

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Gabriella Figueiredo do Carmo Moreira

**História Oral de Vida de mulheres-intelectuais negras docentes na Pós-Graduação
stricto sensu em Educação: lutas e conquistas**

Belo Horizonte
2024

Gabriella Figueiredo do Carmo Moreira

**História Oral de Vida de mulheres-intelectuais negras docentes na Pós-Graduação
stricto sensu em Educação: lutas e conquistas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Lorene dos Santos

Belo Horizonte
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M838h	Moreira, Gabriella Figueiredo do Carmo História oral de vida de mulheres-intelectuais negras docentes na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação: lutas e conquistas / Gabriella Figueiredo do Carmo Moreira. Belo Horizonte, 2024. 171 f. : il. Orientadora: Lorene dos Santos Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação 1. História oral. 2. Professoras negras. 3. Negras - vida intelectual. 4. Educação. 5. Negras - Estudo e ensino (Superior). 6. Negras - História. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. 
-------	--

CDU: 378

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Gabriella Figueiredo do Carmo Moreira

**História Oral de Vida de mulheres-intelectuais negras docentes na Pós-Graduação
stricto sensu em Educação: lutas e conquistas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Prof. Dra. Lorene dos Santos - PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira - PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Vitória Régia Izaú - UEMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 30 Setembro de 2024

*Este trabalho é dedicado a Maria Letícia Silva
Figueiredo, minha memória mais bonita.*

AGRADECIMENTOS

Inicio esses agradecimentos agradecendo as divindades que me cuidam. Sem a força tecnológica e o chão de Tat'etu Nkos'i eu não chegaria aqui. Sem a persistência e desejo de trazer prósperas e fartas caças de Tat'etu Mutalambo eu não chegaria aqui. E sem a força da terra que só Mam'etu Matamba me oportunizou conhecer, eu não teria chegado ao final dessa trajetória.

Agradeço à minha mãe, Cristiane Figueiredo, por ser exemplo vivo de persistência e por me ensinar a viver e fazer a vida acontecer mesmo com todas as durezas. À minha irmã, Luisa Figueiredo, por ser a menina-mulher que me impulsiona ao movimento e à vontade de construção de outras perspectivas de futuro.

Ao meu pai, Nilton César Moreira, por mesmo com a distância física ser presença. À minha avó, sempre lembrada e viva onde quer que eu esteja, Maria Letícia Figueiredo (in memoriam), por ter sido o primeiro impulso de coragem. À minha querida orientadora, professora Dra. Lorene dos Santos, por acreditar no meu fazer acadêmico, por contribuir, efetivamente, com ações antirracistas. Pela paciência e pelo fazer profissional humano que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço, do fundo do meu coração, a comunidade Nzo Jindanji kuna Nkos'i, em especial a Nengua Monasanje, Tata Kamusende e Makota Kinanjenu. Caminhar sob o escudo de Tat'etu Nkos'i me faz ter coragem. Caminhar sabendo que posso, e devo, entregar a minha verdade me devolve a humanidade que a sociedade tanto tenta retirar de corpos como o meu. Aos meus irmãos de barco, Muxelumbembi, Ngangamungongo, Mazakisimbi e Mazameso. Ser Kitangana depois de vocês, me faz forte. Obrigada pelo carinho, colo e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos, vocês são impulsos nos dias difíceis e é sempre muito gratificante poder compartilhar as alegrias e conquistas com pessoas tão especiais. Tenho a felicidade de ter grandes e bons amigos e amigas. Deixo um agradecimento especial a Ayra Sol Soares e Ana Luisa Reis que acompanharam de perto algumas das dores e sabores dessa empreitada.

As professoras-intelectuais negras participantes desta pesquisa que confiaram no meu trabalho, e permitiram o meu fazer científico. Muito obrigada. Por fim, mas não menos importante, relembro aqui a audaciosa coragem que tive de sonhar esse sonho e torná-lo palpável.

*Sem ponto, sem vírgula, sem meia, descalça
Descascou o medo pra caber coragem.
(Liniker, 2021).*

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada buscou analisar trajetórias de rompimentos, que se moveram e se movem, cotidianamente, contra o racismo, sexismo e outras interseções que afetam a produção e fazer científico, bem como o fazer docente na esfera *stricto sensu*, vivenciadas por mulheres negras docentes e produtoras do conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da Educação. Para viabilizar a análise, inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico da História da Educação dos negros, desde o período escravista. Compreendendo a fundamental importância de organizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, evidenciamos seus passos para melhor entendimento das lutas e conquistas travadas por esses movimentos sociais e que possibilitaram a implementação de ações afirmativas no Brasil. Como perspectiva teórico-metodológica foi escolhida a História Oral de Vida (Alberti, 1989, 2004; Delgado, 2006; Fonseca, 2003; Thompson, 1992), trabalhando-se com os conceitos de memória (Alberti, 2004; Pollak, 1989), identidade (Cuche, 2002; Davis, 2016; Gonzalez, 2020; Hall, 2002; hooks, 1995) e interseccionalidade (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002; Gonzalez, 2020). Foram realizadas cinco entrevistas de história oral, com quatro mulheres que se identificam como pardas e uma mulher que se identifica como preta, sendo que quatro delas atuam em universidades públicas e uma em universidade privada, de Minas Gerais. Os achados de pesquisa apontam que, como um retrato da sociedade brasileira, o acesso à educação não foi garantido às famílias das sujeitas da pesquisa. A investigação permitiu a visualização de algumas disposições (Lahire, 2004) que possibilitaram a longevidade escolar dessas mulheres, contribuindo para afirmar a importância das instituições públicas de ensino superior para que sujeitos historicamente alijados deste lugar tenham a possibilidade de acesso. Pode-se perceber também, a importância de tratar as variadas identidades que se interseccionam ao explorar a história de vida de mulheres negras, intelectuais e docentes, assim como a importância desses corpos no fazer profissional transgressor (hooks, 1995 e 2017). Com isso, a pesquisa também confirma que a posituação da identidade negra, construída pelo Movimento Negro, é fundamental para mudanças visualizadas na contemporaneidade.

Palavras-chave: educação; docentes negras; intelectuais negras; História Oral; pós-Graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

The research presented here aimed to analyze the trajectories of resistance that persist daily against racism, sexism, and other intersecting issues affecting the production and practice of science, as well as academic teaching within the *stricto sensu* sphere. These trajectories are experienced by Black women who serve as educators and producers of scientific knowledge in *stricto sensu* graduate programs in the field of Education. To facilitate this analysis, a bibliographic survey of the history of Black education was conducted, beginning with the period of slavery. The study underscores the fundamental importance of organizations such as the Brazilian Black Front, the Black Experimental Theater, and the Unified Black Movement, highlighting their efforts to deepen our understanding of the struggles and achievements of these social movements, which paved the way for affirmative actions in Brazil. The theoretical and methodological framework adopted was Oral History of Life (Alberti, 1989, 2004; Delgado, 2006; Fonseca, 2003; Thompson, 1992), utilizing concepts such as memory (Alberti, 2004; Pollak, 1989), identity (Cuche, 2002; Davis, 2016; Gonzalez, 2020; Hall, 2002; hooks, 1995), and intersectionality (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002; Gonzalez, 2020). Five oral history interviews were conducted with four women identifying as mixed-race and one as Black. Four of these women work at public universities while one is employed at a private university in Minas Gerais. The findings indicate that access to education was not guaranteed for the families of the research participants, reflecting broader societal issues. The investigation revealed some dispositions (Lahire, 2004) that enabled the educational longevity of these women, reinforcing the importance of public higher education institutions in providing access to individuals historically excluded from this space. The study also highlights the significance of addressing the diverse identities that intersect when exploring the life histories of Black women intellectuals and educators, as well as the importance of these bodies in professional transgressive practices (hooks, 1995 and 2017). Thus, the research confirms that the affirmation of Black identity, built by the Black Movement, is fundamental to the societal changes observed in contemporary times.

Keywords: education; black faculty; black intellectual; Oral History; *stricto sensu* graduate programs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO	13
2.1 Século XIX e a legislação educacional	13
2.2 Movimento Negro e educação no século XX	16
2.3 Fortalecimento do Movimento Negro nas décadas de 1970 e 1980.....	22
2.4 Caminhos para as ações afirmativas na educação	24
2.4.1 Ensino Superior: Política de Cotas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)	29
2.5 Pós-Graduação stricto sensu.....	35
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: HISTÓRIA ORAL.....	43
3.1 História Oral de Vida de docentes negras: memória, identidade e interseccionalidade	47
3.1.1 <i>Percurso metodológico</i>	56
4 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE INTELLECTUAIS-DOCENTES NEGRAS.....	58
4.1 Professora Letícia	60
4.2 Professora Cristiane.....	73
4.3 Professora Luisa	88
4.4 Professora Angela	100
4.5 Professora Andréia	113
5 DOCENTES-INTELLECTUAIS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: lutas e conquistas.....	126
5.1 Enfrentando as barreiras sociais	128
5.1.1 <i>História familiar e escolarização básica</i>	128
5.1.2 <i>Ingresso em instituições de ensino superior</i>	131
5.1.3 <i>Identidades que se cruzam</i>	133
5.1.3.1 <i>Professoras negras em Programas de Pós-graduação em Educação</i>	139
5.2 Implodindo os limites.....	142
5.2.1 <i>Disposições para a longevidade escolar</i>	142
5.2.2 <i>Tornar-se docente</i>	146
5.2.3 <i>O fazer profissional docente</i>	149
5.2.4 <i>A percepção de si diante do fazer profissional</i>	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

“E foi no delírio da avó, na forma alucinada de seus últimos dias, que ela, Querença, haveria de sempre umedecer seus sonhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais”. (Conceição Evaristo)¹

Começo este trabalho com a epígrafe acima pois chegar até a Pós-graduação *stricto sensu* só foi possível por sonhar esse sonho junto às mulheres negras que me criaram, me constituíram humana e mulher, o que permitiu visualizar-me intelectual. Maria Letícia Silva Figueiredo foi a primeira mulher a me impulsionar para os caminhos do estudo. Ela, que é a minha memória mais bonita, me dizia que somente o estudo poderia me levar a lugares diferentes dos por nós vividos. Somente a formação formal me possibilitaria ser uma mulher independente. A partir desses dizeres os meus sonhos começaram a se umedecer e hoje, alguns deles se cumprem “vivos e reais”. No coração desta pesquisa encontram-se presentes outras mulheres negras, fundamentais, que contribuem para a minha formação, para a afirmação da minha identidade e para a coragem de caminhar e implodir limites. Os nomes fictícios escolhidos para as sujeitas² da pesquisa são uma singela homenagem à minha avó, mãe e irmã carnal, e à minha mãe e uma irmã de Santo. Sem elas não seria possível chegar até aqui.

Uma das disposições para chegar no lugar de intelectual foi visualizar por meio da escrita de outras intelectuais negras que ocupar este lugar, ainda que com todos os limites sociais impostos, é possível. É possível ser uma mulher negra, docente e intelectual. As escritas de bell hooks, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Angela Davis, Nilma Lino Gomes, Patricia Santana, Paulina Chiziane, dentre tantas outras, me fizeram, ainda durante a graduação, perceber que este também poderia ser um lugar por mim ocupado.

Entregar esta dissertação é entregar uma caminhada de dois anos e meio de dedicação, dificuldade, de trabalho 6x1, de noites e madrugadas como freelancer. É entregar a coragem de começar a exercer a minha profissão docente como contratada na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. É superar limites do meu íntimo, é confiar - mesmo que com muita dificuldade e insegurança - no meu fazer intelectual. É ter certeza, fé e confiança de que não ando só e que

¹EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Pallas Editora, p. 39, 2016.

² Elegeu-se o termo sujeita ao referirmos às participantes da pesquisa para enfatizar a construção da mulher como sujeita histórica, visto que, a partir das teorias feministas, pode-se afirmar que o termo “sujeito” esteve relacionado somente ao homem, enquanto indivíduo, enquanto às mulheres cabia apenas o lugar da subordinação quando atrelada a esse termo (Fernandes, 2018). Não obstante, as discussões sobre gênero e raça que serão apresentadas neste trabalho evidenciam a importância de enfatizar o lugar de sujeita histórica e de direito ocupado pelas mulheres negras.

Mutalambo e Matamba³são meu norte e sul.

Dissertar sobre o fazer docente e intelectual de mulheres negras em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação é ter esperança, em forma de verbo, como abordado por Paulo Freire. Esperançar por uma sociedade menos desigual, onde sujeitos negros, em especial mulheres negras, sejam reconhecidos como seres humanos, detentores de sonhos, culturas, intelectualidades e saberes. Detentores de qualquer capacidade que a condição humana permite.

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a trajetória de vida de um grupo de mulheres negras até tornarem-se docentes em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, em universidades de Minas Gerais, indagando sobre as barreiras enfrentadas e as lutas empreendidas. Tendo como pretensão encontrar caminhos para chegar ao principal objetivo, surgiram inquietações, como: “Quais as lutas empreendidas para tornar-se professora em uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação? Quais barreiras permeiam essa trajetória? Quais oportunidades favorecem essa conquista? Quais enfrentamentos vividos sendo docente-intelectual e negra? Qual é o papel social de uma mulher-intelectual-docente negra?”.

Para buscar responder estas questões de pesquisa, apresentamos no decorrer desta dissertação o contexto histórico de acesso - ou negação - da população negra à educação formal, a partir do Brasil Império, até a contemporaneidade, abarcando desde a educação básica, até a pós-graduação. A abordagem teórico-metodológica escolhida foi a História Oral de Vida compreendendo que a partir dela as mulheres ouvidas seriam as sujeitas de pesquisa e não somente objeto de estudo. Os conceitos de memória, identidade e interseccionalidade foram imprescindíveis para a construção desta investigação. As entrevistas são apresentadas em forma de textualizações. Baseado nas entrevistas de História Oral de Vida, foram construídas análises que percorrem as trajetórias de barreiras e implosões de limites das sujeitas entrevistadas, para o acesso e permanência em instituições de educação superior como docentes e intelectuais em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, em três cidades de Minas Gerais.

Esta dissertação é composta por seis capítulos, sendo o primeiro a Introdução, e o último, as Considerações Finais. Os outros quatro capítulos dão vida e fôlego epistemológico para este trabalho. No capítulo dois, “População negra e a educação”, dissertamos sobre o histórico de acesso e negação da população negra ao direito à educação formal, desde os tempos imperiais até a contemporaneidade, ressaltando a importância das movimentações negras para a garantia desse direito, as modificações na legislação que permitiram a ampliação desse acesso e a imperiosidade das lutas e conquistas das ações afirmativas.

³ Divindades do candomblé de tradição Kongo-Angola

No capítulo três, “Percurso Teórico-Metodológico: História Oral”, discutimos este poderoso instrumento teórico-metodológico de análise, enquanto possibilidade de fazer emergir novas visões e perspectivas que possibilitam o protagonismo dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Considerando as identidades de gênero e raça das sujeitas desta pesquisa, compreendemos a necessidade de abordar no referido capítulo os conceitos de memória, identidade e interseccionalidade para melhor compreensão das trajetórias vivenciadas por nossas sujeitas.

No capítulo quatro, “Trajetórias de vida de intelectuais-docentes negras”, realizamos e apresentamos, à luz do caminho percorrido por Fonseca (2003), as textualizações das entrevistas realizadas. Chegamos ao coração desta investigação no capítulo intitulado: “Docentes-intelectuais negras na pós-graduação *stricto sensu* em Educação”. O caminho percorrido neste capítulo buscou responder às perguntas mencionadas, através das análises dos documentos de história oral gerados por esta pesquisa. Este capítulo foi dividido em duas grandes categorias. A primeira divisão discorre sobre as barreiras sociais enfrentadas por nossas sujeitas até chegarem no lugar de docente de um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Neste ponto, subdividimos o tópico nas categorias: “História familiar e escolarização básica”, “Ingresso em instituições de ensino superior”, “Identidades que se cruzam”. Já a segunda categoria, apresenta as implosões de limites das trajetórias analisadas. Dessa forma, discorreremos sobre: “Disposições para a longevidade escolar”, o “Tornar-se docente”, “O fazer profissional docente” e “A percepção de si diante do fazer profissional”.

Abordar as questões aqui presentes, ao ponto de chegar na escuta e protagonismo de docentes-intelectuais negras, bem como essa investigação ter como pesquisadora responsável uma mulher, negra, retinta, historiadora, pobre, candomblecista, professora, bolsista, filha, irmã, makota, dentre outras identidades que me constituem, é de suma importância para as mudanças e rupturas sociais, que ainda na atualidade são imperiosas para a sociedade brasileira.

Os relatos de sujeitas de pesquisa negras, que contam suas próprias histórias, são de grande riqueza para a literatura, uma vez que esta ainda as apresenta como objetos de pesquisa. Por fim, as escritas finais desta dissertação foram construídas concomitantemente a um barco de muzenzas na comunidade tradicional de candomblé Kongo-Angola, onde fui confirmada Makota⁴ Kitangana⁵, Nzo Jindanji kuna Nkos’i⁶; confirmando ainda mais a epígrafe desta

⁴ Palavra em Bantu cujo significado é “mais velho”. *Makota* também é o cargo de sacerdote auxiliar no candomblé Kongo-Angola.

⁵ *Dijina* que significa “apelido” dado durante o processo iniciático no candomblé de tradição Bantu.

⁶ Casa Raiz de Nkos’i.

introdução. Esta pesquisa, por muito, passou pelo necessário caminho da solidão, mas foi por meio da convivência em comunidade com os meus pais, minha irmã, minha família de Santo, os Nkisis⁷ que me guardam e meus amigos que a força para chegar ao fim se transformou neste texto final.

2 POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO

2.1 Século XIX e a legislação educacional

A educação brasileira desde os tempos da colonização, é marcada pelo afastamento, restrição ou mesmo a proibição de acesso da população negra. A abordagem aqui escolhida privilegia a educação a partir do Brasil independente. De acordo com Garcia (2007) e Silva e Araújo (2005) a constituição Imperial de 1824 determinava que a educação básica seria ofertada de forma gratuita aos cidadãos brasileiros. Tal determinação não incluía os negros escravizados, no entanto permitia que os negros livres e libertos frequentassem os estabelecimentos oficiais de ensino. Esse acesso à educação era parte de um projeto civilizatório e moral, explicitado quando as crianças de famílias mais abastadas não frequentavam a escola pública e tinham aulas particulares. Almeida (2000) diz que “as crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos [...]” (Almeida, 2000, p.90).

Torna-se imperiosa a compreensão de que essas escolas não atingiam toda a população negra presente no território brasileiro, atuavam de forma particular. Ademais, nos dez anos que seguiram a aprovação da constituição de 1824, não houve nenhuma legislação que apresentasse regulamentações significativas para a questão da educação da população negra. A primeira legislação de ensino do Brasil independente, por exemplo, a Lei Geral do Ensino de 1827, não faz nenhuma menção à educação da população negra. Entretanto, como destacado por Fonseca (2009) é improvável que a população negra não tenha acessado os espaços escolares visto que se tratava da parcela mais significativa da população em diversas localidades do Império.

O autor tem a tese de que na província de Minas Gerais a predominância nas Escolas de Primeiras Letras era do alunado negro, sendo maioria os que se declaravam pardos. Não tendo a pretensão de universalização do estudo, Fonseca (2009) sugere que as constatações

⁷ Divindades do candomblé Kongo-Angola.

feitas, podem ser indicativas de outras localidades do território nacional no século XIX. Tal hipótese pode se confirmar com Barros (2022), que apresenta fontes primárias que revelam a forte presença negra nas instituições de ensino do século XIX, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Durante o processo de desenvolvimento da educação pública tem-se dados de que em algumas províncias, de forma legal, foi proibido o acesso de negros às instituições de ensino.

A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. Soma-se ainda, a essa realidade, o fato de que a população pobre e negra era maioria apenas nas escolas primárias, sendo que em níveis mais elevados do ensino aponta-se a predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época (Fonseca, 2008; Piletti, 1996; Siss, 2003 *apud* Almeida; Sanchez 2016, p. 236-237)

A educação dos sujeitos negros no século XIX pode ser analisada através de algumas outras legislações. O Decreto nº 1.331A de 1854 proibia que negros escravizados tivessem acesso à educação e somente em 1878 tal realidade se modifica, quando há o estabelecimento do Decreto 7.031. No entanto, esta legislação apresentava ressalvas. A lei instituiu o horário noturno para educação e determinava que a população negra somente poderia frequentar a escola durante esse período. Ainda no período escravocrata, foi promulgada a Lei do Ventre Livre que em essência tornava livre o ventre das mulheres escravizadas, ou seja, a partir da instauração desta lei as crianças nascidas seriam consideradas na condição de livres. No entanto, a legislação dava aos senhores de escravos a possibilidade de contarem com os trabalhos do sujeito nascido, a partir do momento em que a lei entrou em vigor, até seus 21 anos ou que o entregasse aos cuidados do Estado aos 8 anos de idade.

