vir, eu cheguei loira aqui, ela morreu. Na quadrilha nós fizemos uma roupa, eu fiz pra dançar, eu fiz uma pra nós e eu fiz uma pra ela também, igualzinho das outras meninas, eu falei por que só magro pode colocar esse tipo de roupa? Você também pode! Você pode

usar o que você quiser! Você pode fazer o que você quiser no seu cabelo! Nós podemos fazer o que a gente quiser! Nós podemos bronzear! Nós podemos mudar o cabelo! Se a gente quiser alisar a gente alisa! A gente não está negando a raça se a gente alisar! Mas se a gente quiser mexer isso lá, o que é que tem? É um direito nosso! (Josefa, entrevista realizada em 25 fev. 2019).

Essa narrativa traz a força e a segurança da identidade da entrevistada, pois revela clareza de sua atuação e do seu protagonismo na trajetória profissional, da construção de sua identidade e, ao mesmo tempo, traz fatos de sua história e memória.

Halbwachs afirma que (2004, p. 37), “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A memória emerge de um grupo que ela une o que quer dizer”. Em conformidade com a afirmativa de Halbwachs (2004), a memória está presente no que foi vivido e que por meio das narrativas das protagonistas se faz presente.

É assim que esta pesquisadora vê as professoras ao narrarem suas vivências escolares, de luta de preconceito, de superação e resistência. Então, a resistência¹⁷ ou ‘reexistência’ revela-se uma reexistência de ressignificação da história pelo fato de a mulher estar em busca de seu crescimento social, intelectual, econômico, e, entre outros aspectos, a mulher, negra e professora. No sentido dessa narrativa, o papel da mulher é de reexistência.

Paula (2017) traz a seguinte premissa,

Reexistência, no entanto, é um termo que tem sido muito utilizado por pensadores latino-americanos com o intuito de descrever o esforço que ultrapassa a resistência, a sobrevivência por si só: é preciso ir além! Reexistência como a vida que ultrapassa as barreiras que se lhe impõe, como as águas de um rio que transbordam sobre suas contenções, sendo a reexistência, neste caso, a possibilidade da população negra de reescrever seus caminhos e libertar se dos aprisionamentos impostos (PAULA, 2017, p. 5).

A reexistência aqui é refeita pela memória das mulheres negras, professoras e protagonistas de sua própria história, de sua ancestralidade que foram, ao longo de sua história pessoal, familiar e profissional, construindo e fortalecendo o seu protagonismo no contexto e refazendo um novo enredo.

Nesse contexto, Araújo (SANTOS et al, 2012) ressalta que,

[...] as experiências formadoras são construídas a partir daquilo que cada um

¹⁷ O termo resistência sugere uma força que se estabelece contra outra força, com intuito de neutralizá-la, por isso é muito utilizada ao descrever o movimento dos grupos oprimidos política e economicamente, como é o caso dos negros.

experienciou enquanto ser social, ou pelos vínculos estabelecidos com a família, às histórias e sentimentos narrando as lembranças escolares, e que ao serem resgatadas no baú de memórias simbolizam fortes marcas no processo de formação do sujeito, com grandes implicações no seu fazer docente (ARAÚJO in SANTOS et al, 2012, p. 111).

As professoras trouxeram em suas memórias, os sentimentos vivenciados e experimentados que foram marcando cada uma pelo seu tempo e que elucidaram o fazer docente.

A história da pesquisadora também se encontra nestas narrativas, cuja reflexão e redefinição da própria identidade na sociedade redefine novos posicionamentos que ainda não são aceitos, mas que se revela um apelo, fortemente, para que a mulher e mulher professora e negra possa fortalecer seus ideias, conquistas e empoderamento, construindo-se coletivamente como mulheres negras partícipes da sociedade.

Como ressalta Lemos (2017),

A busca pela construção de sua identidade, advém das inquietações de mulheres negras que se entendem como sujeitos sociais, atores e autores de sua história, que buscam o protagonismo para construir e narrarem suas histórias, sendo centro e, não mais, meio para o protagonismo alheio (LEMOS, 2017, p. 10).

Ser o centro da construção do protagonismo é ir em busca, todos os dias, como atores, pois a guerra ainda não está vencida. Temos muito caminho a percorrer nessa sociedade, mas, sempre acreditando que será possível colher o fruto de toda essa essência e conquistas futuras, no embalo das palavras da poetisa negra Lina Efigênia Barnabé Cruz (2012), citada por Pires (2010),

*E minha alma não pára, não se aquieta, não poussa...
Ela segue pairando no ar,
Construindo liberdade,
Pois conservo minha altivez e
dignidade,
não me alquebrei ante a senzala
ou o pelourinho;
reafirmei minha alma de resistência
e inconformismo,
exercitando minha coragem nos
quilombos,
e levantando sempre, a cada tombo.*

É a voz da pesquisadora dando voz às narrativas das entrevistadas que “segue pairando no ar”, quem sabe, rumo à busca de um doutorado.

CAPÍTULO III
O OLHAR DAS PROFESSORAS NEGRAS PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

[...]
Abracei a memória dos meus ancestrais
E senti ares de minha casa
Para além do Atlântico [...]
No quilombo, olhares irmanados
O canto d'Os Bantos
Me levou para o colo de Dandalunda
E lá ninei meu sonhos
Aquilombei meus prazeres
Enfim, encontrei meu lar

(Ana Fátima, poetisa baiana, 2014).

Neste capítulo, discute-se a educação escolar, currículo, a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, na educação básica, (BRASIL, 2011). Destaca-se sua emergência, haja vista as práticas de preconceito vivenciado pelas professoras negras em sua formação e em sua atuação como docentes. Traz-se o olhar das professoras negras para a Lei 10. 639/2003.

3.1. Educação Escolar, currículo e a Lei 10.639/2003

Iniciando com o pensar de Candau (2008), destaca-se que é inconcebível pensar a Lei 10639/2003 desassociada da cultura e da educação escolar. A educação escolar por si simboliza a mistura das diversas culturas estruturadas e exercidas nos programas e currículos da escola.

Portanto, pensar a Lei 10.639/2003 no contexto da educação escolar, implica contradizer as mentalidades produzidas sobre parâmetros ocidentais capitalistas projetadas nos embasamentos liberais burgueses de caráter homogeneizador em que o reconhecimento da cultura não eurocêntrica se deu pelo processo de assimilação e dominação de colonização européia sobre os nativos (MCLAREN, 2000).

Como afirma Candau:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença se faça cada vez mais presentes (CANDAUI, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, a cultura escolar deve estar comprometida com alternativas que orientem a produção do conhecimento. Deve desenvolver novas concepções calcadas em outras visões culturais de mundo que se contraponham às culturas dominantes que veiculam nos diversos meios de comunicação, tais como: televisão, livro, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros. Rompendo, nesse sentido, com as práticas educativas em que a questão da diferença se torna uma prática excludente.

Para sair da cultura dominante, no entanto, exige um pensar a necessidade de reconhecimento das diferentes culturas negadas, silenciadas e excluídas, de modo a produzir novas práticas educativas a serviço das minorias étnico raciais e a favor da igualdade de gênero e de orientação sexual. E pensar as práticas escolares, compreende perceber que a escola apresenta um campo de jogo das diferenças em que as representações sociais e culturais são instrumentos de lutas históricas travados nas arenas sociais, onde os silenciados lutam pelo reconhecimento das diferenças e em a favor da afirmação de suas identidades.

Nesse processo, a construção da identidade negra na perspectiva da educação para as diferenças raciais requer ousar um currículo para além da prescrição, da cultura hegemônica e permitir outras culturas representadas na sala de aula como desafio. É um desafio porque requer novas formas de ensinar, requer novas formas de se relacionar dentro da sala de aula. Porque requer do professor não simplesmente repassar o conteúdo proposto, mas ouvir as experiências trazidas das diversas culturas que estão presentes na sala de aula:

Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

O desejo de fazer um currículo real na qual as diversas culturas são representadas e apreendidas não é uma tarefa tão fácil para o professor. Os desafios são muitos. Para Sacristán (1995, p. 84): “A escola tem arquitetado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”.