A problemática se apresenta quando grande parte dos senhores não entregavam as responsabilidades ao Estado, ou seja, havia, ainda que com o estabelecimento da lei, a manutenção da escravidão mesmo para os sujeitos nascidos do ventre livre. Fonseca (2001) destaca que ao analisar a Lei do Ventre Livre é possível identificar que tal legislação começa a se atentar a forma como seriam às questões educacionais para as crianças, que a partir daquele momento nasceriam livres e até mesmo os demais negros inseridos na sociedade brasileira. Evidenciando então, a preocupação no que diz respeito à educação dos novos indivíduos livres que passariam a acessar os espaços sociais. O autor ressalta que a educação da população negra foi de fato levada em consideração no processo de abolição da escravatura; no entanto a estrutura escravista não permitiu que houvesse avanços.

A educação foi um dos elementos levados em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo, gerando debates e até mesmo a constituição do que poderíamos chamar uma política pública voltada para a educação dos negros. Porém, devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888 [...] excludente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos negros escravizados (Fonseca, 2001, p.31).

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, referente ao Ensino Primário e Secundário institui a obrigatoriedade da instrução para crianças entre sete e quatorze anos. Dessa forma, permitindo que as crianças negras, nesta faixa etária, fossem matriculadas. Contudo, não se trata de uma reforma com caráter universal, ou seja, algumas províncias não admitiam em suas escolas negros escravizados, livres ou libertos.

Ainda considerando o século XIX, Fonseca (2009) aponta a importância de analisar a inserção da população negra nos processos de modernização, que já se iniciavam naquele período. Ou seja, os sujeitos negros estabeleciam relações com os processos e elementos modernizadores, como a escola. Então, as adversidades encontradas para inserção desta população no momento de transição para o período republicano não se deram pela dificuldade de aglutinação aos novos elementos sociais. Contudo, como destacado por Veiga (2010), o processo de instauração da instrução regular e obrigatória dava-se de forma a garantir o almejado progresso e civilização. Assim, instituiu-se tal instrução com base em fundamentos universais e igualitários, constituindo então, “[...] um código dual e contraditório presente nos processos de formação dos Estados-nação, como sugere Elias (1997) [...]” (Veiga, 2010, p. 281).

Desse modo, a institucionalização da instrução pública e gratuita não levou em consideração as peculiaridades das diferentes condições sociais. Por exemplo, um percentual considerável de crianças que deveriam frequentar os estabelecimentos de ensino não o fazia, devido às condições socioeconômicas. Estabelecendo assim, a relação dual apontada por Elias (1997) *apud* Veiga (2010) de inclusão e exclusão. No entanto, vale retomar os estudos de Fonseca (2009) e perceber que mesmo com as adversidades sociais institucionalizadas a população negra tentou se inserir nos processos e instituições de modernização. Em última instância, é importante salientar que, já nesse momento, havia significativas organizações e associações de incentivo e apropriação da leitura e escrita em diferentes localidades do território (Luz, 2013). Movimentações como essas deixam evidente a ativa (ou tentativa) participação da população negra nos processos educacionais difundidos no Brasil. Em outras palavras, percebe-se que, antes mesmo do fim do período escravocrata, já se via intensas movimentações dos negros para se inserirem na sociedade instituída e também nos aspectos e elementos de

modernidade criados e aplicados no território. Isto posto, segundo a professora Lúcia Regina:

[...] É necessária uma pequena mostra do quadro educacional no Brasil para comprovar e justificar a nossa posição de que há, na sociedade brasileira, uma via de mão dupla, pela qual se propaga, de um lado, a igualdade, a universalidade, mas de outro, esta não atinge a todos os grupos de maneira equânime. Surge, daí, a necessidade de os grupos aliados dos bens mínimos de direitos abrirem caminhos que rompam com o status imposto pelos grupos dominantes (Pereira, 2007, p.40).

Dessa maneira, no que tange a população negra, não havendo um projeto social efetivo de inclusão, ainda que os estudos supracitados demonstrem forte presença negra nas instituições de ensino público, foi necessário a criação de formas de manutenção e sobrevivência, diferentes das oficialmente instaladas (Pereira, 2007).

2.2 Movimento Negro e educação no século XX

O início da militância de intelectuais negros dá-se de forma mais veemente a partir do primeiro ano após a assinatura da Lei Aurea⁸. Lutavam pelos direitos dos sujeitos negros, onde a educação sempre era apresentada como exigência prioritária. Neste cenário, nasce o Movimento Negro brasileiro, conhecido no contexto como movimento associativo dos homens de cor (Domingues, 2007). Os pioneiros do Movimento Negro brasileiro encontravam-se em clubes, grêmios, jornais, partidos políticos, espaços beneficentes, dentre outros lugares e suas ações estavam ligadas à assistência tanto social, quanto médica e jurídica. E atuavam de forma essencial no campo da educação, conscientizando a população negra sobre a importância da educação e da mobilização social. Lopes (2004) diz que o Movimento Negro é:

[...] Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. As diferenças entre estas e as organizações anteriores seriam, entre outras, sua continuidade temporal e o fato de compartilharem uma agenda internacional, graças, hoje, à popularização das viagens aéreas e do progresso dos meios de comunicação, particularmente da internet (Lopes, 2004, p. 455).

Domingues (2007) apresenta três diferentes fases destes movimentos. A primeira fase abrange o início da República (1889) chegando até os anos de 1937. Neste momento, sem ganhos significativos para a população negra, visto a manutenção da marginalização sofrida, foram criados grupos em formato de grêmios, clubes ou associações “[...]de cunho

⁸ Reconhecemos que, ainda que com outras nomeações, as movimentações e lutas negras são anteriores à assinatura da Lei Áurea.

eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época” (Domingues, 2007, p.103).

A ausência do poder público criou a necessidade de os movimentos negros estabelecerem suas escolas. E esses estabelecimentos tinham como foco a alfabetização desses sujeitos deixados à margem. Almeida e Sanchez (2016) apontam que o foco na educação era visto como maneira de sobrepujar a subalternidade imposta aos negros. Segundo os autores, “[...] nos registros das atividades das entidades negras do período aparecia, principalmente a partir dos anos 1920, o entusiasmo pela educação dos negros, vista como forma de superação de sua suposta inferioridade” (Almeida; Sanchez, 2016 p. 238). No decorrer da primeira metade do século XX viu-se que as organizações negras também tinham o jornal como meio de difusão de informações sobre suas atividades e de caráter social. Na década de 1920 esses jornais passaram por mudanças editoriais e para além da divulgação de acontecimentos sociais, passaram a apresentar também aspectos relacionados à economia, sociedade e principalmente à política.

Esse meio de comunicação tornou-se muito importante para as denúncias de discriminações, a conscientização dos sujeitos negros, e as discussões feitas acerca das condições desses indivíduos após a abolição. O que temos é que “em geral, os editoriais eram dirigidos à questão racial, indicando caminhos de conscientização e mecanismos de “ascensão do negro”. [...] Os jornais se propunham, por meio de seus editores, a serem instrumentos de educação e formação” (Gomes, 2005, p. 31-32). É neste contexto que a chamada “Imprensa Negra” se constitui. Tendo como destaque a atuação no estado de São Paulo, a Imprensa Negra divulgava seus periódicos semanalmente ou mensalmente, entre o final do século XIX e os anos 1937. Dessa forma, tal imprensa tinha como propósito “denunciar as condições de vida, a segregação e a violência experimentada pelas populações negras, sobretudo nas cidades, [compreendendo que] no período que se seguiu à abolição, a maior parte dessas questões esteve ausente do foco da grande imprensa” (Gomes, 2005, p. 32). A consideração baseada na definição de Lopes (2004) é igualmente essencial para a análise da Imprensa Negra, uma vez que, assim como em toda sociedade e coletividade, não existe uma única maneira de perceber o entorno; portanto, não se trata de um conjunto homogêneo. Todavia, havia o consenso sobre uma pauta: a urgência da educação formal para a população negra. De acordo com Gonçalves e Silva (2000):

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de

sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidade negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (Gonçalves; Silva, 2000, p. 140).

A antropóloga Regina Pahim Pinto (1993) analisa publicações da Imprensa Negra e afirma que essa imprensa tinha como principal preocupação a questão educacional e por meio de seus periódicos incentivava que os indivíduos negros estudassem, compreendendo a educação como instrumento poderoso para superação das oportunidades desiguais entre negros e brancos.

A educação, tanto como sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações de caráter cultural, sempre foi muito valorizada pelas lideranças negras [...]. A preocupação com a educação e a cultura se expressa também nos artigos publicados nos jornais, em que editores e colaboradores discutem diferentes prismas da questão [...]. Até 1918, praticamente não se observa, na imprensa negra, propriamente, uma discussão sobre questões educacionais. Se bem que não se possa dizer que essa data represente um marco, no que diz respeito à preocupação com o tema, dado o reduzido número de jornais localizados até então, considerando-se o material disponível, é nesse momento que a questão aflora, num artigo publicado no jornal *O Alfinete* a respeito do analfabetismo, considerado a causa de vários males que afetam o negro: a apatia, a falta de ideal e de objetivos. Os seus efeitos seriam tão drásticos que a “evolução que impulsiona todas as coisas não se faz sentir para o negro”. A erradicação do analfabetismo “que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça” por sua vez estimularia a iniciativa, fator importante para a união do negro e que poderia levá-lo a conhecer o seu papel na marcha da civilização, tornando-se um elemento de prosperidade e grandeza para a sua classe (Oliveira. Para os nossos leitores, *O Alfinete*, 1 (3) 22.09.1918, p.1). Muitas afirmações, ao longo de todo o período analisado e presentes em grande parte dos jornais, expressam este ponto de vista, que identifica na ausência de instrução uma das causas, senão a causa principal, da situação precária em que o negro se encontrava e, que, por sua vez, colocava a instrução como condição para que tal situação fosse superada. A educação era tida como a única, ou pelo menos como uma das principais maneiras pela qual o negro conseguiria obter as mesmas oportunidades que o branco e deixaria de ser um “estrangeiro indesejável”. Recebendo educação, o negro poderia “evoluir”, integrar-se à vida nacional, combater a miséria em que vivia, os “vícios” e as doenças que o atormentavam (Pinto, 1993, p. 183-184 *apud* Santos, 2007).

Fazendo uso da expressão proposta por Fernandes (1978), observam-se divergências no “meio negro” em relação à discriminação sofrida no início do século XX. Algumas vertentes e, conseqüentemente, meios de divulgação, acreditavam na harmonia racial. Entretanto, os anos de 1920 foram marcados por uma “virada de chave”. A respeito desta virada, o historiador Andrews afirma que:

Na década de 1920, um número crescente de afro-brasileiros não estava mais disposto a aceitar a patente discrepância entre a imagem e o fato, entre o mito e a história. Em

1918, O Alfinete tornou-se o primeiro entre os jornais negros a sugerir que “a igualdade e a fraternização dos povos, preconizadas pelos princípios de 89 na França e que a República implantou como um símbolo da nossa democracia, com relação aos negros é uma ficção e uma mentira que até hoje não foram postas em prática”. Durante a década seguinte a maior parte dos jornais negros aceita esta análise; somente um, O Clarim da Alvorada, fiel à posição de “aqui [no Brasil] não precisa que eu diga: não existe preconceito algum para se combater. Vivemos em comunhão perfeita, não somente com os brasileiros brancos, como também com o próprio elemento estrangeiro”. Em 1930, no entanto, até mesmo O Clarim reconheceu o fato, relutantemente concordando que “no Brasil, a igualdade das raças é uma mentira.” (Andrews, 1998, p. 217).

Mesmo com as divergências apresentadas no início da primeira metade do século, houve entre os jornais da Imprensa Negra uma fundamental articulação entre produtores e editores, o que impulsionou a formação da Frente Negra Brasileira (FNB), em setembro de 1931. A Frente foi uma das principais organizações de luta do movimento negro no início daquele século. A FNB destacou-se com o conceito de intersectorialidade. Oferecia atendimentos clínicos e odontológicos com preços baixos e assistência jurídica (Andrews, 1998). No que tange a educação, há no século XX a ampliação do ensino público, apesar dos avanços (diminuição do analfabetismo e maior número de matrículas nos níveis educacionais), não houve mudanças com relação às desigualdades entre negros e brancos (Dias, 2005).

A maioria da população negra era analfabeta e as escolas do contexto eram ocupadas por estudantes brancos. Logo, o conhecimento difundido nesses estabelecimentos de ensino ia de encontro aos anseios daqueles que, em maioria, estavam inseridos nessas instituições. Conforme Gonçalves (2000) “Diante dessa situação a Frente Negra se propunha a tomar para si a educação coletiva dos negros [...] Ao longo do século XX, foram poucas as experiências que, a exemplo da Frente Negra, criaram suas próprias escolas” (Gonçalves, 2000, p.342).

Evidencia-se assim, e mais uma vez, a importância da Educação para o Movimento Negro. Nas escolas organizadas pelos movimentos negros havia diversos cursos: como o de alfabetização (chamado de Moral e Cívica no caso da FNB), música, idioma, entre outras atividades. A centralidade das preocupações dos Movimentos Negros estava na esfera da educação, compreendendo esse campo como fundamental para superação da situação vivida pelos afro-brasileiros. Não obstante, também eram trabalhadas questões para mobilização, resistência e intervenções sociais no âmbito da política.

No ano de 1936, a Frente Negra Brasileira se tornou um partido político e tinha como objetivo participar das eleições posteriores, pretendendo concentrar os votos da população negra. Com o advento do Estado Novo, em 2 de dezembro de 1937, estabeleceu-se o Decreto-lei nº 37 que dissolvia os partidos políticos já existentes e proibia a criação de novos. Fato que desmobiliza as organizações negras, tais organizações retomam suas atuações somente nos

anos finais do Estado Novo (Domingues, 2007).

Marco importante do que Domingues (2007) denominou de segunda fase do Movimento Negro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado em 1944 por Abdias do Nascimento no estado do Rio de Janeiro. A instituição foi uma das organizações negras mais importantes para a luta antirracista desde os primeiros anos de sua fundação até o ano de 1964, marcado pelo golpe militar brasileiro. Seu estabelecimento tinha como objetivo reivindicações acerca da discriminação sofrida pelos afro-brasileiros, a formação de artistas negros conscientes de sua realidade no Brasil, assim como objetivava o resgate da herança africana na sociedade brasileira, visto que no contexto desta instituição tal herança era negada. (Santos, 2007).

O TEN continuava a tradição de protesto e organização político-social [das décadas anteriores], mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade “branca” dominante, assumindo como sua aquela bagagem cultural europeia que se impunha como “universal”. Ao contrário, o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. **Assumia e trabalhava a sua identidade específica**, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade (Nascimento; Nascimento, 2000, p. 206-207 *apud* Santos, 2007. grifo nosso).

As dependências da União Nacional dos Estudantes (UNE) foram usadas pelos artistas do TEN como sede da instituição. De acordo com Abdias do Nascimento:

Conseguimos o empréstimo dos salões e do restaurante da UNE. O restaurante funcionava até umas oito da noite, depois a gente limpava tudo e virava um palco (..) No salão de cima Ironides Rodrigues dava aula de alfabetização, no salão nobre, Aguinaldo Camargo dava aulas de iniciação cultural e, no restaurante, eu já começava os testes de ator pensando na montagem de estreia(...) O TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta (Nascimento, 1997 *apud* Romão, 2005, p.119).

Romão (2005) indica que a experiência do Teatro Experimental do Negro não se pautava somente na escolarização propriamente dita. A educação foi adotada como um projeto amplo que visava a emancipação dos negros em suas trajetórias política-consciente de inserção no mercado de trabalho, educativa e política no sentido de superação da suposta inferioridade dos negros.

Em 1948, Abdias do Nascimento funda o jornal *Quilombo* que teve pouco tempo de circulação, sendo extinto em 1950. Entretanto, seguindo o projeto do Teatro Experimental do Negro esse meio de difusão da informação foi importante instrumento na luta pela valorização dos sujeitos negros, especialmente nos setores educacional, cultural, político, social, artístico e econômico. A esse respeito, o educador Jeruse Romão aponta que “o jornal *Quilombo*, além de educativo e formativo, denuncia práticas de racismo e discriminação contra o negro em seus

mais diversos aspectos” (Romão, 2005, p. 128). Há ainda a coluna denominada *Tribuna Estudantil*, na edição de nº1 de 1948, em que o estudante Haroldo Costa argumenta:

Os negros que já estudam em colégios ou faculdades precisam adquirir a consciência da necessidade de um trabalho de esclarecimento do negro mais ignorante. E que lutem também pela união da gente de côr em torno das organizações que trabalham pela sua valorização social, através da educação, da cultura ou da arte. Porque somente assim não estará longe o dia em que todos os negros do Brasil sejam admirados pela sua natural lucidez e instrução adquirida, e nesse dia os nossos filhos não aprenderão como hoje em seu livro de geografia: “De todas as raças, a negra é a mais ignorante” (Ipeafro, 1948, p. 4).

O jovem militante do movimento estudantil revela o anseio por um contexto onde o negro seja valorizado no sistema educacional e ainda adverte para a necessidade de aqueles que já conseguiram acesso a esses estabelecimentos oficiais de ensino, conscientizarem os que ainda não haviam conseguido romper com tal barreira. Também se evidencia a importância que o jovem dá às organizações negras, identificando nelas a única forma de rompimento com a ordem estabelecida. A matéria da citada coluna, foi intitulada “Queremos estudar” e nela o jovem Haroldo apresenta, como veremos, evidências sobre o caráter reivindicatório e de denúncia desse importante veículo de informação:

No Brasil, não obstante a “ausência oficial” do preconceito de cor, nós o sentimos em diversos setores. É comum quando se diz que em determinados educandários não é permitido ao jovem de cor se matricular, surgem os acomodados dizendo enfaticamente: “– A questão é simplesmente econômica. Se o negro tiver dinheiro poderá estudar onde lhe aprouver”. No entanto a questão verdadeira não se reduz a isto. [...] O mais estranhável é que determinados educandários dirigidos por padres católicos e freiras também se destaquem nessa frente constituída para impedir a formação intelectual da gente de côr. Amai-vos uns aos outros... (Ipeafro, 1948, p.4).

Em síntese, o TEN, junto a seus desdobramentos, foi uma instituição de extrema importância para a história de lutas travadas pelos Movimentos Negros e assumiu o papel de não ser apenas um teatro, mas sim uma organização cuja as propostas e objetivos eram pautados levando em conta a emergência de superação das situações vividas pela população negra. A esse respeito, Nascimento (2004) aponta que

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como **um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante**, nos campos de sua cultura, economia, **educação**, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático [...] (Nascimento, 2004, p.221, grifo nosso).

Igualmente, vale ressaltar a organização do TEN frente a eventos de cunho sócio-

político. Entre esses eventos, destaca-se a I e II Convenção Nacional do Negro ocorridas entre 1945 e 1949 e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Tais eventos apresentavam-se como uma possibilidade de espaços para discussões e apresentação de propostas que favoreciam a igualdade racial (SANTOS, 2007). Da mesma forma que também eram espaços de buscas pela descolonização intelectual, podendo haver um diálogo com o que Sueli Carneiro (2005) apresentou, a partir de algumas reformulações do conceito, como epistemicídio.

Uma obra que expressa a aspiração do Movimento Negro pela educação é a obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, de Carolina Maria de Jesus, de 1960. A autora faz uso da narrativa autobiográfica e relata experiências que evidenciam processos de exclusão da população negra pobre e marginalizada nas favelas do país, desde meados da década de 1950 até os anos 1960. Com isso, Carolina Maria de Jesus ressalta, em primeiro lugar, as contradições da dita sociedade moderna e em progresso, e em segundo lugar, o reconhecimento da imperiosidade das letras. Assim, seus relatos corroboram com as ações empreendidas pelas movimentações negras, que tinham a educação como pilar.

A partir dessas movimentações, alguns avanços, ainda que a curtos passos e pouco significativos, tornam-se palpáveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 referiu-se à questão racial, culpabilizando preconceitos com relação à crença religiosa, política e filosófica, assim como intolerância racial e de classe. A Reforma de 1968 e a reorganização educacional de 1971 mantiveram tal redação e não apresentaram novas perspectivas com relação à questão racial (Dias, 2005; Krauss; Rosa, 2010).

Com o golpe militar de 1964 houve certa desarticulação dos movimentos sociais, assim como da temática racial no âmbito da política, pois poderia ser compreendido pelo regime como discriminação e incitação ao ódio. No entanto, vale destacar que tais movimentos e articulações não se extinguíram, apenas houve o enfraquecimento devido à falta de perspectiva para enfrentamento do regime instituído (Domingues, 2007; Hilsdorf, 2006; Santos, 2005).

2.3 Fortalecimento do Movimento Negro nas décadas de 1970 e 1980

Apenas no final dos anos 1970 os movimentos sociais ressurgiram de forma unificada. Esse momento foi marcado por uma nova fase do Movimento Negro através do nascimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, que posteriormente foi renomeado para Movimento Negro Unificado (MNU), momento este apresentado por Domingues (2007) como a terceira fase do Movimento Negro. A organização buscou solucionar a problemática do preconceito racial através da participação política, acessando o

poder e agindo em favor da diversidade. Com intuito de contestar a ordem social vigente, agregava a luta pelas questões raciais às de outros grupos inferiorizados na sociedade. Uma das principais reivindicações era inclusão da temática racial nos currículos assim como, aniquilar o estereótipo empregado nas escolas e nos livros didáticos acerca da História dos negros (Domingues, 2007; Rodrigues, 2003).