Nessa perspectiva, observa-se que o campo do currículo está carregado de diversos tipos de significados e diversos tipos de representação identitárias. Portanto, pode representar

a identidade de um grupo de forma positiva ou de forma negativa. Contudo, cabe afirmar que estas categorias, quando muito representadas nas narrativas dos livros didáticos, são de forma estereotipada gerando a falsa identidade e o falso reconhecimento. Nesse sentido a Lei 10.639/2003 adota o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A escola não é uma instituição neutra. Ao contrário, está permeada por relações de poder. Do mesmo modo, a cultura não é algo ingênuo a cultura está em todos os espaços sociais e é um território contestado por questões de raça, de gênero, que ocorre de modo implícito todo o sistema de ensino e se consolida por meio de políticas públicas.

Nessa perspectiva, a prática do professor deve estar ligada ao Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no intuito de possibilitar a compreensão da realidade com o qual o professor atua, de modo que sua prática possa ser significativa no processo de aprendizagem do seu aluno.

A presença de um currículo idealizado na perspectiva do ensino e nos moldes da proposta a partir do sancionamento da Lei 10.639/03, inerente à práxis pedagógica, que gera o campo das discussões e das ações coletivas na produção do conhecimento e a construção cultural. Isso solicita novos significados, sobretudo, na Educação Básica.

Tendo em vista compreender a prática escolar numa ação conjunta, raça, currículo e práxis pedagógica, o Parecer 3/2004 (BRASIL, 2006) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem como fim auxiliar a escola, o professor e todos aqueles que valorizam uma educação antirracista ¹⁸para o exercício da democracia.

Do mesmo modo, a cultura percebida como parte indispensável do currículo não é estática, objetivada. A cultura como prática fecunda é ação, é experiência, é dinâmica. E os subsídios motivadores de sua ação se dão nas relações sociais fortalecidas, no construir de significantes e significados.

Assim, a cultura não é algo fixo, está em constante movimento. É vista como consequência das relações sociais e tudo que é invenção das relações sociais não pode ser considerado fora da relação de poder. Portanto, a cultura e o currículo são produzidos num campo de luta e de relação assimétrica que envolve todos os aspectos produtivos. Conforme Silva (2006),

[...] não é apenas a cultura, compreendida de forma estrita, que está

¹⁸ Refere-se como a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.

envolvida na produção de sentido. Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento (SILVA, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, o sentido e o significado de cultura e currículo não incidem de modo isolado. Estão nas práticas sociais e são impulsionados nos entrelaçamentos da linguagem que penetram nos vários feitos e representações do discurso que porta poder e relações diferentes. Entretanto, se o currículo e a cultura são vistos como práticas de significação, ambos podem ser apreendidos como campo de uma prática fértil. O currículo, em seu interior, tem que ser dinamizado pelos novos saberes, pelas novas práticas pedagógicas. Deve ser o espaço democrático de manifestação das diversas culturas. Por certo, se o currículo for experienciado em suas práticas produtivas é porque há, em seu interior, ações pluriculturais.

3.1.2 A Emergência da Lei 10.639/03

A Lei 10.639/03 constituiu um avanço que se assenta como instrumento de luta e de contestação a todo tipo de preconceito racial, no âmbito da educação formal. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomendam a estruturação da educação sob os signos da importância da diferença étnico-racial e da igualdade de direito.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 foi instituída no intuito de buscar opor-se a todos os tipos de preconceitos étnico-raciais. Suas raízes estão nos processos de lutas dos movimentos negros, especialmente a partir dos anos setenta com o Manifesto do Movimento Negro Unificado, tendo como agenda central a educação. O Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, de 1978, trouxe um sentido histórico para os participantes negros (GONÇALVES E SILVA, 2005).

No manifesto, revelaram-se em oposição ao racismo principalmente no espaço escolar, referindo-se à escola como locus que também reproduz práticas raciais. Nesse contexto, foram apresentadas diversas ações de combate ao racismo, presentes nas propostas do manifesto. Segundo Nascimento (2005), a pauta demandava a afirmação da cultura negra, os direitos e o respeito à mulher negra no mercado de trabalho e uma educação que favorecesse a existência da cultura negra nos currículos escolares.

Em 20 de novembro de 1995, aconteceu em Brasília uma manifestação nacional: “A Marcha de Zumbi dos Palmares em oposição ao Racismo, Pela Cidadania e a Vida”. Nesse contexto, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, acolheu das mãos do representante dos movimentos sociais negros o documento de reivindicação de direitos sociais para a população negra. Junto a essas reivindicações, solicitava-se o acompanhamento dos conteúdos dos livros didáticos alusivos à forma em que era retratado o negro, como também investimento na formação continuada de professor para trabalhar a questão racial no cotidiano escolar (SANTOS, 2006).

Como resposta, o governo assinou o decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI para a valorização da população negra, acentuando a relevância do GTI, cujo princípio intentava diagnosticar diversas temáticas da área social para criação de políticas públicas. Encarregou, ainda, o Ministério da Educação a fazer a revisão dos livros didáticos referente às ideias preconceituosas com relação ao negro.

Nessa perspectiva, políticas de âmbito nacional foram elaboradas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Os canais educacionais, a exemplo da TV Escola, passaram a adotar em suas programações discussões acerca da cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que no primeiro ano de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, aconteceu a publicação da Lei 10639/03, que modificou a LDB 9394/96, ampliando o Art. 26-A, que tornou obrigatório o ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos programáticos, especialmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Em 2004, foi publicada a Resolução N° 1/2004, como mecanismo normatizador da Lei 10.639/03, da educação das relações étnico-raciais, que tinha a intenção de estruturar e constituir as políticas sobre a educação das relações étnico-raciais, no sentido de suscitar a implementação da lei em todos os níveis de ensino, como também a formação continuada do professor.

No mesmo contexto, foi homologado o Parecer 3/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tinha como intenção fundamentar sociológica e pedagogicamente a educação das relações étnico-raciais. Tal parecer,

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial - descendentes de africanos, povos indígenas,

descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Em relação à produção de novos conhecimentos e da formação de atitudes que eduquem para a construção de sua identidade e do seu pertencimento racial, Pinto (2002) oferece a reflexão para a necessidade de oferecer ao professor uma formação sobre educação étnico racial, no sentido de capacitá-lo diante do desafio que se põe para interpretar esta educação na sala de aula.

No que se refere à formação continuada do professor, conforme a Resolução 1/2004, destaca que é atribuição do ensino superior, nos direitos da lei, fornecer projeto de extensão, criar materiais pedagógicos, como também instituir centros de pesquisa de estudo das relações étnico-raciais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é tarefa do Estado criar políticas de reparação para compensar os descendentes de africanos negros dos danos “psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (BRASIL, 2005, p. 13).

Entretanto, é necessário que o governo propicie uma educação de qualidade que garanta o acesso e a permanência do negro na escola, desenvolvendo políticas curriculares representados nas práticas pedagógicas da escola.

Ainda conforme as DCN para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a solicitação de “[...] mudança nos discursos, nas atitudes, no modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2005, p.16), antagônico ao padrão dominante. Nesse sentido, de acordo com o Parecer 3/2004:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2005).

Assim, a valorização e o reconhecimento da identidade brasileira, conforme o Parecer 3/2004, tem o papel de reabrir a discussão em torno da formação da identidade e o reconhecimento da igualdade e valorização das raízes africanas.

Nesse sentido, para garantir a formação para uma educação antirracista, faz-se necessário conferir esse papel à escola quando se permite o ensino da cultura afro-brasileira como parte constitutiva e formadora da sociedade brasileira.

3.2 As práticas de preconceito vivenciado pelas professoras negras em sua formação

No que concerne à problemática da educação antirracista proposta pela Lei 10639/2003, como ferramenta para dirimir as práticas de preconceito, a importância de se conhecer como isso ocorre, de fato, no chão da escola.