O Movimento Negro contemporâneo no Brasil inspirou-se nas lutas pelos direitos civis dos negros norte-americanos, destacando lideranças como Malcolm X e Martin Luther King, além de organizações como os Panteras Negras. No plano internacional, as lutas pela libertação de países africanos, especialmente aqueles de língua portuguesa, também serviram de inspiração para os movimentos brasileiros. Internamente, a reorganização do movimento negro faz parte de um contexto mais amplo que emergiu na sociedade brasileira a partir da década de 1970, em resposta à ditadura civil-militar. A radicalização do movimento decorre tanto de fatores externos quanto do contexto interno. Em relação aos aspectos internos, uma grande influência provém do campo intelectual, com as teorias marxistas sendo favorecidas pelos militantes. Nesse sentido, acreditava-se que a luta antirracista deveria também considerar as questões de classe, além da compreensão de que o racismo beneficia o capitalismo; assim, apenas com a derrubada desse sistema e a construção de uma sociedade pautada na igualdade seria possível superar o racismo (Domingues, 2007).

Na década de 1980, o Movimento Negro elaborou algumas propostas para reformas curriculares e fez uma recomendação para a nova Constituição que estava em construção, na qual se propunha a remodelação da sociedade brasileira com a finalidade de torná-la pluricultural e pluriracial. No entanto, tal proposta foi negada com a justificativa de que se tratava de uma questão particular, e, portanto, deveria ser feita uma legislação complementar e específica. Dentre as propostas apresentadas na década de 1980, Domingues (2007) destaca:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, grifo nosso).

Gonçalves e Silva (2000) apontam que a criação do Movimento Negro Unificado foi fundamental para que as questões referentes à educação dos sujeitos negros passassem a ser discutidas nos debates públicos. Em um contexto de lento processo de reabertura do país,

conduzido pelos militares, os anos de 1980 foram marcados por disputas no que tange a educação e políticas públicas. Sobre as políticas de ações afirmativas sabe-se que “foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (Gomes, 2017, p.33). Ainda que sob regime ditatorial, os anos finais do século XX marcam o crescimento de entidades negras, bem como a crescente mobilização da população negra. Esse aumento também foi visível no que tange os debates e a politização acerca da discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira (Santos, 2007).

Concordamos com Cardoso (2002) ao identificar a história como principal diferença entre o Movimento Negro e demais movimentos sociais nas décadas supracitadas. O intelectual aponta que a história foi o campo privilegiado pelas organizações negras, quando o debate racial chegou nas esferas públicas. Dessa forma, houve a necessidade de reformulação da história oficial para que fosse possível a construção de uma nova perspectiva, elaborada pelos sujeitos negros, acerca dos negros no Brasil. A conquista da cidadania, ainda que abstrata considerando o contexto de grande desigualdade racial, pela população negra age como uma forma de ímpeto para que esses sujeitos reivindiquem, cada vez mais, instituições de ensino inclusivas, e que abordassem sua cultura e história (Gomes, 2011).

Pode-se identificar, assim, que desde seus primórdios o Movimento Negro tem como pauta central e fundamental a educação. Compreendendo que a superação do racismo e as demandas por igualdade racial somente seriam concretizadas firmando a educação como base das lutas. Todavia, para que esses objetivos fossem alcançados era imprescindível que se pautasse questões específicas para a população negra e a partir desse entendimento, os debates sobre as políticas de ações afirmativas tornar-se-iam públicos e calorosos.

2.4 Caminhos para as ações afirmativas na educação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 tem como marca, em sua primeira fase, a proteção geral, adotada devido ao receio pela diferença que levou ao extermínio do povo judeu no contexto nazista. Embora tenha importância significativa, é insuficiente abordar os indivíduos genérica e abstratamente, sendo necessário, então, tratar as especificidades dos sujeitos de direito, analisando suas subjetividades. Nesse sentido, violações de direitos específicos assim como sujeitos específicos demandam por soluções diferenciadas. Internacionalmente, reconhece-se a imperiosa necessidade de conferir a certos grupos uma

proteção particularizada, levando em conta suas vulnerabilidades.

Conforme Piovesan (2007) “a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos” (Piovesan, 2007, p. 38). Indivíduos e coletividades sociais têm o direito de serem iguais quando suas diferenças os inferiorizam, assim como têm o direito à diferença quando a igualdade leva a uma descaracterização. Nota-se a partir disso, o caráter indispensável do reconhecimento das diferenças pela igualdade e da não produção e reprodução das desigualdades por meio da diferença. (Santos, 2003).

Neste horizonte, as Nações Unidas aprovam em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Estado brasileiro em 1968. Piovesan (2007) destaca que

Desde seu preâmbulo, esta Convenção assinala que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. Ressalta-se a urgência em se adotar todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater doutrinas e práticas racistas (Piovesan, 2007, p. 39).

Dentro desta perspectiva, há a necessidade de articulação entre a proibição da discriminação e políticas compensatórias que possibilitem a aceleração do processo de igualdade. Em outras palavras, a igualdade não se concretizará apenas com políticas de proibição em uma legislação repressiva. Torna-se essencial a obtenção de técnicas de promoção que sejam capazes de incluir coletividades socialmente deixadas à margem. Nesta lógica, as políticas de ações afirmativas atuam como instrumento poderoso no que tange a inclusão social. Tais ações estabelecem critérios temporários e específicos que objetivam interromper traços de um passado discriminatório. Enquanto políticas compensatórias, as ações afirmativas caminham paralelamente ao projeto democrático do território que as adotam, visto seu caráter garantidor da pluralidade social. Ainda, organizam bases concretas que busquem a viabilização do direito à igualdade, acreditando que esta característica deve moldar-se levando em conta as diversidades presentes nas sociedades (Piovesan, 2007; Gomes, 2007).

O processo de crise das ditaduras na América Latina e a reinstalação do sistema representativo, em outras palavras, a redemocratização, para além da atuação dos movimentos populares dessas sociedades, deve-se igualmente a fatores externos. Como forma de exemplificação, em 1976 a presidência dos Estados Unidos foi ocupada por Jimmy Carter. Com o objetivo de recuperar a hegemonia norte-americana, no pós Guerra do Vietnã, o então presidente tinha a defesa dos direitos humanos como premissa, fato que acabou abrindo espaço

para que as oposições latino-americanas atuassem. Ao final do regime ditatorial, o Brasil encontrava-se em uma grande crise econômica, visto que para além do contexto internacional favorável à defesa dos direitos humanos, a ditadura também estava profundamente desgastada, inclusive, pela crise econômica que se aprofundava com o fim do chamado “milagre brasileiro”.

Assim, o final do século XX é notado pela sensibilização feita pelo movimento negro a outros setores da sociedade, fazendo com que houvesse a percepção de que a problemática da questão racial não era somente direcionada aos negros e negras brasileiros. De fato, a questão racial somente foi incluída na agenda política do país no início do século seguinte, porém todo o processo de conscientização anterior foi fundamental para as futuras conquistas.

Na primeira metade da última década do século XX, em 20 de novembro de 1995, ocorreu a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* organizada pelo Movimento Negro, em Brasília. Através de um documento entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, foram apresentadas reivindicações contra a discriminação racial **nas instituições de ensino, pela reformulação dos programas de ensino e livros didáticos e para que docentes recebessem permanente formação voltada para as questões raciais**. Santos (2007) destaca as reivindicações pontuadas no referido documento e a educação, como já apresentado, mostra-se como central nos debates acerca da valorização dos sujeitos negros. No que tange a educação, o Movimento Negro mostrou ser necessário a:

♣Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade. ♣Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. ♣Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. ♣Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. ♣Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus atuais ensino fundamental e médio, respectivamente]. ♣Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Santos, 2007, p. 167).

Ainda no ano de 1995, o Relatório do Desenvolvimento Humano do Brasil evidenciou que a população negra brasileira liderava as taxas de analfabetismo, repetência, evasão. Além disso, tinham grande inferioridade em relação aos indivíduos brancos no **acesso às instituições de ensino e conseqüentemente a progressão educacional** (Domingues, 2009). Significativos avanços se deram a partir das lutas conduzidas pelo Movimento Negro e após a explícita desigualdade entre negros e brancos evidenciada pelo relatório supracitado. Sobre tais avanços,

Almeida e Sanchez (2016) destacam

[...] a revisão dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a partir do ano de 1993, visando à garantia, entre outros critérios, de que seus conteúdos não reproduzissem ideias discriminatórias a respeito da população negra (Santos, 2005). Outra realização significativa é que muitos Estados e Municípios brasileiros passaram a prever a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura negras em suas Constituições (Santos, 2005). Em 20 de novembro de 1995 foi criado, por meio de Decreto Presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, que representou o reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo no país. Seus objetivos eram a discussão, elaboração e implementação de projetos políticos para valorização dos afro-brasileiros (Almeida; Sanchez, 2016, p.243).

Oficialmente o Estado brasileiro reconhece as desigualdades raciais e racismo no ano de 1996, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que há a publicação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), sendo a questão racial considerada como estrutural na sociedade brasileira. O PNDH marca também a inserção, pela primeira vez, de políticas de ações afirmativas para a população negra em um documento oficial do Estado. Respectivamente nos anos 1997 e 1998 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Porém, os debates acerca das questões raciais foram secundarizados, sendo considerados como tema transversal e portanto, não eram integrados às disciplinas obrigatórias dos currículos. Os documentos, então, caminhavam na contramão de um ensino voltado à educação das relações étnico-raciais. Reafirma-se pois, o que outrora já ocorria, a exclusão das diversas culturas presentes na sociedade brasileira e a contínua valorização da cultura dominante.

O Brasil participou, entre 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul. Como propostas do evento, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, onde era reafirmada a íntima relação entre a luta contra a discriminação racial e o direito à educação (Almeida, Sanchez, 2016). Esta conferência foi fundamental para o “mapeamento das formas de discriminação racial e estratégias de seu combate, empreendidas em diferentes partes do mundo” (Santos, 2018, p. 90).

Henriques (2001) apresenta um relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), onde há dados, organizados por intelectuais e o movimento negro, que destacam a permanência das desigualdades raciais desde quando o regime escravocrata fora abolido. O relatório “talvez tenha sido o documento mais citado para justificar a implantação de políticas públicas orientadas para a inclusão dos negros” (Rezende, 2005, p. 158). Como signatário da

Declaração de Durban e após todo o histórico de lutas desempenhadas pelo Movimento Negro, o Estado brasileiro altera, em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) implementando a Lei 10.639/2003, que torna o ensino de História e Cultura Afro-brasileira obrigatório na educação básica.

O currículo é um elemento social que está sempre em disputa (Tadeu, 1999). Com efeito, a histórica conquista da implementação da Lei 10.639/03, assim como a promulgação posterior da Lei 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade das histórias e culturas indígenas, também se encontra em constante disputa, uma vez que sua efetivação requer a revisão do modelo eurocêntrico de currículo. No entanto, docentes engajados com a pauta da educação antirracista e discentes conscientes da valorização de suas identidades — uma conquista do movimento negro — têm lutado, da educação básica ao ensino superior, contra os silêncios históricos produzidos pela difusão de um único ponto de vista da História. Tal feito,

“[...] que pode ser denominado de a primeira onda de Ações Afirmativas (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021)”, tornou o perfil do corpo discente mais justo e diversificado, trazendo novas visões e experiências de mundo para dentro de universidades que, até então, eram monocromáticas e mono-epistêmicas. Com o passar dos anos, os estudantes beneficiados por essas políticas públicas ocuparam seus espaços nessas instituições, pressionaram por mudanças nos currículos, qualificaram a pesquisa com suas múltiplas contribuições e desafiaram os docentes a tornarem suas referências bibliográficas e abordagens menos “brancas” e europeias. Os efeitos dessa onda ainda estão em curso e foram redimensionados pela aprovação da Lei Federal 12.711/2012 (Oliva, Da Conceição, 2023, p. 15).

Nesse contexto de reivindicações, lutas e avanços por políticas de ação afirmativa para a população negra, há o debate sobre a implementação das políticas de cotas. Esse debate se apresenta a partir da compreensão de que políticas universalistas não eram o suficiente para que a sociedade superasse efetivamente as desigualdades raciais e houvesse a possibilidade de mudança de *status* social. Os avanços conquistados no governo de Fernando Henrique Cardoso foram essenciais para o início do debate das questões raciais dentro da estrutura burocrático-administrativa do país. Todavia, como afirma Santos (2007)

Em realidade, e ao que tudo indica, apesar de o ex-presidente FHC afirmar que tinha uma “convicção antiga” contra as injustiças raciais que os negros sofriam, ele **não teve vontade política de executar políticas de promoção da igualdade racial amplas e de forma concreta na esfera da educação superior, em especial propor cotas para negros** nos vestibulares das universidades públicas brasileiras, como divulgou a grande imprensa escrita na época da conferência de Durban (Santos, 2007, p. 180, grifo nosso).

Contudo, percebemos que a luta do movimento negro começa a chegar nas esferas políticas e os debates tornam-se públicos e ampliados. E, mais uma vez, notamos como as

reivindicações por educação formal e pelo progresso educacional eram a centralidade das propostas e debates.

2.4.1 Ensino Superior: Política de Cotas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O início dos anos 2000 marca expressivas conquistas das movimentações e sujeitos negros a respeito das políticas afirmativas. Nos primeiros anos do século XXI, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) construíram e deram início às suas políticas de ações afirmativas, reservando vagas para discentes negros. Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) implementou seu sistema para estudantes indígenas e negros, tornando-se pioneira entre as universidades federais. Nos anos subsequentes, outras instituições de ensino superior públicas também implementaram diferentes políticas afirmativas, posteriormente alteradas pela Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas (Oliva, Da Conceição, 2023), legislação esta que foi alterada em 2023 pela Lei 14.723. Este cenário possibilitou, de forma ainda lenta, que as instituições de ensino superior se tornassem mais diversas com o ingresso de estudantes negros, indígenas e quilombolas.

A primeira década dos anos 2000 marca também a aprovação pelo Congresso Nacional do Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei 12.228/10, depois de um longo processo de discussão e tramitação desde o início dos anos 2000. “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). De forma similar, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), importante lembrar que esta secretaria primeiramente foi um ministério. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta Secretaria “[...] representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional” (Jakimiu, 2021, p.116).

Anos depois, em 2014, há a aprovação da Lei 12.990/14 que “reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para [...] cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal [...]” (Brasil, 2014). Sobre esse aspecto, Oliva e Da Conceição (2023) atenta-nos ao fato de que

[...] nas universidades federais, no entanto, não pode ser comparado ao das ações afirmativas para estudantes de graduação. No caso dos docentes, os concursos acabaram por ficar em uma zona “esbranquiçada”, ou melhor, dominados pela branquitude e pelo racismo acadêmico ou institucional (BENTO, 2022). Um de seus artigos estabelecia que a reserva de vagas seria aplicada apenas em certames com, pelo menos, três vagas. Dessa forma, poucas vezes a lei foi empregada por universidades e institutos federais. Um estudo realizado pelos pesquisadores Luiz Melo e Ubiratan de Resende revelou que nos concursos para o magistério superior, ocorridos entre 2014 e 2018, em 63 universidades federais, foram abertas 18.132 vagas. Dessas, apenas 964 foram reservadas para candidatos/as negros/as, ou seja 5,3%, um percentual muito inferior ao estabelecido pela Lei 12.990/14 (MELO; RESENDE, 2019). Os motivos para não implementação do sistema de cotas para negros/as nos concursos docentes são muitos, inclusive de ordem administrativa e do perfil específico de contratação de professores-pesquisadores. Mas, talvez, em todos eles o **racismo** acadêmico e institucional seja seu **marcador principal** (Oliva, Da Conceição, 2023, p.18, grifo nosso).

Em 2016 houve no Brasil um golpe no poder executivo federal, resultando no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Esse cenário político conservador, que não foi exclusividade do Brasil, fez com que os avanços conquistados nos anos anteriores sofressem uma série de retrocessos. Assim, a tônica progressista que se desenvolvia no país foi se perdendo, enquanto se abria espaço para a difusão crescente de notícias falsas, racismo, LGBT+fobia, sexismo, negacionismo e xenofobia. Além disso, a área da educação foi extremamente afetada; sob a vigilância de discursos conservadores e violentos, pautas relacionadas à justiça social e Direitos Humanos foram ferozmente atacadas. Isso culminou em cortes orçamentários nas universidades federais e nas agências de fomento à pesquisa científica. O advento da pandemia de Covid-19, em 2020, impulsionou ainda mais tal cenário. Neste contexto,

os povos originários e as populações periféricas nas grandes cidades (negra em sua grande maioria) sofreram ainda mais com a inoperância do governo federal, o atraso da vacinação e o colapso do sistema de saúde. No mundo, o “imperialismo vacinal” ou um tipo de “apartheid/racismo vacinal”, concentrou a aplicação emergencial dos imunizantes em espaços do Norte global, excluindo o continente africano da sua distribuição e aplicação prioritárias. Nos Estados Unidos, a inexistência de um sistema público de saúde e as desigualdades socioeconômicas, com um profundo recorte racial, fizeram com que as mortes se concentrassem de forma desproporcional nas populações afro-americanas e latino-americanas. O mundo entrou em suspensão. Milhões de vidas foram perdidas. No final de 2022, voltamos a respirar (Oliva, Da Conceição, 2023, p. 26).

A retomada do poder executivo federal por um projeto político progressista representou também o respirar e a esperança dos brasileiros que lutam, direta ou indiretamente, contra o estrutural colonialismo e o conservadorismo. Em janeiro de 2023, foi sancionada a Lei 14.532/23, que classifica a injúria racial como crime de racismo. Além disso, foram criados o Ministério da Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Originários. Essa retomada tem sido

essencial para promover novos avanços nas políticas afirmativas e reparatórias. Não perdendo de vista, no entanto, que a luta antirracista e epistêmica segue em curso.

O alongamento da vida escolar dos sujeitos não pode ser relacionado apenas a uma instituição social ou circunstância. Ele está ligado à diversas instituições e fatores sociais que, ao longo da vida, fizeram com que a trajetória escolar tivesse mais longevidade. Segundo Araújo (2017), o “conceito de Capital Social, conforme proposto por Coleman (1988, *apud* Carnoy 2009), pode ser compreendido como as relações e redes que contribuem para o aumento do desempenho escolar dos indivíduos” (2017, p. 88). Segundo Elias (1980), o conceito de interações interdependentes faz com que a constituição dos sujeitos esteja interligada a diferentes processos sociais dessa rede. Nesse ínterim, para melhor compreensão acerca das trajetórias feitas temos que, na contemporaneidade, os indivíduos participam e formam vínculos em distintas instâncias da sociedade e, é a partir dessas experiências que esses indivíduos incorporam essas decisões e ações e constroem histórias diferentes umas das outras (Souza, 2009).

Como mencionado anteriormente, desde os anos 1970 o Movimento Negro tem como objetivo o fortalecimento de suas lideranças, com a preocupação de formar intelectuais. Dentre às ações desenvolvidas, destacam-se a organização dos membros em diferentes espaços de intervenções sociais e lutas, além da busca pela elevação dos níveis de escolarização. Essas iniciativas visavam a efetivação do objetivo, sempre proporcionando espaços de formação e de estudos. Santos (2007) indica que tal estratégia elevou o número da militância dentro das academias. Nesse contexto, foram concluídas graduações, além de defesas de dissertações e teses, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Entendemos que o interesse por essas áreas do conhecimento se deu devido ao grau de desenvolvimento humano e social que a primeira apresenta e como lugar de transformação que a Educação possibilita. Como veremos, embora de forma gradual, a expansão do ensino superior e a inclusão de estudantes negros nesse ambiente devem-se fundamentalmente à adoção de políticas de ações afirmativas que facilitaram o acesso desses indivíduos a níveis educacionais mais elevados.

À luz das ideias e produções apresentadas, torna-se possível compreender que as cotas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) são partes dessa compreensão acerca da necessidade de políticas que promovam a inclusão social de sujeitos historicamente excluídos. Nesse sentido, a proposta deste trabalho, no que diz respeito a essas práticas, consiste em analisar os caminhos percorridos e as mudanças visíveis resultantes da implementação dessas políticas de ações afirmativas.

Observa-se no Brasil um crescimento do número de vagas no Ensino Superior na

década de 1990. Essa expansão deu-se predominantemente no setor privado, visto que devido à crise o Estado diminuiu seu potencial de investimento em diversos setores, incluindo a educação. Sotero (2009) apresenta dados acerca do crescimento das instituições e destaca que:

Sobre o crescimento do número de Instituições de Educação Superior, verifica-se que em 1971, das 619 IES existentes no Brasil, 435 eram particulares e 184 públicas. No ano de 1996, o total das IES havia aumentado para 920, em todo país, das quais 711 eram privadas e 209, públicas. Enquanto que o setor privado cresceu quase 70% em 25 anos, o setor público mostrou aumento de um pouco mais que 10% no mesmo período (Sotero, 2009, p. 24-25).

Ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso houve a ampliação das privatizações no ensino superior e nenhuma universidade pública foi constituída. A educação superior neste momento é percebida a partir de uma “[...] extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros e indígenas, na privatização, e no ensino de baixa qualidade, entre outros” (Bittar; Bittar, 2012, p. 165). Já no governo do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, no período entre 2003 e 2012, há a publicação de leis como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007),

cujos objetivos explicitam a expansão e defesa da universidade pública, destacando-se programas como: o Programa Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que traz um modelo de implantação de administração gerencial para administração pública e se insere no contexto da Reforma do Aparelho do Estado dos anos 1990; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) [...] (Cordeiro, 2017, p. 65).

Diante dos debates sobre a privatização e elitização do ensino superior, percebeu-se a necessidade de estratégias que garantissem a inclusão de grupos subrepresentados neste nível de ensino. Dentre tais estratégias, as políticas de ações afirmativas foram essenciais para implementação de ações voltadas à superação das desigualdades no acesso. Os movimentos sociais negros, seguiam com suas lutas e reivindicações para que os sujeitos negros tivessem, de fato, possibilidades de acessos e ascensão. Nessa perspectiva, Almeida e Sanchez (2016) enfatizam a importância destas movimentações para que a população negra e pobre tivesse oportunidade e condições para a inserção nas universidades

Essa reivindicação de direitos específicos à população negra como forma de compensação a uma desvantagem social historicamente produzida por meio dos mecanismos da dominação passou a ser uma constante nas lutas desse período, principalmente a partir dos anos 1990, e foi reforçada nos debates sobre ações afirmativas. De forma crescente, o Movimento Negro voltou-se para as reivindicações e ações de acesso do negro ao Ensino Superior, através dos cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PEREIRA, 2005), da criação de Universidades negras e do

estabelecimento das cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior (Almeida; Sanchez, 2016, p.243).

Na esfera legislativa, o ano de 1999 é o marco do início da tramitação do projeto de Lei de Cotas. Tal projeto pretendia reservar vagas em instituições de ensino superior públicas para estudantes oriundos da rede pública, sendo 20% das vagas destinadas, preferencialmente, a estudantes negros. No ano seguinte, o Estatuto da Igualdade Racial foi elaborado, contudo foi aprovado somente no ano de 2010, o estatuto trabalha a inclusão das questões raciais na esfera das políticas públicas do Estado. Concomitante às tentativas de institucionalização das ações afirmativas no Brasil, houve iniciativas em distintas universidades com a finalidade de permitir o acesso de formas diferentes, entre elas, as cotas. As Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia, foram pioneiras a adotarem o sistema de cotas em seus processos seletivos, respectivamente nos anos 2001 e 2002. Eram reservadas 40% das vagas para discentes negros provenientes de escolas públicas (Sotero, 2009).

Durante o mesmo período, a Universidade Federal de Minas Gerais, em colaboração com atores sociais envolvidos na temática racial, desenvolveu o Programa de Ações Afirmativas. Este programa possui como objetivo promover a compreensão metodológica da pesquisa entre os estudantes, fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, aprimorar ou adquirir hábitos de estudo, além de facilitar a compreensão da realidade social, educacional e política da população negra brasileira. Também busca possibilitar que os estudantes reflitam sobre o processo de construção da identidade negra. Além disso, o programa visa incentivar a produção acadêmica relacionada aos sujeitos negros no ensino superior no Brasil (Gomes, 2004).

Através da Medida Provisória nº 213/2004 foi criado o Programa Universidade para Todos - PROUNI -, e sua institucionalização se deu por meio da Lei nº 11.096/2005. O ProUni oferece bolsas de estudo integrais ou parciais, para estudantes oriundos de instituições de educação básica públicas ou bolsistas em instituições particulares, com baixa renda familiar e com a prerrogativa de terem bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para realizarem “[...] cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (Brasil, 2005). O ProUni ainda, estabelece a obrigatoriedade de parte das bolsas serem destinadas a estudantes negros, indígenas e estudantes com deficiência. Professores de escolas públicas de Educação Básica também são beneficiados pelo programa.

Vemos que a partir de 2004, as políticas de ação afirmativa, essencialmente as cotas

nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e as bolsas de estudo nas IES privadas - (financiadas pelo PROUNI) têm contribuído para ampliar, ainda que de forma lenta e gradual, a presença de estudantes negros no ensino superior brasileiro (Artes; Ricoldi, 2015). As autoras apresentam microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 e verificam que, apesar do aumento das taxas de negros nas Instituições de ensino superior, as desigualdades entre negros e brancos seguem sendo uma marca do Ensino Superior brasileiro.

A proporção de cada segmento racial nas instituições de ensino superior é apresentada a partir da distribuição desses segmentos na população de cada região. Observa-se que as desigualdades raciais para o acesso permanecem. Nas regiões Norte e Nordeste, por exemplo, a proporção de negros na população se aproxima dos 70%. As taxas de acesso ao ensino superior, embora mais próximas, ainda estão aquém dessa participação: no Norte, os negros representam 64,4% dos estudantes e, no Nordeste, 56,3%. No Sudeste, a disparidade mostra-se mais consistente: a população negra corresponde a 43,8% do total dessa região, mas os que frequentam uma IES correspondem apenas a 28,1%. No comparativo entre mulheres negras e homens negros, os indicadores são favoráveis às mulheres negras em todas as regiões. A mesma situação pode ser descrita para o comparativo entre as mulheres brancas e os homens brancos. No entanto, observa-se que, em todas as regiões, a população branca encontra-se sobrerrepresentada entre os estudantes em relação a sua proporção na população em geral, ao passo que a população negra está sempre proporcionalmente sub-representada (Artes; Ricoldi, 2015, p. 871-872).

Dilma Rousseff assumiu a presidência em 2011 e deu continuidade às ações do governo que a antecedeu. Destaca-se, neste mandato, a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como instrumento de ingresso na educação superior, e a Política de Cotas (Lei nº 12.711/2012), ambos voltados para as universidades federais. A inclusão é vista como possibilidade de minimizar as desigualdades sociais, contudo sem romper com a ordem estabelecida (Veloso, Maciel, 2015).

O processo de expansão e democratização do acesso à educação superior, que ocorreu na última década, caracteriza-se como uma ampliação quantitativa (vagas, estrutura física, corpo docente, entre outros), aliado à implementação das políticas de ação afirmativa (cotas para estudantes oriundos/as de escola pública, negros/as e indígenas), proporcionando uma alteração no cenário universitário brasileiro e colocando em xeque o padrão heteronormativo, hegemônico (homem, branco, urbano, economicamente privilegiado, heterossexual, cristão, entre outros) que retrata os traços elitistas e excludentes da educação superior brasileira (Cordeiro, 2017, p. 66).

Portanto, à luz das variadas relações sociais, econômicas, culturais e étnico-raciais, que envolvem a educação enquanto fato social, o aumento das possibilidades de acesso ao ensino superior, ainda que com contradições, como as expostas por Artes; Ricoldi (2015), têm consentido que coletividades sociais historicamente subrepresentadas nestes espaços tenham tido maiores oportunidades de ampliar sua escolaridade.

2.5 Pós-Graduação *stricto sensu*

Se o acesso ao ensino superior foi historicamente negado à população negra, na pós-graduação essa exclusão é ainda mais acentuada. Silvério (2007) lembra que o sistema de pós-graduação do Brasil é marcado por grande desigualdade social, uma vez que durante o processo de consolidação desse sistema houve transferências de renda indiretas que favorecem os setores médios da população. Deste modo, o sistema de pós-graduação reproduziu e até mesmo intensificou tais desigualdades. Leão e Silva (2017) também ressaltam a baixa participação da população negra no sistema de pós-graduação.

Em termos raciais, o sistema de pós-graduação tem sido ainda mais perverso. Os dados raciais revelam a baixa participação de estudantes negros no universo da pesquisa. Tendo em vista que esse nível de ensino possui amplo reconhecimento na sociedade, e considerando que a população negra, em termos quantitativos, é a maior do país, é relevante problematizarmos o “por quê?” dessa situação (Leão; Silva, 2017, p.108).

Tal situação pode ser compreendida quando analisamos como e sob que circunstâncias a pós-graduação foi implementada na sociedade brasileira. O primeiro marco legal do percurso para implantação da pós-graduação no Brasil encontra-se no ano de 1931. Nesse momento, Francisco Campos era ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas, e estabeleceu por meio “[...] do decreto nº 19.851, de abril de 1931, investigação científica em quaisquer dos domínios dos conhecimentos humanos” (Cury, 2005, p. 07). Observa-se que “[...] além dessa indicação da investigação científica, o decreto também discorre sobre a institucionalização dos cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos” (Souza, 2018, p. 45).

Vale destacar que o decreto de 1931 menciona, mas não se desdobra em ações voltadas à institucionalização da pós-graduação, que é criada legalmente após a criação do Conselho Nacional de Pesquisa, depois de 1951. Dessa forma, vale destacar a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) através da Lei nº 1.310/51, como marco que antecede a criação legal-oficial da pós-graduação no país. O artigo 3º disposto na lei de criação do Conselho diz que compete a ele

a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior; b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados; c) auxiliar a formação e o

aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior; (Brasil, 1951).

Em 1974, o Conselho Nacional de Pesquisa passa a se chamar Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sendo ele responsável por dar “grande sustentação à formação de pesquisadores e estudiosos em todas as áreas do conhecimento, com vasto número de programas, auxílios e investimentos” (Cury, 2005, p. 9). A então denominada “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) foi criada em 1951, por Anísio Teixeira, e marca outro momento de fortalecimento dos primeiros passos para a pós-graduação brasileira instituir-se.

A CAPES “foi pensada e criada para dar suporte às instituições que iriam formar docentes e pesquisadores, apesar de nessa época a pesquisa estar iniciando nas instituições universitárias, sem uma legislação definida” (Souza, 2018, p. 47). Por meio do decreto nº 54.356/64, já sob governo dos militares (1964-1985), a CAPES passa por reformulações, consolidando seu papel de fomento à pesquisa e tornando-se a instância de avaliação da pós-graduação, sendo renomeada para Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e voltando a ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Cury, 2005). O Parecer nº 977, aprovado em 1965 possibilita que o Conselho Federal de Educação (CFE) implemente oficialmente a pós-graduação em território brasileiro. Santos e Azevedo (2009) tecem reflexões acerca da construção de políticas educacionais e, a esse respeito apontam que

[...] a política educacional, como de resto toda política pública, não se constrói num vazio. Como resultado da ação humana, é definida e implementada em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual emerge. Portanto, sofre as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes bem como do universo cultural e simbólico peculiar a nossa realidade, dimensões que se apresentam intimamente articuladas (Santos; Azevedo, 2009, p. 534).

À luz das reflexões feitas pelas referidas autoras, é importante ressaltar que a pós-graduação foi implementada em um momento de golpe na democracia do país, que deixou visível o autoritarismo e a prevalência da burocracia. Não por acaso, o Movimento Negro é fortemente perseguido no momento em que a democracia é afetada pelo golpe militar. O modelo de pós-graduação adotado pelo Estado brasileiro teve como base o sistema norte americano, que por sua vez tomou como substância o modelo alemão. Nesta perspectiva, Souza

(2018) evidencia que

O sistema de pós-graduação brasileira se origina inspirado no modelo norteamericano, cuja divisão compreende os estudos em nível college ou a undergraduate e a graduate. No college, estão os cursos universitários e no nível graduate encontram-se os cursos pós-graduados, “principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do college visando aos graus de mestre ou doutor” (BRASIL, 1965, p. 163). O desenvolvimento da pós-graduação nos Estados Unidos é resultante da influência alemã, que se expressa no conceito de creative scholarship. A ideia central desse conceito é que a universidade não seja apenas um lugar destinado a transmitir conhecimentos, mas que seja também espaço de elaboração de novos conhecimentos através da atividade de pesquisa científica. Tendo sido originada através dessa dupla influência, norte-americana e alemã, a pós-graduação brasileira segue os ideais de “promover a alta cultura, formar o pesquisador e os docentes dos cursos universitários” (BRASIL, 1965, p. 164), (Souza, 2018, p. 50).

No documento do Parecer de 1965, encontramos que

A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente **aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada** (Brasil, 1965, p. 164, grifo nosso).

Pelo que se observa, a pós-graduação foi criada com destinação certa: aqueles (as) aptos para um ensino elevado e que se interessassem pela formação científica, pensando em “um sujeito conceitualmente e potencialmente universal, que já tenha evidentemente galgado a graduação, um sujeito hipotético que bastasse ser interessado em dar continuidade aos estudos científicos nesse universo escalonado e hierarquizado que é a universidade.” (Souza, 2018, p.50-51). O documento ainda segue declarando a sua natureza restritiva.

Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, **as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos**. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser **restrita aos mais aptos** [...] aconselha-se que a pós-graduação se faça em **regime de tempo integral**, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos (Brasil, 1965, p. 173-175, grifo nosso).

Mais uma vez, fica evidente o público que a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) almeja alcançar: aqueles que são os mais aptos e que dispõe de tempo e condições que os permitam dedicar-se integralmente aos estudos. Souza (2018) aponta, como supracitado, um sujeito hipotético. Contudo, conseguimos com esses excertos do Parecer, começar a desenhar e identificar quem é de fato o público alvo deste nível de ensino. Nos atentemos aos questionamentos da autora

[...] esse sujeito que seria, depois de concluir a pós-graduação, um professor universitário, um pesquisador ou, ainda, um trabalhador altamente qualificado da iniciativa privada, lograria êxito por contingências sociais e seria o alvo imaginado no desenho da nossa pós-graduação por pertencer ao grupo de estudantes que teria como se manter e, ao mesmo tempo, se dedicar aos estudos. E podemos também pensar que o mérito acadêmico, entendido aqui como em Santos e Scopinho (2016, p.18) – “o patamar de desempenho individual alcançado em relação aos demais concorrentes” –, não é uma característica igualmente distribuída em toda a sociedade como resultado do esforço individual que tornaria o sujeito apto a competir, pois em todo o Parecer se explicita o público que deve ser selecionado. Com isso, queremos colocar em relevo que, aparentemente, a produção do conhecimento feita por sujeitos selecionados pela maior aptidão acadêmica, aqueles que têm mérito, é também marcada pela certa correspondência entre tais sujeitos e determinado perfil sócio racial. Em 1965, ano que inaugura oficialmente a implementação dos estudos pós graduados no Brasil, **quais sujeitos poderiam encarnar o perfil da pós-graduação?** Além do desejo de estar nesse nível educacional, que outras marcas teriam esses sujeitos? **Qual é a cor dos mais aptos aos estudos pós-graduados?** (Souza, 2018, p. 54, grifo nosso).

Com as pontuações da referida autora, e a partir dos estudos e debates propostos neste trabalho, podemos afirmar que a população negra não se inseria nos requisitos apresentados para ingresso na pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado -.

Assim, o sistema de pós-graduação no Brasil, implementado segundo moldes exteriores, determina alto nível de exigência para as produções das dissertações e teses, assim como para o perfil de seus estudantes. Tais exigências e a homogeneidade, que se pretende ter no quadro de discentes da pós-graduação, não leva em conta o diverso e excludente contexto da sociedade brasileira. Souza (2018) destaca que a inexistência da reflexão acerca do contexto social, político ou cultural brasileiro deve-se à intenção de impossibilitar e silenciar a presença de alguns determinados grupos sociais. A ideia de homogeneização, presente na sociedade brasileira, que tem como ponto de partida as reflexões propostas por Gilberto Freyre em “Casa grande e Senzala”, sustenta o Parecer nº 977. E como de fato, não estamos inseridos nesta sociedade idealizada, os segmentos sociais compostos por aqueles que são sub representados em espaços de poder - entende-se aqui a educação como um instrumento de hierarquização de poder - foram invisibilizados do sistema acadêmico, neste momento, focado na pós-graduação *stricto sensu*.

Como um retrato do que fora descrito acima, a partir da observação do cenário onde estão localizadas as sujeitas desta pesquisa, Minas Gerais, e tomando como exemplo a maior Universidade pública do estado, Souza e Valentim (2020) apresentam estudo sobre a presença de professoras negras nos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As autoras evidenciam a ainda desigualdade presente nos Programas de Pós-graduação

[...] a distribuição de professoras nos PPGs da UFMG segundo critérios raciais, evidencia que 66% da amostra se autodeclara branca, ou seja, mais da metade desta população. O segundo maior percentual refere-se às pardas, que representam 11% deste público. As professoras autodeclaradas pretas somam 2% do montante; seguidas das amarelas; 1%, e das indígenas, que não chegam a 1% do total (Souza; Valentim, 2020, p. 51).

A referida pesquisa evidencia, dessa maneira, que ainda que tenha tido uma expansão no que tange o acesso feminino nesse lugar da docência no ensino superior, os segmentos sociais historicamente sub representados seguem sob a mesma ótica de baixa participação e representatividade nesse espaço. Isso deixa também evidente a dupla exclusão vivenciada pelas mulheres negras. Quando se observa que a categoria “negro” incorpora pretos e pardos, percebe-se que as mulheres que se autodeclararam pretas são as mais excluídas, confirmando, dessa maneira, a falácia sobre a homogeneização das raças e salientando as dificuldades sociais ainda mais intensas quando se trata de mulheres pretas.

Se as mulheres seguem confinadas em determinadas áreas de conhecimento, mas aos poucos estão se fazendo presentes em espaços considerados majoritariamente masculinos, ao analisar a situação de mulheres negras no contexto acadêmico vê-se que a situação é ainda mais complexa. Ao lançar mão da interseccionalidade para compreensão das dinâmicas que se organizam a partir da interação dos eixos de subordinação gênero e raça, verificou-se um impacto no conjunto das mulheres negras. Enquanto as professoras brancas transitam, mesmo que com certa restrição, em uma quantidade maior de áreas de conhecimento e programas de pós-graduação stricto sensu, constata-se que as professoras pretas estão claramente limitadas a áreas de conhecimento e programas específicos. Para além do direcionamento para determinadas áreas de conhecimento, os dados sugerem exclusão de mulheres negras no campo da docência no ensino superior, mais precisamente no contexto da pós-graduação stricto sensu. Conforme reflete Crenshaw (2002), as mulheres são excluídas de empregos designados para homens porque são mulheres. As mulheres negras, além de serem excluídas de empregos designados para homens porque são mulheres, também são excluídas de oportunidades direcionadas para as mulheres em função de seu perfil racial. São complexas, portanto, as dinâmicas que estruturam e operam as relações sociais que se dão no âmbito da educação superior (Souza; Valentim, 2020, p. 53-54).

Nacionalmente, organizou-se um plano para o novo sistema instituído no país, o PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação -, que teve cinco versões antes do atual (1975-1979; 1982-1985; 1986-1989; 1990-2002 e 2005-2010). O sexto PNPG (2011-2020), ainda em vigor, apresenta-se como uma continuidade dos planos que o antecederam, não sendo possível perceber mudanças em suas prioridades. Ressaltamos que em nenhum dos Planos houve uma preocupação com a diversidade étnico-racial e como continuidade, mesmo que na contemporaneidade o debate sobre as questões raciais tenha uma certa força na sociedade, o plano atual segue na mesma linha de seus antecessores. Fato que mais uma vez deixa em

evidência o silenciamento em torno da diversidade étnico-racial presente no país. Assim,

Quando não encontramos uma reflexão que se aproxime desse campo [das relações étnico-raciais] nos documentos que sinalizam as metas para a pós-graduação, especificamente entre os anos 2011 e 2020, refletimos que podemos estar diante de uma postura de neutralidade do Estado com relação à diversidade étnico-racial, o que contrasta com a ação reguladora do Estado em termos de regras, avaliações e distribuição de recursos, presentes tanto no Parecer nº 977, no caso das regras, quanto nos PNPGs [...] (Souza, 2018, p. 64).

Cabe destacar que no final do ano de 2023 iniciou-se a elaboração da proposta preliminar do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028). Nesta versão, diferente das demais, há entre os desafios a preocupação de ampliação da diversidade e inclusão, inclusive da perspectiva étnico-racial. O documento aponta que

Há a necessidade de ampliar a efetividade das políticas de ações afirmativas implementadas na pós-graduação, com melhores condições de acesso e ações de apoio à permanência de grupos e indivíduos historicamente marginalizados, para contribuir com o rompimento do ciclo de acúmulo de desigualdade educacional ao longo das gerações. Um passo importante nesse sentido foi a recente sanção da Lei 14.723/2023, que explicitamente aponta os programas de pós-graduação *stricto sensu*, das instituições federais de ensino superior, como locus para promoção de políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. A lei vem ao encontro de uma das questões prioritárias da proposta deste novo PNPG, para superação de uma realidade já observada pelos, ainda, escassos indicadores sobre o tema (Brasil, 2024, p. 60).