Para ilustrar essa afirmativa, quando questionadas se no período escolar sentiram alguma diferença por causa de sua cor, ou melhor, raça por parte dos professores, a professora Josefa,

Sim! Principalmente no prezinho, no prezinho, eu lembro! Minha professora era a professora que eu mais gostava Bernardina eu sentia que ela tinha preferência pelas outras meninas, mas sabe assim criança quando você gosta não importa! Eu sentia que ela tinha um certo asco...
Te abraçava mas não queria te abraçar!
Mas eu gostava dela! E até hoje eu lembro dela.
É aquela questão você não tinha maldade no seu coração!
E até hoje eu lembro dela, mas eu lembro também, eu tinha seis anos e lembro que tinha diferença (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Ao acessar a memória das práticas preconceituosas em suas vivências, intui-se que a professora entrevistada lembra a repulsa da professora em abraçá-la por ser negra. Percebe-se que a prática preconceituosa da professora é um reflexo da reprodução cultural da classe dominante que impõe seus valores e seus hábitos, e que se encontram incorporados no currículo escolar.

Apresenta-se, também, a fala da docente Isaura: “Já! Com certeza! Eu era a única negra da escola, no ensino fundamental, então com certeza, só de ser a única, eu já passei por isso aí” (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

Analisando a fala professora, a pesquisadora recorda que, no decorrer de sua entrevista, que a entrevistada narrou ser filha adotiva de pais brancos, sendo que seu primeiro acesso à escola foi na rede privada. Ao ser questionada se a escola reforçava o racismo ou não, enquanto estava estudando, ela respondeu:

Reforçava! Reforçava bastante sabe então assim, a discriminação vem desde muitos anos, então fica muito mais difícil pra você suprir essa desigualdade, às vezes vem até mesmo do próprio professor, que te olha de baixo pra cima, de cima pra baixo (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

As narrativas denotam que a cultura da escola e as práticas das professoras foram permeadas pela desigualdade e pelo racismo. Com a licença do ditado popular, aqui transcrito no plural, “os olhares dizem muito mais que muitas palavras”. Porém, isso se torna subjetivo,

passando, por vezes, despercebido por quem o faz.

Mariele, outra entrevistada, também traz em sua fala a apreciação dos professores pelas alunas brancas, limpas e cheirosas. Como ela não tinha orientação dos familiares quanto à organização do seu material ou pela sua qualidade, ia do seu jeito que conseguia se arrumar para a escola e, nesse contexto, era discriminada. Questionada se “No período escolar passou por alguma discriminação ou preferência do professor?”. E a resposta foi positiva:

Sim. Tinham as preferências né! As mais arrumadinhas, as limpinhas, caderninho limpo, que eu acho que o meu caderno também era um desleixo, aquele caderno bem. Por que na verdade também não tinha orientação. Não tinha acompanhamento nenhum, eu penso que meu caderno era uma bagaceira [...] Ou seja, é a lei da sobrevivência né! (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

Na reflexão da professora entrevistada, a ausência da família interferiu em várias áreas. Um desses reflexos estava expresso na organização do caderno e na forma de se vestir. E, ao mesmo tempo, denuncia a falta de sensibilidade por parte dos professores frente ao papel de uma escola que, no imaginário dos docentes, voltava-se exclusivamente ao que se refere ao ensino de conteúdos conceituais.

Outra prática que as entrevistadas narram, vivenciada na escola, refere-se à participação no teatro, pois, os seus professores não as deixavam participar pelo fato de serem negras. A resposta de Isaura, quando questionada “se teve alguma atividade que queria fazer, mas os professores não deixavam por você ser negra?”, é bem clara:

Os teatros! Tinham os teatros! Que como eu gosto de falar muito, então eu gostava muito de atuar... Mas nunca puder, pois na concepção deles o palco não é para o negro! O palco não é para o negro! Você não pode participar dessa peça por que ninguém é da sua cor. Isso é triste, mas foi superado! (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

A narrativa de Isaura revela o desejo de atuar nas peças teatrais quando ainda criança por ser comunicativa. Relata que foi impedida pelo preconceito por ser negra e, na visão dos professores, negro não poderia atuar. Assim, deixa em evidência o saldo histórico de exclusão que, certamente, aos olhos das políticas públicas de Estado, requer reparo a essa população. Nesse sentido, evidencia-se “a humilhação social se apresenta como uma angústia disparada por uma situação de desigualdade política e de exclusão intersubjetiva [...] Um golpe que se dá na cena pública [...], uma mensagem de rebaixamento que continua a ecoar indefinidamente” (COSTA, 2004, p.4).

Segundo Josefa, ela também foi discriminada na escola e destaca a mesma situação: de

quando queria participar do teatro. E mesmo sendo dela a iniciativa de criar o grupo, não podia ser a personagem principal por ser negra.

Ao perguntar se lembrava de alguma atividade que queria realizar, mas os professores não deixavam por ser negra, Josefa responde: “Eu tinha muita vontade de participar do teatro, mas o teatro naquela época negro não participava. Eu fiquei! E aí eu me senti muito mal, por que eu fundei esse grupinho, eu sempre fui de estar inventando coisas interior” (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Salienta-se que ao narrar às mesmas situações vivenciadas e trazerem em seu percurso a marca do preconceito e do desprezo, as entrevistadas confirmam a existência do racismo sistêmico no interior das instituições, pois, mesmo sendo de lugares diferentes, sendo uma que viveu e estudou em Minas Gerais e a outra em Goiânia, há consonância nas respostas dadas ao mesmo questionamento feito. Isso evidencia que os professores adotam em suas práticas as mesmas formas de agir reproduzindo a exclusão, narrados e elucidados na história vivida e lembrada pela memória das entrevistadas, como forma de denunciar o preconceito sistêmico por parte de alguns professores. Nesse sentido, reforça o que chamamos hoje de racismo institucional, pois, nesta ação as professoras representam a escola/ instituição.

No Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil (PCRIB2005), define-se como racismo institucional/sistêmico,

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações” (PCRIB, 2005, p.22).

Nesse sentido, as instituições educacionais, por não darem conta e por não saberem como resolver as situações de racismo na prática, acabam por usarem termos que acabam abafando, mas não resolvendo a situação, já elencado por Moraes (2012), tais como:

[...] “deixa pra lá”, “não ligue”, “ele/ela não quis dizer isso.” Ao não enfrentar aquilo o que parece normal porque corriqueiro (“cabelo ruim”), os professores vão ajudando a determinar parte de uma experiência negativa que vai se constituindo dentro e fora da sala de aula (MORAES, 2012, p.74).

Essa experiência, mesmo sendo considerada “normal” (grifo da pesquisadora) para uns, marca a história de quem a vive, deixando sequelas que precisam ser superadas. Um fator

pouco discutido no espaço escolar. Outro fator existente é que as entrevistadas trazem em seus relatos “As trajetórias escolares e as memórias de formação como lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social” (FELDMANN; HAGE, 2015, p.3).

No que tange às memórias narradas pelas entrevistadas em seu percurso vivido sobre as professoras em suas práticas escolares e em sua trajetória escolar, a história oral é entendida como meio de recuperação do passado ou daquelas memórias que ainda estão vivas em suas recordações. É necessário, neste contexto, fazer a escuta do outro e, ao mesmo tempo, do outro da sua história e de suas representações vividas no contexto de cada entrevistada. “As narrativas coletadas serão sempre visões ou versões subjetivas da realidade” (ALBERTI, 2005, p.155). Ou seja, cada uma das entrevistadas traz nas suas falas aquilo que permearam seu contexto e saem do silenciamento.

Quebrar o silêncio significa não se calar diante de situações de racismo, fazer da sua prática nas instituições escolares espaço de respeito à diversidade racial, social e cultural.

3.3. Atuação enquanto professora

Na atuação como professora, as entrevistadas narram que viveram preconceitos por parte dos gestores, pais e dos próprios colegas de trabalho que também eram professores. Convém lembrar a narrativa da professora Josefa, ao ser questionada se “na função de professora, passou por algum tipo de racismo e ou preconceito?”

Teve uma vez que a dona da escolinha falou pra mim que gostava muito do meu trabalho, mas, só que sentia que os meninos tinham medo de mim, por causa da cor, pois queria justificar o não da vaga. Sabe? Só que pra esse tipo de coisa eu não estava preparada, eu estava preparada pra me defender, mas pra esse tipo de coisa, e me pegou de surpresa, mas pra esse tipo de coisa eu estava despreparada, eu estava começando, dezessete anos e foi difícil (C.M.R. Entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Dado o exposto, nota-se a materialidade da exclusão, do preconceito e da discriminação na narrativa da entrevistada. Moraes (2013) afirma que,

[...] a cor negra da pele mostra representações heterogêneas e não assimétricas da sociedade brasileira e terminam sendo subutilizados em um contexto onde o professorado é ele mesmo produtor e mantenedor do preconceito racial [...]. O despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (MORAES, 2013, p. 75).

Em virtude do que foi mencionado, do despreparo dos educadores, Munanga (2009) discorre que,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2009, p. 15).

Em vista dos argumentos apresentados, percebe-se que é necessária uma formação voltada para a educação antirracista para o professor, mediante a possibilidade de formação para a diversidade e, ao mesmo tempo, trazer para si uma ruptura do passado que ainda insiste em permanecer na sua prática. Ser esse cidadão que ‘ensina e que norteia valores ao preparar o sujeito para viver em coletividade’ necessita ter um olhar atento; e que esse olhar não seja de discriminação ou preconceito, pois somos formadores de opinião, de valores e de mudança social, cultural e política.

Josefa diz que, mesmo diante dessa prática racista e de exclusão, não se deu por vencida, foi em busca de sua realização: “Mas, eu também não em deixei abater por essas questões também não, continuei batendo em portas até que eu conheci pessoas, escolas que me receberam de braços abertos, e aí pronto. Aí comecei a trabalhar [...]. (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Construir uma identidade negra requer assumir-se plenamente, com orgulho, a condição de negra. “Você já passou por alguma forma de discriminação, ou na profissão como professora?” Frente a esse questionamento, Isaura traz responde: “Sim! Na época do meu magistério. E quando professora também!” (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

Consoante à fala da professora supracitada, fica evidente que necessitamos de políticas públicas, políticas educacionais que assegurem eficácia ao princípio da igualdade racial. Mariele, em sua narrativa, respondeu que, às vezes, o silêncio torna-se uma alternativa, porém, a luta para se fazer ouvir e combater o silenciamento histórico deve ser mais forte. Em suas palavras,

Sim. Eu sou a única professora negra de um grupo de nove (9) professores efetivos dentro do departamento de educação infantil, [...]. Eu como negra

com certeza, eu senti um silenciamento muito grande em algumas reuniões que eu queria debater assunto mais polemico eu queria falar, não sei, tanto é que professoras temporárias me alertaram quanto a isso, você está percebendo que está sendo silenciada nas reuniões, eu já havia feito essa análise, mais vindo de uma pessoa que não está dentro do contexto de professor efetivo etc. e tal, fortaleceu ainda mais o que eu pensava. Queria me silenciar não por causa do conhecimento, não era conhecimento, por que eu tinha conhecimento, inclusive éramos concursadas do mesmo edital, só tinha umas duas (2) ou três (3) que eram mais antigas, duas (2) ou três (3) as demais eram todas do mesmo edital, ou seja, do mesmo concurso do mesmo ano. É por que eu sou a única negra lá (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

A análise que se faz é que precisamos de políticas que possibilite caminho possível para a superação da distância que separam essas realidades. Ela ocorrerá pela formação do professor no intuito de mudar sobretudo as concepções, visões de mundo e ao mexer com isso, interfere nas nossas atitudes e valores, cuja finalidade é acabar com essas atitudes racistas e preconceituosas. Munanga (2009) diz que,

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar...sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2009, p. 15).

Levando-se em consideração esses aspectos, é perceptível que em uma instituição de ensino superior, onde todos já têm um nível de formação e conhecimento elevado, isso não é suficiente para a superação ou manifestação da discriminação e ou racismo. O fator histórico ainda se encontra entranhado nas subjetividades dos professores que julgam superiores fazendo o processo de reprodução de 500 anos de história. Neste sentido, a depoente Josefa traz que,

Ai [...] aqui na escola foram tantas, todas as vezes que um pai chegava que pedia para tirar o aluno da minha sala de aula, teve uma mãe que falou assim reunida com o apoio, com a coordenadora, com a diretora e falou assim, ela falou tão normal e o que me doeu, foi que nenhum deles tomaram nenhuma providência, ela falou assim: não eu não tenho problema com ela, o meu problema é a cor dela. Disse na cara assim! Igual a gente está conversando, sabe o problema, o filho dela, tanto é que a diretora tirou o filho dela da minha sala, no outro dia o menino estava num cantinho na sala, por que ele gostava de mim, e ela a mãe teve que aceitar. Determinação dele e não da escola, não da mãe! Ele não quis sair da minha sala, e ficou claro, ficou claro que o problema da cor releva o preconceito da mãe, ela tinha problema comigo por ser negra (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Consoante a isso, Munanga (2009) ressalta que,

O combate ao racismo institucional é ainda um trabalho lento... é preciso que aconteça uma discussão aberta, bem feita. É preciso sair minando o campo. O enfrentamento ao racismo ambientado dentro da própria esfera começa a mostrar avanços, ainda que tímidos, em outros âmbitos (MUNANGA, 2009, p. 105).

Verifica-se que estamos ainda aquém nesse processo de combate ao racismo, pois nos falta apropriar deste conhecimento e, ao mesmo tempo, trazer esse tema para debates e estudo para nos defender e defender aqueles que ainda não tem voz. No caso, os alunos que passam por essa ação e ou professores que ainda não sabem posicionar perante a um situação de discriminação declarada como narração das entrevistadas e como ressalta Munanga (2009).

Percebe-se que a Lei se faz necessária para garantir que esse trabalho seja uma constante no currículo escolar e que faça parte do dia a dia dos alunos. É a partir do conhecimento e valorização das matrizes africanas na formação da diversidade cultural brasileira que poderemos reforçar a luta contra o preconceito e a discriminação na escola e sociedade.

Conforme as Diretrizes da Educação das Relações Étnicas Raciais tem-se como objetivo da lei: “Promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p.8).É importante salientar a necessidade de um trabalho de conscientização no espaço escolar, porque não basta existir a lei, é preciso perceber por que ela é relevante e que todos possam cooperar para que ela seja concretizada.

Reverter a prática de ‘desvalorização do negro na sociedade’¹⁹ é permitir a inclusão de sua história e contribuições culturais, sociais e econômicas. O que se observa é que ainda são reproduzidos símbolos, conceitos negativos contribuindo com uma invisibilidade, escondendo a necessidade das reparações sociais. Por isso, a educação precisa exercer o seu papel e assumir o seu espaço, formal ou informal.

3.4 Olhar das professoras negras para a Lei 10. 639/2003

Quando questionadas sobre: “Qual sua visão sobre a Lei 10.639, na sua implementação no currículo escolar hoje, melhorou a visão, a prática dos professores e da

¹⁹A desvalorização do negro na sociedade brasileira tem sua gênese na legislatura a partir da Lei Áurea, n.º 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, que não foram garantidas a reparação econômica, social, educacional e principalmente simbólica as quais permitiram acontecer a ascensão social.

escola?”, uma das entrevistadas, Josefa, respondeu que:

Não! Continua do mesmo jeito, O que mais me assustou, na primeira semana, quando eu entrei na sala dos professores uma professora se referiu a um aluno como neguinho fedido! Nossa isso me assustou de uma forma que eu achei que eu tivesse voltado assim no tempo. De todas as formas de preconceito que eu já tinha visto sair da boca de uma professora nessa escola, pra mim foi como se eu tivesse levado uma facada. Então assim, há! Existe! Continua tendo! Eu falo por que eu vivo né! Então eu não acredito. Até agora não! (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Ainda nos assombra o desconhecimento por parte de alguns professores e gestores do que emana a Lei nº. 10.639/03. Após a efetivação da Lei, que tem somente 16 anos, a entrevistada em exercício confirma que pouco tem sido feito, e chama atenção para a necessidade de desconstruir os preconceitos nas vivências educacionais. A escola carece de um currículo mais efetivo e amplo para valorização das diferentes culturas existentes em nossa sociedade. Ressalta-se que houve sim, muitos avanços com a efetivação da Lei, ainda não está como gostaríamos, mas ao fazer memória dessa trajetória já temos significativas mudanças.