A proposta igualmente refere-se a questão da desigualdade de gênero como consequência da cultura patriarcal e apresenta que embora as mulheres sejam a maioria dentre o alunado na pós-graduação em 2016 (54%), este percentual não corresponde ao de mulheres que concluíram a graduação no mesmo ano (61%). Indicando que a proporção de mulheres graduadas que iniciam os cursos de mestrado e doutorado é menor em comparação aos homens. No que se refere ao corpo docente atuante no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e gênero, o documento ressalta que as mulheres compunham um quadro de 49% do corpo docente na área de Ciências Humanas e que

[...] o retrato da participação feminina é ainda mais crítico: em 2021, apenas em duas (Linguística, Letras e Artes; e Ciências da Saúde) das nove grandes áreas do conhecimento as mulheres compunham 50% ou mais do corpo docente na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Nas Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias, a participação docente feminina não supera 25% [...] (Brasil, 2024, p. 61).

Em relação ao pertencimento étnico-racial, o texto destaca que há falta de informações fidedignas sobre este grupo social visto que a principal fonte de dados, a Plataforma Sucupira,

não disponibiliza referências suficientes sobre o perfil dos estudantes. Dessa forma, sinaliza a necessidade de dados sobre acesso e permanência de grupos social e etnicamente sub representados no sistema de pós-graduação, podendo assim subsidiar efetivas políticas públicas. Entretanto, elabora uma discussão, a partir de um estudo realizado, assinalando que

[...] a participação de pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas ainda é pequena na população de mestres e doutores titulados. Em 2021, observa-se que os mestres e doutores brancos compõem ampla maioria entre os titulados nesse período, com 58% e 62%, respectivamente [...]. Os pardos figuram como o segundo maior grupo, com 25% e 21%, de participação entre os mestres e doutores, respectivamente, e as pessoas pretas com participação menor, com 7,4% e 5,6% (Brasil, 2024, p. 62).

Tais dados evidenciam então, a iniquidade, no tocante étnico-racial, do acesso à pós-graduação *stricto sensu*.

O Plano aponta como missão “Assegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade”. Como visão de futuro “Alcançar um Sistema Nacional de Pós-Graduação de excelência, equitativo, inclusivo e sustentável, promovendo formação de qualidade, com diversidade e conectado com as reais necessidades da sociedade”. E tem como valores a “Diversidade, equidade, inclusividade, qualidade, colaboração [e] transparência”. De maneira que essas perspectivas são organizadas em sete eixos, aqui trabalhados apenas os que dialogam com esta pesquisa. No eixo 1 “Do acesso à conclusão na pós-graduação” o objetivo 1.1 diz sobre: “Ampliar o percentual de mestres e doutores na população, garantindo equidade e condições adequadas no acesso, na permanência e na conclusão da pós-graduação” (p. 93)” e a estratégia 1.1.3 aponta para “Induzir e fomentar ações de ampliação equitativa do acesso, permanência e conclusão na pós-graduação” (p. 93). Já o objetivo 1.2 aponta para “Ampliar a representação e participação social, étnico-racial, linguística, de gênero e das pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*” e tem como estratégias:

- 1.2.1 Induzir e valorizar a implementação de políticas de ações afirmativas voltadas aos grupos sub-representados no âmbito da pós-graduação;
- 1.2.2 Induzir e valorizar a implementação de políticas de assistência e acolhimento dos discentes com necessidades educacionais específicas (necessidades educacionais de surdos, pessoas com deficiência, grupos étnicos como indígenas, entre outros);
- 1.2.3. Induzir ações que promovam o acesso equitativo de grupos sub representados no corpo docente atuando na pós-graduação, incentivando que os programas prevejam no seu planejamento estratégico o aumento do índice de diversidade do seu corpo docente;
- 1.2.4 Promover e monitorar o cumprimento do art. 7ºB, da Lei 14.723/2023, sobre a implementação de políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior e induzir a implementação dessas políticas também no âmbito de todos os programas de pós-graduação das demais instituições

de ensino superior e institutos de pesquisa do SNPG (Brasil, 2024, p.94).

Ainda, no eixo 7 “Governança estratégica” o objetivo 7.2 discorre sobre a necessidade de qualificar as informações sobre esta instância de formação, possibilitando assim análises, a partir da implementação do censo da pós-graduação, mais coerentes para tomadas de decisões que se relacionam ao SNPG. Assim, é possível visualizar grandes e importantes mudanças na visão de inclusão, ampliação e diagnósticos da diversidade no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). No entanto, nesta versão preliminar não se vê propostas e planejamento de como essas ações serão efetivadas. Além disso, também se percebe que o Plano não prevê cotas na distribuição de bolsas da CAPES, fundamental para contemplar a alteração da Lei nº 12.711/12 por meio da Lei nº 14.723/23, onde no artigo 7º-B diz que

As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação **stricto sensu** (Brasil, 2023).

Junto à essa alteração e as visíveis modificações no modo de pensar o público da pós graduação, a partir do documento preliminar do PNGP, acreditamos que os caminhos para a efetiva inclusão étnico-racial no SNPG começam a se apontar, embora um longo caminho ainda precise ser percorrido.

Portanto, constitui-se, e ainda está em vigor, uma pós-graduação estruturada na ideia de uma nação universal e homogeneizada. Assim, as coletividades historicamente subrepresentadas, continuam sendo deixadas à margem nessa esfera educacional, o que nos leva a refletir sobre a produção de silêncios na pós-graduação brasileira assentada na construção de normas universalistas, e como já discutido neste trabalho, tais políticas não são efetivadas àqueles que foram “jogados à própria sorte”. Dito de outra forma, políticas universalistas não são suficientes para a superação das desigualdades raciais presentes no Brasil. E sendo a pós-graduação o local, por excelência, de produção do conhecimento, temos a elaboração do pensamento científico, majoritariamente, a partir de um único ponto de vista, daqueles que são aptos e têm condições que os permitam dedicar às exigências normativas desta instância, reforçando a reflexão feita por Carneiro (2005) sobre a inferiorização de alguns indivíduos, em detrimento da dita superioridade de outros. Como apontado, mudanças estão sendo pensadas e propostas para o próximo quinquênio, contudo, existe a necessidade de que essas proposições sejam viabilizadas e de fato efetivadas.

Como supracitado, a década de 1990 é marcada pela expansão no Ensino Superior brasileiro, e neste contexto, homens e mulheres negras, ainda que de forma restrita, se comparado aos brancos, têm maior expressão no corpo discente da academia. Porém, como afirma Carneiro (2002), o imaginário social brasileiro segue associando esses sujeitos à ideias que remetem à escravidão, especialmente as mulheres negras, associadas à funções de pouco prestígio social e que demandam um nível baixo de escolaridade. Dessa forma, o fazer acadêmico produzido por elas, que leva a debates sobre a desnaturalização de desigualdades presentes no território brasileiro, faz com que essas mulheres sejam vistas como rebeldes ao exporem discussões que vão contra aos saberes hegemônicos estabelecidos, assim como contra a condição subalterna colocada aos sujeitos negros, é um poderoso instrumento de movimentação estrutural. Deixando, então, a condição de objeto de pesquisa e passando a sujeito produtor de conhecimento, mostrando o caráter insurgente apresentado por hooks (1995, 2017).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: HISTÓRIA ORAL

A perspectiva metodológica de objetividade das estruturas marca a ideia de que o que se encontra na longa duração determina a ação e há também a descentralização do sujeito. Dessa forma, existe uma centralidade do papel das estruturas e das séries conjunturais em detrimento da livre atividade humana. Essa forma analítica apresentava-se então, como objetiva e demonstradora da verdade sobre as sociedades. No entanto, esses modelos de análises foram se modificando, principalmente ao longo do século XX, devido à complexidade social que se afluía e os novos debates sociais difundidos naquele momento.

Fundamentalmente a partir da “crise dos paradigmas”, os estudiosos dispõem de um novo olhar para as subjetividades das representações. Assim, considera-se a relação entre o componente prático e palpável, que são as estruturas, mas também há a apresentação do componente subjetivo. A observação de novos objetos e sujeitos de estudo e consequentemente novas fontes, assim como a revisão das questões feitas às fontes já estudadas são de suma importância para a entrada e valoração de outras perspectivas epistêmicas-metodológicas.

Inserida dentro do campo das metodologias qualitativas de investigação, esta pesquisa tem a História Oral como perspectiva teórico-metodológica reconhecendo o sujeito como protagonista no processo de conhecimento do real e buscando compreender as subjetividades presentes nas interpretações sociais. A história oral permite a documentação do vivido a partir da versão de quem o viveu, assim, possibilitando

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes versões e testemunhos (Alberti, 1989, p. 3).

A História Oral compreende a ação humana como algo que não é neutro, há signos construídos pelos atores sociais. Tais construções estão intimamente relacionadas aos aspectos biográficos e de memória dos sujeitos.

Nesta pesquisa, defende-se a relevância de ouvir a voz de mulheres negras inseridas como docentes em programas de educação *stricto sensu*, entendendo que romperam barreiras e que as narrativas dessas mulheres dizem sobre as trajetórias individuais, mas também sobre um lugar social, historicamente construído. Além disso, as narrativas têm o potencial de revelar o que as possibilitou “furar o cerco” e as batalhas cotidianas para permanecerem nas posições que lutaram para alcançar, ampliando o entendimento de que, em se tratando do recorte aqui trabalhado, não basta alcançar o objetivo traçado, é preciso continuar lutando pela permanência, tendo em vista toda a estrutura que corrobora para que esses corpos não estejam presentes no espaço, por excelência, do fazer científico, aqui em especial, no campo da educação. A contribuição desse estudo também envolve o entendimento de quais estratégias essas mulheres mobilizaram e em quais redes se apoiaram para alcançar novas possibilidades e rompimentos. Através da história oral então, e dos documentos produzidos por meio das entrevistas, histórias pessoais se entrelaçam com histórias de diferentes grupos sociais, subjetividades emergem em meio a conjunturas e estruturas, fazendo com que o conhecimento histórico seja vivo e pulsante, como nos diz Alberti (2004):

[...] há nela uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente vive - e, por isso dá vida a - as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes.[...]Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! (Alberti, 2004, p. 14).

A escolha pela História Oral como abordagem teórico-metodológica justifica-se pelo fato de que esta perspectiva permite compreender processos históricos por meio de histórias de vidas, a partir das falas dos próprios sujeitos-agentes dessas trajetórias. Thompson (1992) apresenta que

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para

dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. [...] Ajuda os menos privilegiados, [...] a conquistar dignidade e autoconfiança [...]. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (Thompson, 1992, p.44).

Para além de uma metodologia que permitiu ouvir as vozes de mulheres negras e, entendê-las como sujeitas de suas histórias, a escolha pela História Oral, igualmente corrobora para rompimentos epistemológicos e políticos, enfrentando paradigmas hegemônicos da ciência moderna. A esse respeito Thompson (1992) declara que a História Oral “[...] oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito” (Thompson, 1992, p.103). Igualmente, a presente perspectiva metodológica abre campo para que outras histórias estejam também em protagonismo. Dessa forma,

Pela influência conjunta de historiadores orais, especialmente em projetos de história de comunidade, e também do rádio, temos agora histórias de vida de uma gama muito mais ampla de autores: de líderes locais e nacionais, de gente do povo, e também de trabalhadores não-sindicalizados; tanto de mulheres quanto de homens; de operários, empregados domésticos, biscateiros e trabalhadores subpagos, bem como de aristocratas mineiros e sindicais. Fato igualmente importante é que o conteúdo e a linguagem se deslocaram da vida pública para a experiência comum do trabalho e da família (Thompson, 1992, p.111).

Delgado (2006) ainda expõem que

[...] o fato de a história oral possibilitar o registro da narrativa e dos sentimentos do homem comum - que pode, em decorrência, reconhecer-se como sujeito integrante do movimento da História - é por si mesmo um estímulo inquestionável, que tende a mobilizar pesquisadores. Pois, ouvir história de vida é também compartilhar o fazer da História e contribuir para interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva (Delgado, 2006, p. 20).

As mudanças epistemológicas ocorridas ao longo do século XX, que colocam a história oral em voga, permitiram igualmente a percepção de que a cultura é um conjunto de signos construídos e disseminados pelos sujeitos. Ou seja, a cultura é uma realidade simbólica, tendo a representação como uma construção a partir do real. No que tange as sensibilidades coletivas e subjetividades observadas a partir da virada epistemológica Pesavento (2013) ressalta que

Toda experiência sensível do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade partilhada, coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, deve se objetivar em um registro que permita a apreensão dos seus significados. O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades,

objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva (Pesavento, 2013, p. 46).

À luz desta exposição, tem-se, como supracitado, a construção de novas possibilidades do pensar e do fazer científico, onde novos sujeitos e objetos de estudo evidenciam-se. Assim, como assinalado por Pinsky (2005) “[...] fontes têm historicidade: documentos que “falavam” com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir” (Pinsky, 2005, p. 7). Nessa perspectiva, a presente análise buscou apreender as subjetivas sensibilidades de docentes negras da pós-graduação *stricto sensu* em Educação tendo a narrativa das sujeitas como fonte de pesquisa.

Considerando o contexto em que os sujeitos desta investigação estão inseridos, fazer de uma metodologia que tem a narrativa oral como base, viabiliza a explicitação das possibilidades e sentidos dos rompimentos vivenciados, partindo da fala das mulheres investigadas. Delgado (2006) apresenta que

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam. Narrativa, sujeitos, memória, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam (Delgado, 2006, p.44).

Dessa forma, os sujeitos, suas histórias, memórias e narrativas, constroem e transformam a História, se movimentam. Não obstante, a narrativa também é fundamental para o “suporte do poder do olhar e das vozes de memória” (Delgado, 2006, p.44). Isto é, para o presente, as vozes de memórias, ressoadas pela narrativa, são fonte de vida, de não esquecimento. A memória é, nesse processo, “[...] fonte principal que [...] subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida” (Delgado, 2006, p.16). Tendo como foco a compreensão de quais movimentos de rompimento permitiram que mulheres negras se tornassem professoras universitárias atuando em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* – e assim, produtoras do conhecimento na área da Educação -, a perspectiva da História Oral permitiu que essas mulheres narrassem suas próprias experiências e memórias, tornando-se assim fontes documentais e memória social.

Dialogando com Delgado (2006) e compreendendo a memória como parte constitutiva das narrativas da história oral, apresentaremos alguns importantes aspectos desse conceito que nos aproxima ainda mais da relevância do trabalho de escuta das vozes aqui presentes. Pollak (1992) enfatiza que a memória é, principalmente, um fenômeno social e por consequência, coletivo e deve ser entendida “[...] como um fenômeno construído coletivamente e submetido

a flutuações, transformações, mudanças constantes” (Pollak, 1992, p. 201). No entanto, Pollak (1989) também apresenta que antes de se tornar uma positividade coletiva, a memória foi solidificada por agentes e tem origem. Isto é, há “[...] processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (Pollak, 1989, p.4). A memória é então, fundamentalmente, uma construção, de experiências vivenciadas, diretamente ou não, dos sujeitos. Assim sendo, a investigação da memória através das lentes da história oral permite a visualização e apreensão de significados e igualmente de ação (Alberti, 2004). Ou seja, antes de tornar-se uma abstração a memória narrada foi vivida, desse modo, “[...] estão em jogo as possibilidades oferecidas pela história oral no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado mas também *acontecimento, ação*” (Alberti, 2004, p. 36).

A lida com a memória em trabalho de história oral permite a apreensão de aspectos que fogem ao que Pollak (1989) denomina de “memória enquadrada”, sendo possível então que memórias estejam em disputa (Pollak, 1989). Em outras palavras, viabiliza, por meio das memórias individuais, a emersão de narrativas antes silenciadas nas perspectivas de enquadramento construídas, favorecendo, dessa maneira, o plural ecoar de narrativas, pois considera-se “[...] a existência, numa sociedade, de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade” (Pollak, 1989, p. 12).

3.1 História Oral de Vida de docentes negras: memória, identidade e interseccionalidade

Ainda no que tange a importância da metodologia escolhida, tem-se, estruturalmente, a construção social da imagem da mulher negra na sociedade brasileira. Ou seja, há fatos históricos sobre essa construção e até mesmo no que se relaciona à socialização desses sujeitos. A perspectiva da História Oral também possibilitou, através da “[...] pluralidade das vozes narrativas” (Alberti, 2005) a visualização de diferentes relações dos sujeitos com os fatos históricos. Dentro da perspectiva da história oral, elegeu-se as histórias de vida como forma de traçar a reconstrução narrativa proposta. Delgado (2006) elenca três formas de identificação das histórias de vida. O depoimento biográfico único que é “[...] referente a um único personagem histórico, que constituirá a unidade totalizante da pesquisa” (Delgado, 2006, p. 22). A pesquisa biográfica complementar que “[...] refere-se a depoimentos, acoplados a um projeto de pesquisa que, não tendo na história oral sua fonte principal, visam complementar informações recolhidas em outras fontes, enriquecer a pesquisa e obter informações não contempladas em outros documentos” (Delgado, 2006, p. 22). E a pesquisa biográfica múltipla que foi aqui eleita, e

[...] trata-se de um conjunto de depoimentos de histórias de vida, vinculados a um projeto de pesquisa que se propõe, por exemplo, a recolher depoimentos de sujeitos históricos, anônimos ou não, que atuaram em um mesmo movimento social, político religioso ou cultural (Delgado, 2006, p.22).

O tema de estudo desta pesquisa demanda uma maior atenção para com o conceito de identidade. Hall (2002) apresenta um rico processo de alteração na concepção de sujeito, ao longo dos períodos históricos analisados pelo autor, e como consequência modificações nas conceituações e compreensões sobre a identidade. Hall (2002) estabelece que há três concepções de identidades, quais seriam: do sujeito do Iluminismo; do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. A primeira concepção, segundo o autor, baseia-se na ideia de que o sujeito é um ser centrado em si, uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Já a segunda, traz a compreensão de que o sujeito não se forma em si próprio e sim a partir das relações interpessoais. A identidade nessa concepção, então, é formada na interação com os outros e a cultura. A noção de sujeito pós-moderno estabelece a não fixação da identidade. Ou seja, a identidade, nessa concepção, é histórica e continuamente mutável “[...] em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2002, p. 13). Compreendendo a identidade como fruto das interações entre sujeitos e as representações, Cuche (2002) estabelece que

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (Cuche, 2002, p. 182).

Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho aqui proposto é importante no sentido de evidenciar as identidades, que se constituem a partir da interação e representações, investigadas através de suas narrativas. Cuche (2002) também apresenta que a identidade é o que “[...] está em jogo nas lutas sociais” (Cuche, 2002, p. 185). Assim, não são todos os grupos sociais que têm poder de se identificar pois esta prerrogativa vai depender do lugar social ocupado pelo grupo.

Todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante. Trata-se então da transformação da hetero-identidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva. Em um primeiro momento, a revolta contra a

estigmatização se traduzirá pela reviravolta do estigma [...] (Cuche, 2002, p. 190).

Dialogando com o autor, novamente então, defende-se a necessária lida com os sujeitos e identidades aqui trabalhados, visto que no quadro social brasileiro as mulheres negras ainda precisam a todo momento fazerem o trabalho de posituação de suas identidades. Ainda no que se refere à concepção de identidade aqui discutida, Hall (2002) indica que a elaboração dessa dimensão a partir do sujeito pós-moderno é demasiadamente diferente, densa e transitória em detrimento das duas outras concepções. Todavia, “[...] argumenta Laclau, isso não deveria nos desencorajar: o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]” (Hall, 2002, p.17-18).

Davis (2016) e Gonzalez (2020) tecem discussões - ainda que se tratando de perspectivas culturais diferentes - que explicitam os diversos atravessamentos vividos pelas identidades das mulheres negras. Em sociedades como a brasileira, que reúnem as dimensões de poder do patriarcado, colonialismo e capitalismo, as mulheres negras sofrem múltiplas discriminações. Assim sendo, a discussão sobre o conceito de interseccionalidade é imperiosa ao tratar de temáticas que envolvem as mulheres negras, pois essas sujeitas sofrem discriminações que operam conjuntamente, portanto, são indissociáveis (Crenshaw, 2002). Abordar a discussão somente no que tange o gênero não é suficiente para compreensão da situação das mulheres negras na sociedade. Ou seja, falar sobre mulheres é dizer sobre o outro dentro da estrutura ocidental-patriarcal, entretanto, fazendo uso da expressão de Kilomba (2019), as mulheres negras são “o outro do outro”. Em outras palavras, dialogando com Crenshaw (2002) novamente, “[...] a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (Crenshaw, 2002, p. 10). Assim,

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cishetero-patriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14).

Desse modo, este conceito opera como importante epistemologia que possibilita a análise das diversas construções que perpassam pelos sujeitos sociais que historicamente foram excluídos, bem como tornou-se imprescindível o seu uso para as discussões que aqui se faz, visto o caráter que este conceito tem de permitir a identificação de múltiplos e concomitantes

processos de exclusão social. A saber,

[...] não existe hierarquia de opressões [...]. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades (Akotirene, 2019, p.28).

Dialogando com os autores supracitados, Gonzalez (2020) destaca a necessidade do trabalho com os conceitos de consciência e memória para a compreensão e apontamentos dos lugares ocupados pelas mulheres negras nos processos da formação cultural brasileira.

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que o negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, cianice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. [...] Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem. (Como é que pode?) Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como pros diferentes modos de rejeição/integração de seu papel. [...] A gente tá falando das noções de consciência e de memória (Gonzalez, 2020, p.78).

Convergindo com Gonzalez (2020), Pacheco e Nogueira (2016) lembram que essa consciência é vista como um lugar desconhecido, alienado, esquecido. Já a memória apresenta-se como um lugar de inscrição, ou seja, retoma a uma história que não foi escrita, produzindo a inscrição. Isto significa e também justifica a necessidade da interseccionalidade no que tange os sujeitos desta pesquisa, visto a construção da sociedade brasileira sob a égide dos sistemas de poder aqui discutidos.

Ao estudar intelectuais-docentes negras, é instigante a discussão sobre o ser/constituir-se intelectual negro, aqui com foco na questão de gênero. Para tal, faz-se importante compreender o que é anunciado por Santos (1995) e retomado por Carneiro (2005): o epistemicídio. A partir da dimensão de crítica racial, Carneiro (2005) aborda o epistemicídio como a morte-assassinato da capacidade cognoscente dos sujeitos racializados. Segundo a autora:

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da

negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que [...] tem por característica específica [...] disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo [...] que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (Carneiro, 2005, p. 97).

Nesse sentido, vê-se que o poder colonial instituiu, em primeira instância, a incapacidade intelectual dos povos colonizados. Ainda, para Carneiro (2005), é um processo que opera como desumanizador de uma população em detrimento de outra. Dito isso, deve-se atentar a essa questão como sendo estrutural e estruturante da sociedade brasileira, ou seja, ainda na contemporaneidade pode-se observar marcas do epistemicídio. Desse modo,

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio [...] se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro (Carneiro, 2005, p. 60).

Contribuindo com as discussões supracitadas e indo ao encontro do *locus* desta pesquisa, Crisostomo e Reigota (2010) apresentam que as mulheres negras estão sub-representadas como docentes na educação superior e que as que conseguem chegar neste lugar sofrem com outros processos de exclusão relacionados às representações sociais construídas sobre estas mulheres. Assim sendo,

As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho dependem uma força muito maior que outros setores da sociedade, sendo que algumas provavelmente pagam um preço alto pela conquista. 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 de uma posição e respeito profissional. A questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à da raça, significa as maiores dificuldades para os seus agentes (Crisostomo; Reigota, 2010, p. 96-97).

hooks (1995) também traz uma importante discussão sobre o tema, ao dizer que no imaginário das sociedades ocidentais paira a naturalização de que as mulheres negras são objetos para o serviço - doméstico e sexual com maiores ênfases -, e diante disso, o lugar da intelectualidade, permeado pelas estruturas patriarcais e supremacista branca, é visto como um “não-lugar” para as mulheres negras. Para a autora, ser uma intelectual negra perpassa pela escolha política. Assim, declara que

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-me uma intelectual pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e

compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes, pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida, da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que líderes negros do século XIX bem sabiam - o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental, para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes (hooks, 1995, p. 466).

Inspirada em hooks (1995), esta pesquisa compactua com o pressuposto de que o trabalho de intelectuais negras é um ato de resistência, pois os sistemas de poder impostos pela colonialidade perpetuam a ideia de que as mulheres negras estão “[...] neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva” (hooks, 1995, p. 468). Por este ângulo, se colocar como intelectual é ir na contramão do que é hegemonicamente apontado como lugar de corpos negros femininos. E ao lançarem-se neste espaço de poder as mulheres negras se veem em um constante esforço para aprovação. Em outros termos, por serem mulheres e negras, há a necessidade, imposta, de provar a todo momento a validade de suas reflexões. Reforçando, mais uma vez, tal apontamento, Oliveira (2013) ressalta que

[...] para as negras intelectuais, foi e ainda é necessário romper com duas barreiras: a primeira é a étnico-racial, e a segunda, a de gênero, não necessariamente nesta ordem. As mulheres negras, dentro deste campo de luta e de representações, ficaram muitas vezes sem espaços, necessitando fazer emergir as suas próprias intelectuais [...] (Oliveira, 2013, p. 97).

Por tudo isso, o conceito de interseccionalidade é central para este trabalho, sendo potente para a compreensão dos diferentes atravessamentos e barreiras que perpassam as trajetórias das sujeitas investigadas. Ao abordar as interseccionalidades vivenciadas pelas mulheres negras, no contexto brasileiro, sul global, faz-se imperioso tratar a questão da colonialidade. Em diálogo com Quijano (2005), acreditamos que a ideia moderna de raça só se deu a partir da conquista da América. Assim, houve a construção de uma suposta hierarquia, biologicamente determinada, entre diferentes aspectos fenotípicos “[...] entre conquistadores e conquistados” (Quijano, 2005, p.117). O autor ainda aponta que

[...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Isto posto, foi-se construindo toda uma estrutura de poder que corrobora e reforça que os aspectos dessas novas identidades, historicamente construídas, estão diretamente relacionados à inferioridade humana. Em outros termos,

[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p. 121).

A todo esse processo de usurpação, negatização e inferiorização, Quijano (2005) estabelece relação com o que ficou denominado como eurocentrismo. Desse modo, ainda que com o processo de independência, não houve rompimento com o poder colonial. Ou seja,

[...] a colonialidade do poder baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais (Quijano, 2005, p. 136).

Dessa forma, tem-se uma íntima relação entre a colonialidade do poder e as interseções sociais vividas pelas mulheres e intelectuais negras. Compreendendo que a colonialidade diz, em primeiro lugar, do que foi estabelecido socialmente como raça e posteriormente vai se desenvolvendo em outras características dos sujeitos conquistados. Assim, ter a questão étnico-racial e de gênero, - e neste caso também de lugar na intelectualidade -, interseccionada leva as identidades e subjetividades das sujeitas aqui apresentadas a lugares comuns de violência e embates.

Ainda no que se refere à imperiosidade da metodologia aqui eleita, volta-se à questão da memória compreendida como instrumento de poder, resultado de escolhas sobre o quê e como será recordado determinado acontecimento ou situação. Fonseca (2003) destaca que “O registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto

social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstroem suas experiências passadas” (Fonseca, 2003, p. 34). Dessa maneira, o uso da história oral como metodologia de trabalho permitiu que as sujeitas de pesquisa narrassem suas trajetórias a partir de suas subjetividades, sendo possível a criação de documentos históricos originais e únicos, cujas análises foram possibilitadoras de rompimentos de estereótipos referentes as sujeitas desta investigação. Igualmente, Delgado (2006) aponta que

[...] recordar é essencial para a comunidade humana em geral e para as comunidades específicas [...]. Comunidades que expressam a multiculturalidade e o pluralismo, inerentes ao processo de construção da História. O lastro da memória coletiva é, pois, fundamento da história da humanidade e das histórias específicas, nacionais, étnicas, religiosas, educacionais, associativas, científicas, entre outras. Transcende o intervalo da existência individual e possibilita ao ser social reviver e redimensionar significados e experiências. A memória, portanto, traduz registro de espaços, tempos, experiências, imagens, representações. Plena de substância social, é bordado de múltiplos fios e incontáveis cores, que expressa a trama da existência, revelada por ênfases, lapsos e omissões. É resignificação do tempo, que fornece à História e às Ciências Sociais matéria-prima para construção do conhecimento (Delgado, 2006, p.61).

A História Oficial de uma sociedade - aqui focado na brasileira - reflete uma determinada relação com a memória, com essa complexa relação entre lembranças e esquecimentos. Schwarcz (2019) lembra que a história-memória oficial elege os marcos que ficarão para a posteridade. A sociedade brasileira, desde o século XIX, sobretudo a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, produziu, construiu e reforçou uma história harmoniosa e que faz as pazes com seu passado. Assim, “[...] em lugar de introduzir dados históricos, que mostrariam a crueldade do cotidiano vigente no país, [o Império brasileiro] apresentou uma nação cuja “felicidade” era medida pela capacidade de vincular diversas nações e culturas, acomodando-as de forma unívoca” (Schwarcz, 2019, p. 15).

A construção de uma história oficial não é, portanto, um recurso inócuo ou sem importância; tem um papel estratégico nas políticas de Estado, engrandecendo certos eventos e suavizando problemas que a nação vivenciou no passado mas prefere esquecer, e cujas raízes ainda encontram repercussão no tempo presente. O procedimento acaba, igualmente, por autorizar apenas uma interpretação, quando se destacam determinadas atuações e formas de sociabilidade, obliterando-se outras (Schwarcz, 2019, p.21).

Dessa forma, a memória oficial brasileira se constituiu sustentada pela dita harmonia e beleza dos trópicos, aliada a uma suposta harmonia entre diferentes povos formadores da nação. Tratar as questões de inserção ou exclusão no sistema educacional formal, e os enfrentamentos para superação de problemas estruturais, a partir da questão étnico-racial e de gênero, dois

séculos depois da formação da nação, é uma forma de subverter essa memória oficialmente forjada, e que escolhe deliberadamente esconder alguns fatos, seguindo viva e com poder de convencimento, na contemporaneidade. Igualmente, esse caminho de pesquisa possibilita análises que podem fortalecer identidades subalternizadas.

Considerando o quadro de memória oficialmente elegido-construído, e que acaba por invisibilizar inúmeros sujeitos e grupos, a temática aqui trabalhada ancora-se na valorização e visibilidades de algumas identidades desses sujeitos. Reiterando então, a compreensão que aqui se tem de que, devido à centralidade dos conceitos de memória e identidade, a História Oral apresenta-se como teoria-metodologia de trabalho mais adequada para as análises desta pesquisa. A esse respeito, Delgado (2006) aponta que

Memória e História são processos sociais, são construção dos homens, que têm como referências as experiências individuais e coletivas inscritas nos quadros da vida em sociedade. [...] Portanto, as motivações exteriores, como no caso da história oral, inúmeras vezes desencadeiam o processo de reordenação, de releitura de vestígios, e de reconstrução de identidades. Nesse sentido, a memória, ao constituir-se como fonte informativa para a História, constitui-se também como fundamento de identidades, mediante um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que contém no seu âmago as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente (Delgado, 2006, p.50-51).

Nesta perspectiva, e a partir das reflexões feitas por hooks (1995), o fazer intelectual é fundamental para a libertação individual e coletiva de sujeitos que foram deixados às margens. Assim, ouvir as vozes de mulheres negras, inseridas no lugar social que aqui se visualizou, e produzir junto a elas documentação histórica, é também dizer, produzir e difundir o rompimento com silêncios e com a suposta inferioridade socialmente direcionada a esses sujeitos. Tem-se, ainda, a compreensão de que os sujeitos da História são diversos, múltiplos. Assim sendo, mais uma vez justifica-se a escolha pela História Oral como perspectiva teórico-metodológica, visto a possibilidade de através dos próprios sujeitos perceber essas pluralidades. A esse respeito Delgado (2006) destaca que

[...] Os sujeitos construtores da História são, enfim, todos que anonimamente ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível **no tempo em que vivem, no cotidiano de seus países e também na história da humanidade**. São eles os responsáveis pela construção do movimento da História. Dinâmica que consiste no fato quase milagroso da singularidade dos processos históricos coletivos e na própria dinâmica da intervenção do homem na vida social, política, cultural, artística e científica de suas comunidades (Delgado, 2006, p.56, grifo nosso).

À luz desta exposição, esta pesquisa também teve como pretensão a possibilidade de visibilidade das sujeitas de pesquisa no curso da construção documental e de memória coletiva.

Ante o exposto, percebe-se que a proposta de ouvir professoras negras inseridas na pós-graduação *stricto sensu* em Educação traz a possibilidade de construção de novos olhares, conceitos e horizontes. Sendo possível então, uma melhor apreensão sobre o processo histórico em que esses sujeitos estão inseridos. Pois, através da oralidade, e construção documental, pode-se reconstruir as, ou construir novas, narrativas da História.

3.1.1 Percurso metodológico

A presente investigação teve início com o trabalho de Iniciação Científica desenvolvido durante a graduação, que consistiu em uma pesquisa bibliográfica e um levantamento das produções de intelectuais negras no campo da pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Na ocasião, foram mapeadas produções em bancos de dissertações e teses, como os da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo foi identificar dissertações e teses produzidas por mulheres negras na área da Educação, buscando compreender aspectos biográficos de mulheres-docentes-intelectuais que se autodeclaram negras, observar as principais temáticas abordadas, verificar a presença da perspectiva autobiográfica e analisar as metodologias utilizadas, entre outras observações construídas ao longo da pesquisa. Para a construção desta dissertação, houve uma ampliação da discussão teórica e metodológica, permitindo um aprofundamento nas questões relacionadas à produção acadêmica de mulheres negras e suas experiências na educação.

Esta pesquisa usou de entrevistas de História Oral de Vida, como instrumento de pesquisa, com 5 mulheres-intelectuais, que se autodeclaram negras e são docentes em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação em Universidades nas cidades de Belo Horizonte, São João Del Rei e Uberaba. Inicialmente, pretendia-se restringir a pesquisa aos quatro Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação encontrados na cidade de Belo Horizonte⁹. No entanto, ao realizarmos uma pesquisa exploratória sobre o corpo docente desses programas, por meio de seus respectivos sites, um universo de 6 sujeitas foi identificado por nós como mulheres negras, considerando que a categoria “mulheres negras” inclui pretas e pardas, conforme o Estatuto da Igualdade Racial.

⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação PUC Minas; Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (UFMG); Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (UEMG) e Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (CEFET).

Vale ressaltar que esta categorização partiu da identificação fenotípica feita por nós a partir de fotos disponibilizadas nos sites dos programas e não necessariamente, em primeiro momento, pelo autorreconhecimento da identidade negra por parte dessas mulheres. Um número bastante reduzido, considerando o universo total de 142 docentes, somando todos os docentes desses quatro programas, conforme informações dos respectivos sites. Entretanto, ao tentarmos entrar em contato com as potenciais sujeitas de pesquisa, nos deparamos com ausência de retorno, problemas de agenda ou mesmo a indisponibilidade de algumas para participar da pesquisa. Consideramos então a alternativa de ampliar o campo de investigação para outras Universidades com Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação em diferentes localidades de Minas Gerais.

Este último levantamento nos levou a outras 14 instituições, entretanto em 2 dessas instituições havia somente o curso de Mestrado Profissional. Focando somente nos cursos acadêmicos, dentre as 12 Universidades, identificamos mais 7 possíveis participantes em todo o universo de docentes desses programas. Esse levantamento inicial confirma o que já é amplamente discutido na literatura de referência: a ainda reduzida presença de mulheres negras nas instâncias de produção e difusão do conhecimento acadêmico. Dessa maneira, mapeamos um total de 13 docentes em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação em Minas Gerais, que potencialmente poderiam ser nossas sujeitas de pesquisa.

Em maio de 2023 iniciamos o processo de contato com o conjunto de docentes selecionadas e em junho fizemos as primeiras entrevistas. Esse processo de levantamento e contatos iniciais, marcados por dificuldades de obter respostas e recusas das possíveis participantes, nos levou a algumas hipóteses; a primeira sobre a intensificação da jornada de trabalho a que estão submetidos os docentes brasileiros e aqueles que atuam na Pós-graduação, o que explicaria a indisponibilidade para nos conceder a entrevista ou mesmo para responder nossas mensagens. Acrescentamos a este dado, a hipótese de que mulheres negras apresentam uma carga de trabalho ainda maior e mais estressante, tendo em vista as barreiras enfrentadas cotidianamente para serem e estarem no lugar em que estão. Por fim, consideramos a possível desconfiança por parte das docentes em nos conceder entrevistas de História Oral de Vida, o que poderia significar uma ameaça de exposição ou algum tipo de violência simbólica.

Por conseguinte, em relação aos caminhos percorridos para a implementação da metodologia escolhida, destacamos alguns pontos importantes. Primeiramente, devido aos aspectos e hipóteses mencionados anteriormente, bem como às dificuldades financeiras enfrentadas pela pesquisadora responsável por esta investigação, houve uma limitação significativa nas entrevistas realizadas. Além disso, a incompatibilidade de agendas com as

entrevistadas também contribuiu para essa situação. Das cinco entrevistas realizadas, apenas duas foram presenciais: uma em Belo Horizonte e a outra em São João del-Rei. As demais três entrevistas foram conduzidas de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet; essas sessões foram gravadas tanto por meio de um celular quanto de um gravador de áudio.

Em diálogo com Alberti e Pereira (2004), acredita-se que o processo de tomada de consciência étnico-racial - e aqui também, da educação como campo político - não é fixo e se dá “[...] em diferentes contextos e com motivações diversas” (Alberti; Pereira, 2004). Assim, a utilização da História Oral como abordagem metodológica possibilitou a visualização das oportunidades que levaram as mulheres-docentes negras participantes deste estudo a tomarem consciência de suas identidades. Além disso, buscou-se investigar os aspectos que influenciaram a escolha profissional dessas intelectuais. Essa construção permeia de maneira intensa o campo das subjetividades. Ou seja, essas mulheres tomam consciência de suas identidades, seja de forma plena ou não, mas sempre de maneiras singulares. Assim, ao se situar no âmbito das metodologias qualitativas de investigação, é necessário considerar que

A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas (Delgado, 2006, p. 18).

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE INTELLECTUAIS-DOCENTES NEGRAS

Neste capítulo apresentaremos nossas sujeitas a partir de suas narrativas. Inspiramo-nos no trabalho metodológico realizado por Fonseca (2003). Primeiramente, foi feita a transcrição integral das entrevistas. Em segundo lugar, partimos para a textualização dos documentos produzidos, processo este que se apresentou como um grande desafio na elaboração deste trabalho. Realizamos algumas supressões para obtermos um texto limpo, sem os vícios da linguagem e repetições características da oralidade, interferências da pesquisadora responsável e, principalmente, com a finalidade de obter “[...] um texto claro e prazeroso que consiga expressar a riqueza da experiência vivida pelos sujeitos” (Fonseca, 2003, p. 56).

Este trabalho, em todo o seu processo, foi realizado com a seriedade e rigor metodológico necessários, tanto durante a produção do roteiro e preparação para entrevistas, quanto em suas realizações e análises. No entanto, sabe-se que há o papel ativo do pesquisador no processo de construção das fontes e pesquisa. Assim sendo, destacamos que

[...] a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento - o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido - o tempo presente. Trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades (Delgado, 2006, p. 16).

Por uma questão ética, considerando o desejo das narradoras ao assinarem o termo, a identidade das sujeitas de pesquisa foi ocultada. Santana (2011), ao apresentar os seus sujeitos de sua pesquisa cria nomes fictícios e os apresenta em homenagem a personalidades essenciais na história dos negros e negras brasileiros. Inspirada neste tipo de homenagem, e compreendendo a interferência ética do pesquisador no processo de construção das fontes documentais orais, optou-se pela criação de nomes fictícios que homenageiam mulheres negras que tiveram ou têm importância fundamental na vida da pesquisadora responsável por esta investigação. Não houve, aqui, a tentativa de aproximação entre as histórias das entrevistadas e das personalidades homenageadas, e sim, a tentativa de afirmar a importância de outras mulheres negras que também fazem parte do processo de apropriação do fazer intelectual da docente-intelectual responsável por esta pesquisa, visto “[...] a importância de localizar saberes e fazer ciência partindo do lugar de fala de intelectuais negras” (Xavier, 2019, p. 82). As trajetórias que serão apresentadas encontram-se na ordem de realização das entrevistas.

Finalmente, a fim de melhor visualização do nosso universo, elaboramos o quadro abaixo com informações sobre identificação, idade, estado civil, cursos de graduação, mestrado e doutorado, tempo de docência na pós-graduação *stricto sensu* e data de realização da entrevista.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

Nome	Idade	Estado Civil	Identificação étnico-racial	Graduação	Mestrado	Doutorado	Tempo docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Data de realização da entrevista
Professora Letícia	62	Casada	Parda	Educação Física	Educação	Educação	10 anos	27/06/2023
Professora Cristiane	43	Casada	Parda	Pedagogia	Educação	Educação	1 ano e 10 meses	14/08/2023
Professora Luisa	40	Solteira	Parda	Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia	1 ano e meio	30/08/2023

Professora Angela	51	Casada	Parda	Bacharel em Matemática	Matemática	Educação	2 anos e meio	21/10/2023
Professora Andréia	60	Solteira	Preta	Pedagogia	Educação	Educação	18 anos	23/02/2024

Fonte: (Autoria própria)

4.1 Professora Letícia

Eu sou [Letícia], tenho 61. Sou mulher, me identifico como cis, hétero e sou casada há 37 anos. Tenho um filho de 35 anos e um neto. Nasci em Belo Horizonte e venho de uma família numerosa, tenho seis irmãos ao todo nós somos 3 homens e 4 mulheres, em uma família com renda bastante baixa.