No que tange à prática das professoras entrevistadas, quando indagadas sobre “Como tem sido sua prática de superação contra a discriminação, racismo e preconceito na escola? E o que tem sido feito?”,

Eu até falei numa escola: olha gente, vocês ficam preocupados em trabalhar datas comemorativas, mas o trabalho não é só o dia 20 de novembro o quê que adianta? Nessa escola, nós estamos trabalhando um projeto de diversidade cultural, mas não é aquela diversidade cultural de cultura só, vai incluir tudo, bulling, respeito, paz, indígena, discriminação racial, tudo. Tudo, tudo, tudo num projeto só. Pra não ficar aquela coisa assim dia do índio trabalha o dia do índio, vinte de novembro é o dia do negro, dia da paz. Vamos trabalhar todos os dias isso com os meninos (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Para tanto, vemos a necessidade de trabalhar os dias peculiares de comemoração e de valorização das etnias além dos dias específicos. É preciso trabalhar a diversidade durante todo o ano e em todas as disciplinas. Isso, no intuito de se buscar a superação do racismo, por meio de um trabalho de valorização da cultura, hábitos, músicas, comidas, religião, resgatando a autoestima demonstrando a importância deste povo na construção da história do Brasil. Conforme ilustra a narrativa de Joana, isso ajudará na conscientização, que poderá ser feita mediante o respaldo legal proposto pela Lei 10639/2003.

Sim! Sim! Isso é questão de identidade. Diante do preconceito e de toda e qualquer situação, não só de cor. E isso até hoje é preciso ser feito e na pós-

graduação, eu também que trabalhar essa conscientização! (Joana, entrevista realizada em 02 mar. 2019).

Segundo a professora, ela realiza sim um trabalho de conscientização e isso é questão de identidade. Ou seja, colocando em prática o dispositivo legal quando afirma que “Mediante aspecto, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p.16).

No interior da escola! Eu sempre fui muito empoderada nesse sentido de me aceitar, de aceitar minha identidade e tudo mais, mais quando eu entrei pra universidade com o tempo eu fui percebendo algumas coisas, mas a discussão maior ela foi gerada mais recentemente, que afunilou mais, tanto é que na UFG, o primeiro dia que eu entrei na educação infantil eu já fiz um panorama, já fiz um olhar, porque aqui só tem crianças, a maioria é branca e a minoria é negra. Então assim nós correspondemos a mais de cinquenta por cento a da população. E comecei a conversar com as minhas colegas o e comecei a trabalhar isso com as crianças também, por que eu vi ali o preconceito muito próximo, então, esse desvelamento perpassa pela formação. Inicialmente os professores, não entraram, eles não quiseram desenvolver entrelaçadamente do projeto, voltado pelas diversidades, e pelas relações étnicas raciais, mas depois que foi repercutindo, os estagiários escolhiam inclusive meu grupo por que viam que ali tava tendo um movimento diferente (Mariele, entrevista realizada em 18 fev. 2019).

Percebe-se que o trabalho para oposição à prática racista ocorre quando o professor já tem uma identidade e reconhece sua história tendo como principal objetivo desses atos diante da questão racial. Assim, ele é capaz de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p.8). Novamente, uma prática comum à professora, e prevista em legislação para a formação de quem ainda não tem essa prática.

As narrativas transcritas ao longo desta dissertação, sobre as práticas escolares das mulheres professoras negras, trazem em seu arcabouço uma experiência que foi comunicada e interpretada, compondo assim o marco desta escrita. Reitera-se, nesse contexto, que a escola vem sendo apontada como um dos ambientes mais importantes na construção de identidades quem somos e do que pensamos a respeito do outro, porque é nela que se reproduz o preconceito e a discriminação. A ação pedagógica é, por conseguinte, um trabalho de criação dos valores, normas, modos de ser, pensar e agir socialmente valorizados (BOURDIEU, 2007).

Quando é indagada “se consegue perceber que a reprodução na escola”,

Não! [...] escola ainda tem que melhorar muito, a escola ainda reforça, reforça muito o preconceito, não só racial todo tipo de preconceito, infelizmente, é dentro da escola. Só que infelizmente a escola está trabalhando só uma das funções que é a de reforçar os diferentes. Meu coleguinha fala mais manso, ele tem um lado mais afeminado. Minha amiga é nervosinha... Minha amiga é mais cheinha... Minha amiga é isso! Minha amiga é aquilo, então acaba nós, professores reforçando isso (Josefa, entrevista realizada em 26 fev. 2019).

Nesta narrativa, a professora percebe que a prática escolar ainda é carregada de estereótipos que implica nas ações que acabam reforçando a discriminação, o preconceito e o racismo. Neste aspecto destaca-se a necessidade de pensar o tipo de educação que se quer ofertar, assim como o sujeito que se quer formar.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p.8).

Ainda temos muito a percorrer como instituição escolar, principalmente no que tange às práticas escolares como um todo, que se encontra imbricada de uma cultura e sociedade eurocêntrica, marcada por ações que excluem, discrimina e menospreza o diferente pelo fato de pertencer a outro grupo étnico. Para tanto, é necessário à escola, conforme já registrado nas DCNs, que é preciso

[...] criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.12).

Pode-se afirmar que é papel da escola criar ações “coerentes de educação, de formação de cidadãos que explicitamente estejam nas relações pedagógicas cotidianas” (BRASIL, 2004, p.13). Segundo o referido documento, as atividades interdisciplinares devem acontecer durante todo o ano para “tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, [...] com programas de ações afirmativas, projeto de escola, de educação, de formação”.

De acordo com a narrativa da professora Isaura, o fato de a escola exercer essa dupla função e reforçar a discriminação e preconceito deve-se à falta de Formação. Nas palavras dela, isso acontece

Por que falta formação lá na base. Do professor! O professor querendo ou não ele precisa problematizar essas questões por que elas estão aí, elas estão postas, [...], porém pra que a gente possa discutir e ampliar mesmo, tirar a venda dos olhos e vê-las é preciso ter um sujeito que problematize, no meu caso eu com a educação infantil, eu problematizo com as crianças de dois três, as crianças pequenas, entendeu? Então é preciso discutir ainda mais lá na base, no currículo, da formação dos professores não é uma vez ou outra não, é discutir sempre, pra que esses sujeitos saiam com a formação pra essas questões também, e eles possam dar continuidade a isso onde quer que estejam se é na educação básica, se é no ensino superior (Isaura, entrevista realizada em 23 fev. 2019).

Na perspectiva dessa professora, o problema está na formação do professor, especificamente no currículo que não forma o professor para a diversidade cultural, conforme já previsto nas diretrizes educacionais no Brasil conforme DCNs:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.14 e 15).

Dessa forma, a reflexão que se faz é que a escola e as instituições superiores precisam exercer sua função na formação do professor. Conforme DCNs a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p.8):

As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

E nesse sentido que é elaborado os saberes, cujo desenvolvimento das práticas sociais é construído também nas relações que aí se estabelecem.

A escola é a expressão das ações e das manifestações culturais e de lutas sociais, pois nela se encontram todos os agentes que dela necessitam para ter e desenvolver o seu capital intelectual e cultural. Bourdieu (1977, p. 25), “considera ainda que a escola, ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, torna-se também um lugar onde se manifesta a luta de classes expressa por uma demanda sempre crescente pela abertura de

oportunidades educacionais”.

Conforme Moreira e Candau (2003)

Um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160 e 161).

O conhecimento da cultura é de suma importância, sendo imprescindível que os atores que nela se encontram sejam capazes de identificar as várias culturas existentes no espaço escolar. Entende-se que a cultura escolar abarca toda a vida de uma instituição, a começar em seus aspectos presentes na constituição de ideias, como ensinar e aprender, até mesmo como se deram as assimilações a respeito dos objetos, comportamentos a serem adotados, hábitos e ritos instituídos em seu interior dentre vários outros aspectos. Para tanto, a cultura escolar apresenta-se com múltiplos olhares devidos às várias interpretações e de suas relações no cotidiano.