O meu pai tem até o quarto ano primário e a minha mãe estudou até o terceiro ano primário. Meu pai foi motorista da prefeitura de Belo Horizonte no maior tempo de sua ação trabalhista e a minha mãe foi dona de casa durante muitos anos, teve os 7 filhos, e com quase 40 anos foi trabalhar no setor público, primeiro em escolas como serviçal e depois trabalhou na biblioteca pública Luiz de Bessa e lá se aposentou. Minha mãe começou a trabalhar bem mais tarde e com isso é possível ver nitidamente a situação da mulher dentro das relações familiares. Primeiro, ela teve todos os filhos, somente quando teve a última filha, que teve acesso à pílula anticoncepcional. Então, depois de criar todos os filhos que ela buscou ter acesso ao mercado de trabalho.

Eu moro numa região na zona norte de Belo Horizonte, na periferia, no bairro Aparecida e sempre morei lá. É periferia porque Belo Horizonte foi planejada para ser no entorno da avenida do contorno, meu bairro não é muito distante do centro da cidade, mas é considerado periférico. Moro lá desde que me entendo por gente. Mudei poucas vezes em minha vida, geralmente de uma casa para outra. Quando me casei, fui para a mesma rua onde eu nasci, só me mudei de lá recentemente, faz 5 anos, para voltar para a rua de baixo. Sempre ali, naquele quarteirão onde está o meu universo de experiências.

Eu sou a primeira da família a acessar a universidade, com 18 anos. Sou a terceira filha, então tenho dois irmãos mais velhos. Sou a terceira e a primeira mulher, depois tem mais uma irmã, mais um rapaz e mais duas meninas. Ingressei na universidade para fazer o curso de Educação Física. Depois de mim, um dos meus irmãos fez Belas Artes, a outra fez Psicologia e a caçula fez Turismo. Os dois rapazes do meio resolveram ir para os Estados Unidos por questões políticas e econômicas. E uma irmã resolveu casar jovem, com 21 anos de idade, e

ingressou em Pedagogia depois que tinha se casado, na época com 2 filhos, mas não concluiu o curso.

Sendo filhos de trabalhadores, desde que entramos para a escola, na educação básica, nós estudamos na escola próxima à nossa casa. A escola fica bem na esquina da casa onde eu moro, ela teve um problema na estruturação quando eu estava estudando e foi construída outra escola dois quarteirões abaixo. Eu também participei da inauguração dessa escola que antes se chamava E.E. Cláudio Brandão, e nesse período passou a ser Nossa Senhora do Amparo, nela fiz toda a minha formação básica, alfabetização e o primário.

Quando nós terminamos o quarto ano primário, éramos direcionados automaticamente para a Eleonora Pieruccetti que era uma escola que estava inaugurando naquele momento. Tudo isso no início da década de 70. A escola Eleonora Pieruccetti era uma escola profissionalizante. Tínhamos aula de educação para o lar, de técnicas comerciais, e de práticas industriais. O objetivo, naquele momento, era que a gente tivesse uma formação profissionalizante para que nós, dessa camada popular, não acessássemos o ensino superior nem o ensino de segundo grau. Esperavam que nós terminássemos os estudos na oitava série, saindo dali já com alguma habilidade desenvolvida para ser inserido no mercado de trabalho.

Eu adorava a escola, tanto nas séries iniciais, como de quinta a oitava série, nesta época já tinha uma experiência muito rica com a corporeidade. Sempre gostei de participar das atividades, das dancinhas, das festividades, de tudo. E na escola Eleonora nós tivemos a oportunidade de ter treinamento para a ginástica olímpica. Fui uma das alunas que participou durante os quatro anos da equipe de ginástica olímpica da escola. Nessa altura, eu já tinha uma afinidade muito grande pela educação física, eu sabia que queria fazer Educação Física. Mas com certeza foi muito aguçada pelas professoras que eu tive, tanto na educação inicial, quanto de quinta a oitava série.

Quando terminamos a oitava série, mais uma vez, pela escola ter estudantes de uma classe social baixa, nós fomos redirecionados para o segundo grau de forma direta. O que foi muito interessante porque as meninas tiveram a sua vaga já garantida no colégio municipal São Cristóvão para fazer o curso de magistério, mas os meninos não tiveram nenhuma acomodação, e isso é bastante interessante também.

Desde sempre, fui muito problematizadora, questionadora, rebelde. Eu não quis fazer o magistério porque eu pensava que o magistério era colorir papelzinho, desenhar borboletinha e eu não queria isso. Não sei porque “cargas d'água” resolvi fazer a prova no Imaco e foi a primeira vez que busquei alguma coisa para minha formação individualmente. Eu mesma fiz a inscrição, fui até o local fazer a prova, e fui aprovada. Além disso tudo, eu não queria estudar

de tarde, então entrei no Imaco para fazer técnico em contabilidade. Mas foi um curso que pouco me acrescentou na vida. As meninas da minha turma adoraram o curso no municipal. Na época, eu acho que não me arrependi, mas hoje fico pensando, se tivesse feito o magistério, teria sido melhor.

Quando saio do Imaco, decidi prestar o vestibular e falei: “Ah, já que eu fiz contabilidade [eu gostava de matemática], vou fazer economia”. E na hora de fazer a minha opção, de preencher meu formulário, eu falei: “estou ficando doida?!” Eu detesto ficar presa entre 4 paredes, trabalhar em escritório, eu gosto da Educação Física, não tinha porque fazer outro curso. Iniciei a graduação em educação física na década de 80. Prestei vestibular no finalzinho de 79 e começo de 80, comecei uma graduação em plena ditadura militar.

Nessa época, o curso de educação física era dividido para os meninos e um curso para as meninas e, para ser admitido na universidade, nós tínhamos que fazer um teste físico. Resumidamente, o processo tinha a prova de conhecimentos gerais, comum a todos os alunos e tínhamos a prova específica, que no caso da Educação Física era só Biologia, e tínhamos os testes físicos. Como eu estudei ciências contábeis, eu não tive História, Geografia, Física, Química e nem Biologia, nenhuma dessas 5 matérias. Na segunda etapa, assim que fui fazer a prova de Biologia, me lembro como se fosse hoje, respondi as perguntas das questões com as aulas que eu tive na escola Eleonora, da quinta a oitava série. Eu consegui fazer a prova de biologia com aqueles conhecimentos anteriores, a prova física eu tive que me desdobrar mais para fazer os testes. Então, eu e uma amiga, corríamos até na UFMG, pulávamos muros e corríamos. Na parte da natação eu tive que aprender a nadar nos bombeiros, tudo para me preparar, porque, obviamente, eu estava saindo em uma condição muito desigual em relação aos outros candidatos, por vários motivos e, principalmente, por não ter acesso a esses conhecimentos e habilidades.

Passei no vestibular em 99º lugar. Tinham 100 vagas e passei em 99º lugar. A Universidade Federal, naquele momento, tinha 50 vagas para o primeiro semestre e 50 vagas para o segundo semestre. Era fácil perceber quem eram os meus colegas, os 50 primeiros eram todos estudantes de escolas particulares, que vieram de outros estados, que estudaram em excelentes escolas. E as 50 últimas vagas, dessas, eu diria que uns 35 ainda eram pessoas que tinham algum privilégio. E eu, com certeza, por pouco fiquei de fora, se não fosse o meu esforço, o meu envolvimento e o meu investimento, provavelmente eu não teria acessado a universidade.

Uma outra coisa que gostaria de destacar é que no momento em que eu optei por fazer o vestibular, eu estava namorando, já tinha um ano mais ou menos. Estava namorando com um

rapaz e o meu pai falava para mim: “minha filha, para que você vai fazer vestibular? para que você quer estudar mais? você vai casar.” Havia todos esses contextos, a escola querendo que a gente ficasse ali com uma formação profissionalizante e depois que eu faço o segundo grau, essa outra barreira apareceu, o meu pai que não entendia que queria estudar mais e construir a minha própria vida. Foi tão curioso, o resultado do vestibular saiu no início de janeiro e no final de janeiro o rapaz terminou comigo, ele já tinha formação de 2º grau e parou, eu queria mais e ele terminou comigo porque eu passei no vestibular.

O curso de educação física me ensinou muito. Acredito que minha formação enquanto pessoa tem muito a ver com o curso que eu escolhi, apesar de ser um curso que foi realizado durante a ditadura militar, era um momento muito fértil porque nós estávamos vivendo uma efervescência nacional de contestação, de insatisfação e de indignação com a ditadura. Tive professores torturadores de mulheres e muitos professores militares, nós tínhamos uniformes na universidade, tínhamos que hastear a bandeira todas as sextas-feiras e cantar o hino nacional. Apesar disso, eu tive algumas felicidades: a primeira coisa foi conviver com a turma do primeiro período, então logo na minha entrada no mês de agosto, nós criamos o D.A. Como já tinha criado um vínculo com as pessoas, eu entrei para a chapa do D.A, participei durante muito tempo e pude observar as discussões.

Além disso, eu também tive a oportunidade de participar de um projeto que se chamava Projeto Metropolitano, era um projeto de Educação Física para as escolas da periferia. Educação Física de base, muito parecida com o PIBID. Tínhamos um esquema de encontros e trocas de observação com todos os estagiários e com os coordenadores e os professores. Toda segunda, terça e quinta-feira, uma dupla ia para a escola. Quarta e sexta, outra dupla ia e revezávamos quem iria dar cada aula do dia. Quando estava dando aula, o meu colega estava observando junto com a professora e vice-versa e no final sempre havia uma discussão sobre a aula, o que poderia ter sido melhor, qual metodologia teria sido mais adequada. Eu tive uma formação docente paralela à formação que estava tendo na universidade.

Com essa participação no DA, tive um envolvimento muito grande com o movimento estudantil. Na década de 80, tivemos o primeiro encontro nacional de estudantes de Educação Física, em Salvador. Eu participei do primeiro, do segundo e do terceiro, era anual. Ao longo da minha formação, eu também tive acesso a esses momentos de discussão nacional que depois me levaram a participar da associação de professores de educação física que mais tarde virou a Federação Nacional de Professores de Educação Física. Em um contexto escolar, entro também para os movimentos dos professores. Primeiro ali com a UTE, que era a União dos Trabalhadores do Ensino, que posteriormente vira o SINDUTE. Como eu trabalhava em venda

nova, comecei a participar dos encontros da regional venda nova. Essa formação política me acompanha.

Antes de entrar na universidade, já participava do grupo de jovens da igreja católica. A discussão naquela época da CNBB é dessa coisa da teologia da libertação. Gosto de destacar isso, porque foi um momento de muita riqueza para aprender a ler o mundo. Ver a sociedade, pensar nas minorias, pensar nos pobres. Até levantar a mão para falar, escutar o outro falar e não interromper a fala do outro, guardar a sua ideia para depois, fazer propostas, nós organizávamos as reuniões, então era muito legal essa coisa de pensar uma reunião: “o que vamos trazer para o debate?” A discussão do pobre, da mulher, do gay, essas coisas todas já estavam presentes na minha formação antes mesmo de ir para a universidade.

Então, quando chego na universidade e tenho acesso a esses movimentos, eu falo que virei outra pessoa. Eu era muito careta com essa história da igreja, muito moralista. A partir do momento que eu entro para a universidade, faço essa virada de chave. Nas minhas ações fui muito provocada por todo esse contexto que vivi nesse momento.

[...]

Eu prestei o vestibular e fui contra a vontade do meu pai, pois acho que tinha sede de conhecimento. Tinha vontade de saber mais. Eu gostava muito de estudar, de ler e querer saber as coisas, ver outro mundo, eu tinha vontade de ter uma profissão, de querer trabalhar fora. Até que naquela época eu tinha um desejo de ajudar a família, mas eu não pensava muito na ascensão social. Acho que era a sede de conhecimento mesmo que eu tinha, não uma vontade muito grande de ir para frente. Desde minha educação básica eu sempre fui representante de turma, então sempre fui uma liderança. Na terceira série de grupos, fui presidente do clube de leitura Cecília Meireles. No Eleonora, eu sempre estava à frente sempre que tinha algum evento, alguma coisa, eu estava lá. Na faculdade, fui representante de turma e depois fui também responsável pela comissão de formatura, então sempre tive essa característica, de ser uma liderança, apesar de ter um metro e meio.

Quando eu me formei em 84, tive a oportunidade de atuar como professora da rede estadual, contratada. Passei por uns perrengues danados que infelizmente os professores do estado enfrentam até hoje. Como contratados, nós não tínhamos escola fixa e com a chegada dos professores efetivos tínhamos que sair, o contrato causava esses transtornos. Mas em 1986 eu fui aprovada no concurso da rede estadual e comecei a dar aula em Venda Nova, na escola Maria Carolina Campos, que é uma escola, determinante para mim, muito do que eu sou hoje aprendi lá. Aprendi a trabalhar com a Educação Física sem material e sem espaço adequado.

Mas o nosso envolvimento político naquela escola foi muito forte. Nós tínhamos um grupo de professores bastante combativo e participamos das greves.

Desde que me entendo por professora que eu participo de greves, é na época do Newton Cardoso que apanhamos da polícia, e ocupamos a Secretaria de Educação. Me lembro que em 88 eu estava grávida, meus colegas ocupando, eu não podia ocupar, mas sempre estava ajudando da maneira que podia. Sempre envolvida com debate político relacionado ao nosso trabalho docente, sempre. Trabalhei durante 10 anos na rede estadual dando aula em 2 escolas. Nessa época já estava com meu filho, mas eu queria trabalhar em duas escolas, não queria trabalhar na mesma escola para não ficar viciada com aquela estrutura. Então sempre tinha uma escola estadual, onde eu era efetiva e trabalhava em uma outra para poder mudar de ares. Foram muito importantes para mim esses 10 anos.

No final, em 1993, meu filho já tinha 5 anos e eu arrisquei a fazer uma especialização na Educação Física da PUC. Que era o PREPES em Educação Física escolar, era um curso que já estava em andamento e eu não tinha condições de fazer, mas nesse ano consegui, embora eu tenha passado por milhões de problemas: casa, filho, marido ficando desempregado tudo o que acontece na vida da gente, mas consegui. Foram 2 anos, era um curso modular sempre nas férias de janeiro e julho. Ao mesmo tempo surgiu a oportunidade de fazer um curso de especialização em Lazer. Eu acho legal contar que eu fui para um evento que era um simpósio em homenagem ao Paulo Freire em Poços de Caldas, e o Paulo Freire esteve presente.

Além dele, nesse simpósio, encontrei uma professora que tinha sido professora minha na graduação, a Prof^a Leila que é minha amiga até hoje. Na ocasião, ela me falou desse curso porquê de 84 até 92 eu fui para para a sala de aula, estava distante da universidade. Fui selecionada para essa especialização, ela era financiada pelo Sesi para os funcionários do Sesi nacional, tínhamos um representante de cada estado brasileiro e a UFMG, para organizar o curso, pediu 5 vagas, uma delas foi a minha. Então, em 1993, 94 e 95, eu tive em torno de 200 dias de aula, já que quando eu não estava no PREPES eu estava no curso. No Lazer, foi um ano e meio, mas foram 2 cursos que abriram a minha cabeça em termos teóricos e metodológicos. Consegui ter contato com o que estava sendo produzido de mais atual naquele momento, tanto na área escolar quanto na área do lazer. Isso foi fantástico! tivemos aulas com professores que já conhecia dos eventos que participava, a bibliografia viva veio nos dar aula nesses cursos. Foi de fato um momento maravilhoso e com certeza determinante para eu poder decidir que queria ser professora universitária.

Fiquei 10 anos no estado e no finalzinho trabalhei com a formação docente na rede estadual. Fui aprovada na prefeitura, e trabalhava na rede municipal em uma escola fantástica,

a Tabajara Pedroso, que tinha no corpo docente professores do Maria Carolina que também eram de lá. Tive acesso à discussão sobre a gestão democrática, estávamos na Escola plural e foi uma experiência fantástica de viver. Como a Tabajara era uma escola avançadíssima, nós fazíamos congressos com os alunos, muitas experiências riquíssimas, de organização dos tempos e dos espaços escolares, chegamos em um ponto onde nós tivemos aula com equidade de carga horária, Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Arte, todas essas matérias tinham 3 aulas, era fantástico o projeto da escola plural. Eu estava tendo essa experiência dentro de um contexto político também em transformação, já tínhamos conseguido votar, as Diretas Já e todo seu contexto.

Estando na rede municipal, prestei um concurso para ser professora substituta na UFMG, no curso de Educação Física. Fui aprovada, trabalhei lá com 2 disciplinas durante 2 anos e meio. Então as coisas foram se casando, fui percebendo que eu gostaria de ingressar como professora no ensino superior. Em 1994, quando eu terminei a especialização do PREPES, prestei o concurso para o mestrado na UFMG em Educação, mas não na Educação Física. Porque as questões que eu gostaria de discutir tinham muito mais a ver com a Educação do que com a Educação Física.

Com isso, entro no mestrado com a proposta de discutir a Escola Plural, a Educação Física na Escola Plural. No curso de Lazer, faço o meu trabalho final voltado para a rua de lazer, que era uma prática que ainda era muito comum aqui em Belo Horizonte, e eu queria estudar a rua de lazer, mas eu falei: “eu não entro no curso de educação com essa proposta”. Então, eu mudo para a escola plural, faço o projeto pensando na escola plural.

Só que no primeiro ano do mestrado, naquela época fazíamos o mestrado em 4 anos, dava tempo de pensar e de mudar de caminho, eu fui convidada pela professora Leila para trabalhar com a Educação Indígena. Ela estava dando aula naquele primeiro curso de formação de professores indígenas, que foi em 1996 e por questões pessoais, me disse que não daria conta de participar do curso. Um dia ela me liga e fala: “eu gostaria muito que você pudesse assumir a aula no meu lugar”. Conversando mais com ela foi me sugerido que mudasse meu projeto, isso foi em outubro, já tinha quase um ano que eu estava lá com meu projeto antigo. Em outubro, eu comecei do zero, eu não tinha leitura nenhuma sobre os povos indígenas, nem sobre educação indígena, mas enfrentei esse desafio.

Em fevereiro, eu estava entregando o meu projeto de qualificação. Foi maravilhoso, apesar de ter recebido críticas de colegas queridos sobre parar de estudar a escola. Acontece que para mim, foi determinante. Então ampliei, saí da educação física, saí também um pouco do contexto da educação e vou dialogar com outras áreas, mais especificamente com a

antropologia. Terminei o mestrado em 1998, fiz uma pesquisa com a comunidade indígena Maxakali, discutindo a corporeidade e as brincadeiras. O meu foco principal era pensar os jogos e as brincadeiras daquela comunidade, o que aquilo ali tinha a dizer da comunidade. E quando se lida com a alteridade, quando você vê o outro, você se vê também, então foi um momento muito importante para mim e para minha identificação.

As leituras que fiz a partir da mudança de projeto, principalmente na antropologia, foram determinantes para eu pensar o corpo. Não só o meu, mas a corporeidade de uma forma geral, indígena inicialmente e também a corporeidade negra. Eu me reconheço como uma pessoa formada por outros referenciais étnicos, não só a negra, mas também a indígena. Quando eu estava estudando os povos indígenas, senti que estava em mim também. Assim eu tenho uma parte minha que é bastante indígena, a forma de ver a vida, de viver, de estar em contato com a natureza, com pouca roupa. Eu já tinha uns encantamentos com essas culturas.

Certa vez da janela do meu quarto tinha uma manifestação do congado, dos negros. Meu bairro é um bairro negro e de uma população majoritária negra, eu adorava o congado, desde criança minha mãe me leva para ver as festas. Eu tinha uns irmãos que se escondiam debaixo da cama de medo, mas eu gostava daquele ritmo, daquele barulho, daquelas cores, da festa.

Pensando nisso me questionei: “por que não estudar a festa do congado?”. Coincidiu que eu sou amiga do Tizumba, ele estava fazendo uma festa para comemorar a vida da mãe dele que tinha acabado de falecer, seria aniversário dela. Eu vou para essa festa com o Tizumba e com meu marido. Tinha um ônibus na época e nós levamos uma galera do nosso bairro, um monte de gente, inclusive, que eu não conhecia. Nessa festa havia uma senhora me observando o dia inteiro e ao final do dia, ela me convida para ser a rainha da festa do congado. Não sei dizer o que aconteceu comigo, mas eu sei que eu tive um impulso de um choro que é uma coisa rara na minha vida. Eu chorei e quando meu marido chegou perto perguntando o que havia acontecido, expliquei. A festa aconteceu em 2003, essa senhora o tempo todo e eu questionando: “o que é isso?”, “o que é que está acontecendo?” “por que esse ritual?”. E ela ia me explicando, eu falei: “tem um objeto de estudos aqui”. Então eu acabei transformando aquela minha experiência em um projeto para o doutorado.

Não abandono os indígenas, mas eu vou fazer um debate com a negritude. E acho que eu completei, não só uma discussão étnica para mim, mas também dentro do campo acadêmico que eu tinha trabalhado, jogos e brincadeiras. Resolvi estudar a festa, então, dentro do Lazer, na relação do lazer com a educação, eu abarco a etnia também, a cultura, esse ritmo, a reza, a cultura popular, a festa na rua, as pessoas aquilo tudo que estava ali, tem a ver comigo, eu sou isso.