Assim a cultura escolar é construída a partir dos modos específicos de relacionar, do seu afazer, de refletir os acontecimentos no dia a dia da escola. Sendo assim, cada um com sua crença suas expectativas, lembranças como integrante total do grupo no cotidiano escolar, podendo encorajar por um lado e por outro manifestar suas resistências ao processo de expandir as diversas manifestações culturais.

No campo escolar e ou na cultura escolar são estabelecidas as relações de poder, ora pela luta de espaço, ora pela disputa de conhecimento, no qual muitas são implícitas e outras explicitam, conscientes e inconscientes onde todas perpassam nas relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ainda não escrevi tudo o que preciso
Restam páginas de sonho
Ainda tenho baú de memórias.*

(Cristiane Sobral, 2018)

Escrever sobre as narrativas autobiográficas das mulheres negras possibilitou a esta pesquisadora perceber o quanto de si tem nesse trabalho, apesar de acreditar que já está bem explícito. Nesse momento de construção das considerações finais, a plena consciência que a opção por um trabalho sobre mulheres negras permitiu encontrar-se e conhecer-se, fortalecendo a identidade de mulher, mulher negra e professora, revelou-se um momento precioso para impulsionar o próprio empoderamento.

Durante esse longo período de mestrado, a perda e o encontro em distintas conjunturas. Cada narrativa ouvida e transcrita, cada ponto dessa dissertação traz uma essência comum às mulheres negras que resolveram gritar: “Basta”. Fica uma certeza: essa foi a melhor maneira para desanuviar e encontrar meios para lutar pelo que se acredita, por ter orgulho de representar no corpo e no empoderamento as origens “da minha raça e da minha etnia”.

Ao percorrer o panorama brasileiro e histórico da mulher e mulher negra, percebe-se que não basta só conhecer e ou estudar essa trajetória, mas, também, mais do que isso, perceber de que maneira esse estudo contribuirá para o crescimento da mulher e da mulher negra, que iniciou sua ascensão pelo movimento sufragista e que ainda hoje – em pleno século XXI – encontra-se excluída da sociedade. Isso porque o poderio e a cultura do embranquecimento deixou suas raízes encravadas em muitas mulheres que ainda não conseguiram se libertar das correntes do período escravocrata.

Inicialmente, a apresentação dos elementos históricos que demonstraram um breve histórico sobre trajetória da mulher, seu contexto de fragilidade, sua busca e determinação. Em seguida, trabalhar com as categorias raça, gênero, preconceito, discriminação, desigualdades, desvalorização, inferiorização, aparência feminina entre outras categorias, possibilitou consentiu apreender um parecer epistemológico sobre o objeto. Nessa perspectiva, buscou-se apresentar a particularidade dissimulada que encobre o racismo, que

ainda persiste com o discurso da democracia racial, a ideologia do branqueamento.

Observando e analisando como foi o percurso e rever todo esse trajeto, é como enxergar-se no espelho da história. Por vezes, lágrimas rolaram pelo rosto desta pesquisadora, que também faz parte do protagonismo dessa história de preconceito e discriminação secular, que dificulta historicamente a inserção da etnia negra e muito mais da mulher negra como ser social que não podia pensar em ser uma intelectual em terras brasileiras.

Conhecer sobre a história das mulheres negras, suas lutas, idas e vindas, enquanto pesquisadora e defensora dessa categoria, auxiliou a perceber que há muito a se fazer. Para se ter uma ascensão nesta sociedade, é necessária uma mudança social, cultural implicando um novo olhar social e profissional que validem os direitos conquistados. Isso fará com que se abram as mentes e transforme o pensar e o agir da geração presente, para, assim, construir um futuro/presente mais solidário.

Infere-se, assim, a necessidade de estudos acerca da história das mulheres negras para defender as gerações que se aproximam, visando a construção e reconstrução de novos caminhos que darão a elas/nós um futuro estável e digno que nos honre e cause orgulho de serem/sermos mulheres –e mulher negra –na América Latina e, especificamente, no Brasil.

No intuito de aproveitar o método da história oral, da memória e das narrativas na expectativa, os dados encontrados falaram por si, uma vez que foi possível entender os impactos do racismo, preconceito e discriminação na trajetória escolar, acadêmica e profissional das professoras afrodescendentes e como o racismo afetou a trajetória das entrevistadas. Independente das questões individuais presentes nos relatos, o racismo ainda hoje as atinge, principalmente, de maneira velada e subjetiva para transparecer que isso ocorreu ou ainda ocorre, quase silenciando a voz dessas protagonistas.

Para além do racismo velado, o racismo institucional –acometido tanto por quem exerce e por quem recebe – muitas vezes, passa despercebido em uma prática que permeia a sociedade e, especificamente, as ações escolares. Uma prática que se apresenta de forma invisível ou silenciada e, paradoxalmente, uma prática costumeira na sociedade brasileira que dificulta as mudanças nas ações coletivas e, também, nas práticas no contexto escolar.

Discutir sobre as cotas não foi um objetivo desta pesquisa, mas, é importante destacar que essa política, considerando a educação como estratégia básica para as pessoas negras, visando alcançar possibilidades de ingresso no ensino superior, contribuiu para dar maior visibilidade ao negro/mulher negra no meio acadêmico de instâncias superiores, adentrando-se na Academia pela formação no mestrado ou doutorado. Isso parece

fundamental hoje em dia, pois, ainda há muita desigualdade racial quando se analisa a questão social na sociedade e os estudos teóricos, validados pela Academia, podem ser desenvolvidos pela voz negra que passou a compor esse cenário.

Houve, sim, muitos avanços, mas ainda é necessário buscar políticas de melhorias para a população negra. Essas mudanças virão não somente da criação das Leis, como também da sua efetivação e da permanência. Sendo que as leis direcionadas a educação necessitam passar pelo o âmbito do conhecimento e da formação continuada do professor, que também será o multiplicando e executor nesse processo.

Ressalta-se que há muito a se pesquisar sobre o tema. Porém, um destaque ao processo de pesquisa que propiciou à pesquisadora um processo social de construção identitária, de resistência política, de reflexão, formação/autoformação, de (re)significação, de atitudes com fatos narrados pelas protagonistas. Elas trouxeram/revelaram uma grandeza quando narraram sua própria história de vida, e de saberes e significados, até então silenciadas, mas que acreditam que a educação (assim como esta pesquisadora) despontam-se como caminho propício para a busca de instrumentos para superar e fortalecer o empoderamento da mulher, mulher negra e profissional.

Sendo assim, vejo meu autorretrato nesta escrita, pois trago também uma história de luta, de resistência, de ressignificação e de preconceito, sendo esses “banidos” pela a busca do conhecimento que aos poucos estão fortalecendo minha identidade de mulher, negra e professora.

REFERÊNCIAS

- _____. **Declaração de Direitos Humanos.** Disponível em: www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. 2003. Acesso em: 25 maio 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2002, Seção 1, p. 11.
- _____. Ministério da Educação/Secad. 2004 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.
- _____. Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, junho, 2005. 126
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia, Brasília: MEC/SEF, 1997.**
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, Brasília: MEC/SEF, 1997.**
- _____. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006
- _____. Ministério dos Direitos Humanos - MDH. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. **A participação das mulheres negras nos espaços de poder.** 2010. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/a-participacao-das-mulheres-negras-nos-espacos-de-poder>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- _____. **Negritude.** Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassenegi (org). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.
- ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. **Educação e Memória: velhos sertões de Minas Gerais de (1924-1944).** Brasília. 2009.
- ALVES, Ana Carla Farias; ALVES, Ana Karina da Silva. **As Trajetórias e Lutas do Movimento Feminista no Brasil e o Protagonismo Social das Mulheres.** IV Seminário CetroSNeo desenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social. 29 a 31 de maio de 2013 –

Fortaleza/CE – UECE Itaperi. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDRADE, Luciana Vieira Rubim. CAMPOS, Mariana de Lima. **A Institucionalização de Políticas de Enfrentamento às Violências Contra as Mulheres em Minas Gerais: conquistas, entraves e desafios**. Vol.6, N.1, Jan. – Abr. 2018. Disponível em: www.feminismos.neim.ufba.br. Acesso em: 02 fev. 2019.

ARAÚJO, Maria Madalena Mota de. **Memória e Formação de Professores do Campo: Histórias de vida de alunos da Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro da UFRB (Turma I - 2011-2012)**. Entrelaçando nº 7, V. 2 Ano III. (2012) p.101-115 Set.-Dez ISSN 2179.8443. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?download=204>. Acesso em: 11 jan. 2019.

AZEVEDO, Célia Maria MARINHO, de. **Cota racial e estado: Abolição do racismo ou direitos de raça?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BATISTA, Eliane Ribeiro Dias. **Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do Ensino Fundamental (1965-1971)**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional de Catalão, Catalão, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5635/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Eliane%20Ribeiro%20Dias%20Batista%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BETTO, Frei. **A marca do batom: como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo**. ALAI, América Latina em Movimento, 2001. Disponível em: <<http://alainet.org/active/1375&lang=es>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Atelier Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P., PASSERON, I. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Brasília: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF. _____. LDBEN 9394/96, Brasília, MEC, DF, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R.A **bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo**. Cadernos de pesquisa, n. 110, p. 67-104, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAJADO, Ane Ferrari Ramos; CARDOSO, Thiago Dornelles. **Mulheres no Brasil**: voto feminino. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/4742?locale-attribute=es>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 37, jan/abr. 2008.

CANUTO, Ellen Cristine Alves Silva. SANTOS, Geilza da Silva Santos. **A mulher negra na sociedade brasileira**. IV CONEDU. 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. Dissertação de mestrado-Universidade Federal de São Carlos, *Campus*. Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2810>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. *Ciênc. educ. (Bauru)*[online]. 1998, vol.5, n.2, pp.81-90. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16236_7267.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G.**Gênero e Educação Superior**: Apontamentos sobre o Tema. 1a.ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. v. 1. 84 p. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/carvalho-m-e-p-de-rabay-g-genero-e-educacao-superior-apontamentos-sobre-o-tema-1a-ed-joao-pessoa-editora-ufpb-2013-v-1-84p/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CORRÊA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil**: um exemplo pessoal. DOSSIÊ: Feminismo em Questão, Questões do Feminismo. Cadernos Pagu (16) 2001:

Campinas, São Paulo. p.13-30.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante** – Ferguson, Palestina e as bases para um movimento. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2001.

DIEESE/SEADE e entidades regionais. Biênio 2001 – 2002. (PED) **Pesquisa de Emprego e Desemprego**. 2002.

DRUMONTT, Mary Pimentel. *Elementos Para Uma Análise do Machismo*. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Em J. Ezpeleta & E. Rockwell, Pesquisa participante (pp. 9-30). São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Em J. Ezpeleta & E. Rockwell, Pesquisa participante (pp. 9-30). São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.

FANTINI, João Ângelo (org.). Raízes da Intolerância, EDUFSCAR, 2014. Disponível em https://www.academia.edu/10376655/Raizes_da_Intoler%C3%A2ncia. Acesso em: 25 jul. 2019.

FARIAS, Camila Mota. **Sobre uma arte da relação**: reflexões sobre história oral e memória na obra de Alessandro Portelli. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Jul./Dez. 2015 Vol. 12 Ano XII nº 2. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF36/RESENHA_1_CAMILA_MOTA_FARIAS_FENIX_JUL_DEZ_2015.pdf. Acesso em: 08 set. 2017.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.

FELDMANN, M.G; HAGE, M.S.C. **Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense**: O cenário da formação do professor de Educação Infantil. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. Anais... São Paulo: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

FERNANDES, Cláudio. "Família patriarcal no Brasil"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/familia-patriarcal-no-brasil.htm>. Acesso em 17 de julho de 2019.

FERRAZ, Lorena. **Desigualdades entre gêneros no mercado de trabalho**. Revistas de Ciências humanas. V. 16, ano 2016. Disponível em: <http://www.ugt.org.br/upload/iae/img2-Desigualdade-entre-generos-no-mercado-de-7287.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Organizado por FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FERREIRA, Verônica. **Entre Emancipadas e Quimera – Imagens do feminismo no Brasil**. Cadernos AEL, n. 3/4, p. 153-200, 1995/1996.

FRANÇA, Wanderilza Lourdes de. Trabalho e exclusão social: uma análise sobre a precarização do trabalho da mulher negra no mundo do trabalho. 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/2307/790>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a formação do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro, Editora Record, 1994.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e Memória: Imagens Femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50**.(Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

GOLDBERG - SALINAS. Anette. **Féminisme contemporain au Brésil: stratégies des femmes en mouvement et intérêts des hommes au pouvoir**, Revue Histoire et Société de l'Amérique Latine, Paris, n. 4, maio 1996. Disponível em: <<http://www.sigu7.jussieu.fr/hsal/hsal96/ags96.html>> Acesso em: 08 set. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. Educação como exercício de diversidade, (Orgs.) UNESCO, MEC, ANPED, Brasília, 2005.

GROSSI, M. P. **Feministas Históricas e Novas Feministas no Brasil**. Antropologia em primeira mão, Florianópolis, p. 1-34, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das**

mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_8_Henriques.pdf/. Acesso em: 22 abr. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LE MOS, Amanda dos Santos et al. **Como a mulher negra é vista na cultura brasileira?** 2017. Elaborada por: LIMA, Eliziane da Silva; MARQUES, Isabele Viana; BORGES, Kátia Matias dos Santos; PINHEIRO, Roseli Rodrigues; ALVES, Sara Cristina Parentes. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID975_20062017000621.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

LIMA, Jorge de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

LIMA, Thauany. **Entenda o patriarcado e como ele afeta homens e mulheres**. <https://thauuh.wixsite.com/thauanylima>. Acesso em: 25 jul. 2019.

LÓPEZ, L.C. The concept of institutional racism: applications within the healthcare field. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

MARCONDES Mariana Mazzini, [et al.]. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, p. 160. 2013.

MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico**. Rio de Janeiro: Moderna, 1992.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires. MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires (UFS). **Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX**. 2014

MELO, Ana Claudia R. Costa D. Revista pré-univesp Nº. 61 UNIVERSO. Dez 2016 | Jan 2017. Disponível em: http://pre.univesp.br/as-mulheres-na-guerra#.W3q5j86j_Z4. Acesso em: 20 ago. 2018.

MORAES, M. L. Q. **Feminismo e Política: dos anos 60 aos nossos dias**. Estudos de Gênero. Estudos de Sociologia, n 32, v 17. São Paulo: Gráfica Unesp, 2012.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s) construindo caminhos**. Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/ago, 2003. Nº 23.

MOREIRA, Nivalci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em:

<http://ri.ufmt.br/bitstream/1/991/1/DISS_2013_Nilvaci%20Leite%20de%20Magalhaes%20Moreira.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

MOREIRA, Verônica Martins; JESUS, Chelry Fernanda Alves de; PINHEIRO, Vera Lúcia. **A Valorização do professor: o desafio do reconhecimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013a/humanas/a%20valorizacao%20do%20professor.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ação Afirmativa: da luta do movimento social negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/c14e7f204de6a9a8b2a8da985ec0272d.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

NASCIMENTO, Maria da Conceição. **Considerações sobre racismo e subjetividade: problematizando práticas, desnaturalizando sujeitos e lugares**. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/2005_d_MariadaConceicao.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2019.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. **Empoderamento das Mulheres negras: Cultura, Tradição e Protagonismo de Dona Dió do Acarajé na “Lavagem do Beco**. Revista Mosaico, v. 10, p. 174-190, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. In: **Tanto preto quanto branco; estudos de relações raciais**, São Paulo, T. A. Queiroz. 1985.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OKA, Mateus. LAUTENTI, Carolina. **Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico exploratório das ciências da saúde**. DOI 10.1590/S0104-12902018170524 Saúde Soc. São Paulo, v.27, n.1, p.238-251, 2018. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sausoc/v27n1/1984-0470-sausoc-27-01-238.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

OLINTO, Maria Teresa Anselmo. **Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo**

na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. Rev. Bras. Epidemiol. Vol. 1, Nº 2, 1998.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A Ideologia do Branqueamento na Sociedade Brasileira.** Produção Didático–Pedagógica, 2008. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

OLIVEIRA, Leidiane Souza de. **Relações sociais de gênero no capitalismo contemporâneo.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz do Maranhão. 2011.

ONOFRE, Joelson A. **Repensando a questão curricular:** caminho para uma educação antirracista. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.

PAULA, Bianca Assis Oliveira de. **Diálogos Entre Raça, Gênero e Linguagem:** a declaração da Negritude de Mulheres em Grupos Online Brasileiros Sobre Transição Capilar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/3-9.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

PELLANDA, Alessandra. **A participação das mulheres na política no Brasil:** o direito de votar, de sermos representadas, e de participar da tomada de decisão. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/legis-ativo/a-participacao-das-mulheres-na-politica-no-brasil-o-direito-de-votar-de-sermos-representadas-e-de-participar-da-tomada-de-decisao/2018>. Acesso em 30 set. 2018.

PINTO, Celi Regina Jardim. Movimentos Sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

PINTO, Giselle. **Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais.** 2006. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Giselle%20Pinto.PDF>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PINTO, Regina Pahim. A Questão Racial e a Formação dos Professores. Oliveira, Iolanda e Siss, Ahyas (Orgs.). **Cadernos PENESB**, Nº 4, Niterói, RJ, EdUFF, 2002.

PIRES, Mara Fernandes Chiari. **Mulher negra:** a poesia como instrumento da reafirmação de gênero e etnia. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278242172_ARQUIVO_TITULOTITULOTITULOTITULOTITULO.pdf. Acesso em 25 abr. 2019.

PORTELLI, Alessandra. **Ensaio de história oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010. 258p.

PORTELLI, Alessandra. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tânia e ALBERTI, Verena

(orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000. p.67-71.

PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Andréia. **Mulher e Trabalho: Um estudo sobre o papel da escola normal regional de Porto União na década de 1960**. IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.08.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. **Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento/ Priscila Teixeira Ribeiro**. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=1046> Acesso em: 17 abr. 2019

ROCHA, Maria José Pereira. **Gênero e religião sob a ótica da redescrição**. Rev. abordagem gestalt. v.14 n.1 Goiânia jun. 2008.

ROCHA, Roseli. **Conselho Federal de Serviço Social - CFESS Gestão Tecendo na Luta a Manhã Desejada (2014-2017)**. Série assistente social no combate ao caderno 3. DF. 2016.

ROCHA, Roseli. **Racismo**. Série Assistente Social no combate ao preconceito. Caderno 3, Brasília (DF), 2016. CFESS (Conselho Federal de Serviço Social).

RODRIGUES, Fernando. In: TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. Organizadores. Folha de São Paulo/Data Folha São Paulo: Ática, 1998.

RODRIGUES, Valeria Leoni. **A importância da Mulher**. 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>. Acesso em 21 ago. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTANA, Anabela Maurício de. **Gênero, sexualidade e educação: perspectivas em debate**. Revista Tempos e Espaços em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS. n. 12, jan./abr. 2014.

SANTOS, Ivair. **O Movimento Negro em São Paulo: a longa caminhada do Movimento Negro**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2006.

SANTOS, Maria Santana dos et al. **Desigualdades de Gênero: a mulher negra no mercado de trabalho**. 2017. Elaborado por: QUEIROZ, Josiane Mendes de.; ARAÚJO, Rafaela; LUZ, Samara Barroso Oliveira da. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/desigualdadesdegeneroamulhernegranomercadodetrabalho.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. **Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços.** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceitos.** Disponível: www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

SCHUMAHER, Shuma; BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SENA, Maria Leidiane et al. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: reflexões teóricas a partir das desigualdades de gênero.** 2017. Elaborado por: PINTO, Ludiane Dinair dos Santos; SANTOS; Sherly Maclaine de Jesus; FREITAS, Edineusa Fátima da Silva; SILVA, Samara Moreira. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/a-insercao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho-reflexoes-teoricas-a-partir-das-desigualdades-de-genero.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

SILVA, Andréa Martins Alves. **Educação a mulher para civilizar a nação: os projetos educacionais de Rui Barbosa e José Veríssimo no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX.** 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1337815856_ARQUIVO_trabalhoanpuh2012.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu.** INFORMARE-Cad. Prog.Pós-GradoCioInf. v.1,n.2,p.24-36,jul./dez.1995.

SILVA, Maria Nilza da. A Mulher Negra. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano I, nº 22. Março de 2003. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2010/03/21/a-mulher-negra/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo e Identidade Social: territórios contestados.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho – Homens negros, mulheres brancas, mulheres negras.** Brasília: Ipea, 2000. p. 26. (Textos para Discussão, n. 769).

SOARES, Vera. **Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências.** IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.

SOBRAL, Cristiane. **Textos selecionados.** 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/CristianeSobraltextosselecionados.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2019.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A exclusão social e sua dialética com a mulher negra no**

século XXI. Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST41/Eliane_Almeida_de_Souza_41.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

STOLKE, Verena. **La mujeres puro cuento: la cultura del género.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, mai./ago. 2004.

THOMPSON, P. **A voz do passado** – História Oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TIMÓTEO, Carolina Quieroti. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina** “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro” ISSN 2177-9503 10 a 13/09/2013. Disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v7_carolina_GVII. Acesso em: 21 ago. 2018.

VEIGA-NETO, A. **Cultura, culturas e Educação.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/ago, 2003. N° 23.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>.

VIEIRA, Bianca. **Mulheres negras no Brasil: trabalho, família e lugares sociais.** Campinas, São Paulo. 2018.

VOELZ, Angelita Sturmer. **A Educação da Mulher: a perspectiva de uma sociedade mais justa.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE.V.1, 2013.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Rev.Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.3, p.535-549, 2016. <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em 30/04/2019.

ZARBATO,Jaqueline Aparecida Martins. **Mulheres, trajetórias e subjetividades: as narrativas históricas de resistência e empoderamento feminino.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/> Acesso em: 26 fev. 2019.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate.** Dissertação - ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 212pgs. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Florianópolis, 2007.

ANEXO A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS
AFRODESCENDENTES/NEGRAS

1. Identificação

Nome:	
Idade	
Local de nascimento:	
Formaçãoadadêmica e instituição formadora:	
Rede de ensino em que lecionava:	
Situação funcional	
Tempo de exercício no magistério.	

2. Faça uma memória de sua trajetória acadêmica / desde a escola até o presente momento.
3. Como o processo de experiências de cunho racista e discriminatório nas trajetórias de vida das professoras negras foi enfrentado e superado?
4. Teriam asexperiências vivenciadas por essas professoras motivadas a realização de um trabalho sobre relações raciais na escola?
5. Será que a reflexão sobre essas questões contribuiu para uma mudança de postura pedagógica por parte das professoras?
6. A renda da família interferiu no processo escolar?
7. Como eram suas colegas de escola?
8. Você se considera negra ou Afrodescendente?
9. Como você se auto classifica em relação a sua cor?
10. Sua família se considera negra ou não?
11. Como foi a participação da sua família no processo escolar?
12. A aparência da mulher negra dificulta o campo de trabalho no caso o magistério?
13. Você já passou por alguma forma de discriminação? Infância, adolescência ou na profissão?
14. A cor/forma do cabelo e da pele influencia a discriminação?
15. No período escolar já sentiu discriminação ou preferência do professor?
16. E seu acesso ao magistério/escola, como foi?
17. Qual contexto que contribuiu para ser professora?
18. Ser professora foi um desejo ou uma necessidade?
19. O porquê de sua formação?
20. Como se sente enquanto professora?

21. Como se vê na sua condição profissional?
22. Como foi o seu primeiro emprego?
23. Que oportunidades foram dadas?
24. A escola vem sendo apontada como um dos ambientes mais importantes na construção de quem somos e do que pensamos a respeito do outro. E por que é nela que gera ou se reforçava o preconceito e discriminação?