Se eu tiver que fazer uma opção entre ir em uma festa chique ou ir para o congado, acho que eu vou para o congado. Na certidão eu sou parda, mas eu vou me considerar cada vez mais uma pessoa negra, que tem a ver com esta etnia. Com tudo o que ela traz, com a história, com todo o processo vivido. E aí eu vou buscar na minha árvore genealógica quem são meus antepassados. Eu cheguei a fazer um exame de DNA, noto que eu sou essa mistura de branco, negro e indígena. Atualmente eu me considero uma pessoa negra. Mas aí tem uma discussão que é muito interessante da gente pensar, eu acho que sua pesquisa vai poder pensar um pouco isso também na minha família, essa nunca foi uma questão.

Nunca foi uma discussão porque o meu pai é branco de olho azul, a mãe dele era branca, também de olho azul. Eu tenho primas, que são morenas de olho azul. Nós ficamos muito embranquecidos. A minha mãe era morena. Mas acabou que nós todos somos morenos, os filhos somos morenos, morenos claros. Então não temos uma identificação concisa. Nós não somos negros retintos, e, isto de uma certa forma, acaba por nos colocar em um não lugar, mas que também não somos brancos para os brancos, mas para os negros, nós também não somos negros. Meus irmãos não se reconhecem como como negros. Mas quando você pega a família do meu pai o meu avô branco, minha avó branca, minha avó tiveram irmão negro. Então, ela também tem uma ascendência negra e do lado da minha mãe, o meu avô era negro também, não negro retinto, mas era um negro mais escuro do que eu.

Ele morou em uma cidade que tinha um Quilombo, em Carmo da Mata, lá tinha Quilombo ele contava as histórias dos negros para a gente, essa coisa do congado lá na Forquilha que até hoje, tem congado, o gosto por essas manifestações já vem dele. Então nós temos um lado da família que é branco, nariz em pé, detesta pobre e etc. Não é uma questão posta para a minha família, nunca discutimos. Discutimos muito mais a pobreza, era mais tocante para nós, tínhamos muito mais a discussão da classe social e econômica do que em relação à discussão étnica. Mas até hoje para eu me assumir negra têm algumas dificuldades.

O universo da negritude me pertence, assim, eu me sinto incluída. A literatura negra, a discussão da mulher negra e do racismo, da homofobia, da misoginia tudo isso principalmente em relação ao negro. Eu me sinto incluída nessa discussão. Estamos aqui numa sala com os atabaques ali né? Olha lá, que lindo! Meu pai é um homem branco, mas meu pai sempre gostou da religiosidade afro, então desde criança papai participava do candomblé. Eu lembro que ele fez a cabeça, ele usava branco, ia para as para as giras, chegou a me levar algumas vezes, eu adoro, adoro o batuque, adoro os pontos. O ritmo, o tambor e não tem nada mais ancestral do que o tambor. Isso mexe comigo, lá na minha ancestralidade mesmo. O tempo todo estou em

contato com o que é de dentro da cultura negra e isso me faz muito bem. Sinto que é o meu lugar.

Na família a gente não discute sobre isso, não tem esse debate aqui. Por exemplo, na universidade, eu acho ótimo quando os meninos falam isso comigo, nós não temos professores negros, e somos só dois e não somos negros retintos. Mas a gente sempre discute, eu sempre me coloco. Dentro desse universo aqui, sim, mas ser negro é uma coisa que passa por ser vista como. Então, talvez a minha aproximação com os estudos, mesmo com a cultura, com esse debate e tal, eu acabo estando nesse lugar. Nesse sentido, tem palestras, por exemplo, eventos que eu já participei de outros lugares e tudo mais. Às vezes eu estou nesse lugar, nem como uma mulher negra, mas não é uma coisa assim, muito recorrente. E como é que eu poderia dizer? é esse não lugar, sabe? Eu acho que a melhor definição é esse entrelugar. Acho que à medida que a gente vai construindo esse pertencimento, ele vai ganhando legitimidade, mas eu ainda não me sinto legítima. Uma negra legitimada, negra, sim. Eu acho que eu estou construindo isso.

Eu fui para a USP fazer o doutorado em educação, a minha discussão era o congado. Queria trabalhar com o mito de nossa senhora do Rosário. Na verdade, eu fui abraçada pela professora, porque na hora que eu chego, a minha proposta inicial nem era o mito. Eu queria estudar a história do congado ou alguma coisa nesse sentido, mas, na hora que ela vê as premissas, aparece o mito de Nossa Senhora. Havia estudos além da Teoria do Imaginário e percebi que o diálogo era muito proveitoso. Então, pegamos o mito e trouxemos as imagens míticas que fazem com que o congadeiro seja um sujeito diferente, porque ele tem na sua cosmovisão o mito como estruturante do seu pensamento. Então eu vou fazer essa análise, das imagens, dos símbolos, dos arquétipos, que estão presentes no mito e que fazem a vida do congadeiro, o *modus vivendi* dele. E isso, aqui na UFMG, eu não teria. Depois que eu entrei para a USP que a professora falou: “não, nós vamos fazer o seu trabalho, vai ser isto”. E eu me identifiquei totalmente com a teoria, com o estudo, estando, cada vez mais, afetada pela Nossa Senhora do Rosário. Cada mês, cada vez mais afetada pela história dos negros. Não só pelo mito. Nossa Senhora do Rosário virou a minha Santa, eu rezo para ela todas as noites, peço e agradeço o tempo inteiro. Porque ela é considerada a mãe dos negros, a Nossa Senhora protetora dos negros. Então eu me sinto muito confortável no colo dela.

Vejo na minha trajetória o tanto que precisei, mesmo não gostando muito dessa expressão, [meritocracia], mas falo no sentido de sempre correr atrás. Eu tenho vários colegas, que tiveram uma vida muito mais fácil, todo o futuro era mais fácil. E a gente não tinha uma comunidade. A família era de trabalhadores, numerosa e, por isso, tive que matar um leão por

dia para poder chegar onde eu cheguei. Primeiro para conseguir me formar no ensino básico, depois no ensino médio e na universidade. Falo porque entrar na universidade é uma coisa e sair e se manter já é outra. Eu era, na UFMG, aluna auxiliada pela FUMP, fui bolsista fump o meu curso inteiro e, então, eu não pagava nem a matrícula, nem a alimentação, pois eu almoçava no bandeirão. Passei o curso nessa condição de uma pessoa pobre que teve que trabalhar o tempo inteiro, durante o curso de graduação.

Aliás, eu comecei a trabalhar com 17 anos, que é ainda no último ano do ensino médio, onde fiz um estágio para aliviar o meu pai de, pelo menos, não precisar comprar as coisas pra mim, porque tinha mais outros filhos, e eu estava entre os três filhos mais velhos. Já em torno dos meus onze anos, trabalhei em alguma coisa, pois tinha que garantir, tinha que ajudar a cuidar dos outros [irmãos]. Sempre foi muito mais difícil ter que trabalhar e estudar o tempo inteiro. Eu casei com uma pessoa que, na época, tinha um salário muito bom, nossa senhora, o Príncipe Encantado, e que, ainda, tinha uma grana. Ele recebia muito mais do que eu como professora efetiva do estado só que por questões políticas, ele foi demitido e aí a gente voltou à estaca zero. Não tinha grana, tinha um filho para criar, estávamos construindo casa, aquela coisa toda. E sempre estudando muito, mas sou uma pessoa que acredita nas coisas, sou muito positiva, muito otimista, muito comunicativa. Os cursos de especialização que eu fiz foram de graça, somente uma única vez que paguei um curso na minha vida, o PREPES, mas, naquela época já estava como professora. E aí eu fiz universidade pública com a ajuda, depois conclui uma especialização pública, logo depois, o mestrado na UFMG, público, e o doutorado também em uma instituição pública. Porque se não fosse isso, provavelmente eu não teria condições de alçar voos.

Tentei algumas vezes concurso na UFMG, não fui aprovada. Fui aprovada uma vez, fiquei em terceiro lugar, porém não fui chamada. Eu já estava no mercado de trabalho, estava trabalhando nas escolas, estava conseguindo ganhar um pouco mais e já conseguia me bancar. Mas sempre assim, não podia parar para poder estudar. Eu tive no mestrado, por exemplo, uma colega que era solteira, não tinha filhos e tinha os pais. Ela terminou o mestrado no tempo regular. A gente fazia em 4 anos, ela fez 2 anos e meio. Em condições completamente diferentes da gente que tinha que enfrentar tudo isso. Mas se não fosse o meu desejo e a minha força de vontade, é pouco provável que eu conseguisse concluir, não que eu não desse conta, mas acho que sem a bolsa não teria sido possível chegar no doutorado. Quando eu fui para a pós-graduação, eu já estava na PUC. Então, fiz o concurso interno primeiro, já sendo professora aqui, da Educação Física.

Eu fiz o concurso interno e por isso eu tive as credenciais para estar na Pós. Mas, olha, para você ver a dificuldade, até hoje eu não consegui sair para um pós-doc. Acho que está faltando mais desejo. Acho que, se eu tivesse já tido o desejo, eu já teria ido. Mas você vê que fica muito em cima da ação individual, e não de uma discussão coletiva mesmo. Quem que nós vamos agora contribuir para que vá para uma pós-graduação, para que faça um mestrado, faça um doutorado. É sempre uma busca, que vem de um desejo que é individual.

Comecei em um curso de educação física no UNI-BH com as professoras Leila e a professora Eustáquia. Eu já tinha uma relação com elas desde a graduação. E depois elas vão me acompanhar nesses cursos de especialização, me acompanharam lá no mestrado. Eustáquia foi minha orientadora no início, quando eu mudo de objeto, e o Luís Alberto que faleceu. Então, quando abre o curso de educação física no Uni-BH, eu fui convidada para trabalhar com as disciplinas que tinha a ver com a discussão antropológica do corpo, os jogos, as brincadeiras e a festa que tinha tudo a ver com o mestrado. Então, a credencial é a formação. Eu fiquei um ano e meio na Uni-BH e fui para a FUMEC trabalhar no curso de turismo também com essas disciplinas, com essa discussão. Lá eu também atuei na Pedagogia. O fato de estar em constante aprofundamento do conhecimento traz um amadurecimento e você vai conseguindo estar nesses lugares. O curso de turismo da FUMEC encerra, infelizmente ele acabou, ao mesmo tempo que eu estava lá, abriram o curso de educação física aqui [PUC] e aí eu prestei o concurso para as disciplinas que eu já estava acostumada a trabalhar, jogos de brincadeiras, a antropologia do corpo, as disciplinas de lazer. Então, o curso aqui começa em 2006, eu venho na segunda metade de 2007 e estou aqui até hoje. Já estando aqui é que eu busco o doutorado, então eu vou para o doutorado.

Foi muito interessante a minha ida para a pós-graduação, porque eu sou a primeira da educação física. Não tinha uma professora, não tinha ninguém da educação física ainda, professores de educação física buscando o mestrado aqui no nosso Programa (PUC). Eu acredito que pelo fato de ser da educação física, eu apresento outras discussões para o programa, discussões que faltavam mesmo, trazer o corpo e outras reflexões que fazem sentido e são importantíssimas. Bom, fiquei muito feliz ter sido esse “start” acho que estou no programa desde 2014. Tenho agora uma mestranda que vai defender logo mais sua dissertação e que também é da educação física. Acho que sou a primeira professora negra do programa. Não me recordo de outro não, é interessante que os alunos também falam isso comigo: “nossa professora, a gente não tem professor negro”, e a última turma (de 2022) foi mais enfática nisso comigo. Nunca senti nem preconceito, nem a legitimação sempre estive no entrelugar.

Sempre quis estar como docente, depois que você faz o doutorado, você quer alcançar algo mais. A pós eu sempre quis e queria muito na UFMG, gostaria de aprofundar na discussão do lazer e acreditava que a teoria do imaginário poderia ser muito importante para esse debate. Mas aí quando eu venho para cá e eu falo: “olha, a educação é uma possibilidade”, eu me senti muito bem, aí eu falei: “é aqui mesmo!”. Eu acho que tenho muito a contribuir, os caminhos mudaram, mas não sei dizer se seria feliz se estivesse na federal como eu sou aqui na PUC, tanto na graduação quanto na pós. Aqui eu penso que eu contribuo, eu tenho retorno dos alunos, me sinto bem, estou feliz aqui, apesar de estar cansada, já querendo parar.

Eu tinha muita vontade de ir para a pós-graduação e tinha vontade de ser orientadora, de participar das bancas, queria estar nesse tipo de trabalho, que é o trabalho do professor de pós-graduação. Da pesquisa de estado, desenvolvendo outras pesquisas, particularmente na pós o que eu mais gosto é orientar, dar aula e fazer o projeto de extensão como a gente está fazendo agora, não é fazer pesquisa, não é essa exigência de escrever, de ter que fazer artigo e ter que cumprir com esse tanto de coisa, isso é o mais chato, mas eu gosto de orientar, tenho prazer em fazer isso. Depois de tanto estudo e de tantos anos envolvido, tanto tempo dedicado acho que é o desejo, sim, ser orientadora. Eu tenho esse desejo de quem fez doutorado tem: o de trabalhar com a formação de futuros mestres e doutores. Eu tinha muita essa vontade de estar nesse lugar.

[...]

São muitos desafios para estar no lugar que estou hoje. Entrar é mais fácil, ficar é difícil. Penso na ilusão de que ao ir para a pós-graduação eu teria mais tempo para estudar, para ler. E a realidade não é essa, nós estamos tão envolvidos com tanta coisa, acaba que você aprende muito nas leituras dos alunos e tudo mais. Assim: “nossa, eu não conhecia esse autor, eu não conhecia essa teoria”, porque não dá tempo. Um desafio para mim hoje é continuar estudando e, principalmente, desenvolver um grupo de estudo com a teoria do imaginário que eu penso que ajudaria muito. Eu não consegui fazer isso, é até uma avaliação, eu não consegui trazer para a pós-graduação a teoria que eu estudei no doutorado e exatamente porque fui atropelada e eram tantas temáticas diferentes e por dois momentos na pós, eu tive que assumir orientandos que não eram originais meus, e aí já estavam com as teorias definidas.

Eu já consegui nesses últimos[orientandos] trazer para uma reflexão da complexidade, mas não foi o que eu consegui fazer desde o início, então acho que foi e é um grande desafio. E também acredito que precisaria estar pensando em um pós-doc. Eu ainda não consegui fazer isso. Além de estar dando aula na graduação e os afazeres na pós, temos uma vida pessoal, não dá para abrir mão dela.

Bom, eu estava falando da Leila e da Eustáquia que são as minhas duas grandes referências. Minhas duas grandes referências são da educação física. Acho que são as principais. Eu tenho uma grande amiga que não está na pós, eu acho uma pena ela não estar nem na universidade, ela hoje está mais envolvida com a literatura. Ela é uma mulher negra que me inspira. A professora Dalva [...], ela é da literatura e não conseguiu ser aprovada em uma universidade, outras questões também do contexto social e político que a gente viveu aí, mas ela é uma pessoa que me inspira muito. Ela também é uma mulher negra de pele clara, mas as reflexões que a gente tem cotidianamente sempre que a gente encontra estão sempre me impulsionando. Para esse debate, ela contribui muito com a minha reflexão.

Eu acho que eu consigo trazer positividade para as pessoas e contribuir para que elas também reflitam sobre a própria condição, não só de ser negra, mas de ser gay, de ser lésbica, as pessoas conseguem ver em mim, uma pessoa que contribui para ela se auto reconhecer e se identificarem. E eu acho isso super bom, as ações que a gente faz. Onde eu levo os meninos, que tipo de cinema escolho, que tipo de teatro levo eles, qual a peça que eu vou. Eu vou lá na Segunda Preta, no Teatro Espanca. Eu vou sempre levar para ver um filme que tem uma discussão étnico-racial ou mesmo de gênero. A manifestação que eu levo, é lá no congado. Nós estamos agora com o projeto de extensão com os indígenas.

Sempre foi assim, sempre possibilitando a reflexão dos alunos nestes aspectos. Eu acho que eu sou uma pessoa que influencio bem nesse sentido. Eu sempre penso na justiça social, acho que essa formação da igreja me ajudou muito nesse sentido. Sempre penso no coletivo, nunca penso em algo para mim, estou sempre pensando nesse tipo de ação que acho que não faria se não fosse pela minha relação com essa etnia negra e indígena e com esse meu reconhecimento enquanto pessoa que vem desse lugar.

4.2 Professora Cristiane

Meu nome é [Cristiane]. Eu tenho 43 anos, sou do gênero feminino, hétero, casada e tenho uma filha de 4 anos de idade, que se chama [Ana]. Eu nasci em São João del-Rei, mas não fui criada aqui. Com três meses de idade fui para uma cidade próxima, que se chama São Vicente de Minas, no sul de Minas. Sou filha de mãe solo e como ela precisava trabalhar, eu fui morar com os meus avós. Minha mãe era empregada doméstica e ficou em São João no emprego, morava no emprego, não tinha nenhuma condição para que eu ficasse lá, acho que também nem era interesse dela que ficasse. Depois disso, quando eu tinha cinco anos, a minha

avó faleceu e eu fui morar com a minha tia, fiquei com ela até os 18 anos, quando terminei o ensino médio e vim pra cá [São João Del-Rei].

Coincidiu, nessa data, de estar terminando o ensino médio e da minha mãe ter uma outra filha, 18 anos mais nova que eu, que se chama Isadora. E com essa segunda filha, ela decidiu sair da casa dos patrões dela. Saindo do ensino médio, eu fiz o vestibular e entrei. Então, estudei aqui, na UFSJ, fiz Pedagogia. A Pedagogia, na verdade, não era a minha escolha. Quando eu estava morando em São Vicente, trabalhei em uma rádio e queria trabalhar com essa parte de publicidade e propaganda. Mas, aqui, ainda não tinha nada ligado a esse curso. Aconteceu de estar trabalhando com uma conhecida minha no comércio, ela me convenceu a fazer vestibular na época e falei pra ela: “mas não tem nada que me interessa aqui”, a segunda opção era História. Ela falou: “ah, tenta qualquer coisa”, eu tentei a Pedagogia e fui aprovada.

Pouco depois que eu entrei, acho que uns dois anos depois, foi criado o curso de História, mas aí eu já tinha conhecido a História da Educação e gostei. Com essa matéria eu consegui me aproximar do curso. A Pedagogia não era minha opção, porque o que eu tinha de noção da pedagogia era aquele trato com criança e eu nunca me vi alfabetizando uma criança nem nessa parte que geralmente o pedagogo trabalha: os anos iniciais e educação infantil. Uma opção seria a parte de supervisão, que era uma coisa agradável de trabalhar, já tinha essa experiência. Mas foi isso, foi uma escolha meio que levada, por meio desse incentivo dessa amiga.

Acho que o fato de ter crescido nessa cidade pequena, em torno de 7 mil habitantes, a população não tem muita noção do que é a universidade. E quem mora em uma cidade muito pequena, geralmente não tem muito essa perspectiva “o que vai fazer depois do ensino médio”. As pessoas geralmente ou se casavam ou estavam ali, e no meu caso, que vim de uma família bem humilde, não havia essa preocupação de fazer uma graduação. E eu não sabia nem como funcionava a universidade. No meu primeiro dia de aula, eu achei que ia tocar sinal. Eu saí para o intervalo – o intervalo aqui é oficialmente 20h50 e retorna às 21h. Deu 21h, 21h05 e não acontecia nada. Falei: “tem alguma coisa errada”. Decidi voltar para a sala e vi que o professor já estava lá, continuando a sua aula. Nesse dia eu entendi que na universidade não tinha sinal, não tinha essa questão da proibição de você sair e entrar. Eu não tinha nenhuma noção de como funcionava o meio universitário. Claro, pensando no meu histórico como aluna, você sempre tem um incentivo de gostar de estudar, no sentido de alguém te incentivar.

Eu tinha uma relação muito conturbada com o marido dessa minha tia que cuidou de mim, nesse sentido a escola acabou sendo um refúgio. Então, eu gostava muito de ir para a escola, ficar lá na biblioteca, era um lugar que eu gostava de estar. Sempre fui muito ligada ao estudo, mas o funcionamento do meio universitário eu só fui entender depois que entrei na

universidade. Tive alguns professores aqui na UFSJ que me ajudaram a entender o funcionamento da universidade, me ajudaram a saber que existem diferentes bolsas, por exemplo, de monitoria, que eu poderia tentar uma iniciação científica, mas isso foi progressivamente.

Diferente de uma pessoa, por exemplo, eu sempre faço comparação hoje com a minha filha. A Theodora vive aqui, vira e mexe, pelo menos uma vez na semana ela está aqui no campus, desde pequena já vai entender como funciona o meio universitário. Agora, pra mim, além de não ter na cidade nada próximo, porque lá era escola até o ensino médio e acabou. Eu não tinha ninguém da minha família que tivesse feito universidade. Fui a primeira pessoa da casa a entrar no ensino superior. Então, eu não tinha ninguém pra me dizer: “ah, é assim, funciona dessa forma”.

Da graduação fui direto para o mestrado. Uma das professoras aqui, que hoje é minha amiga, a Christianni, nós nos aproximamos muito. Eu fui aluna de iniciação científica com ela, voluntária, porque ela não tinha conseguido bolsa. Comecei a participar de algumas atividades de estudo com ela. Ela começou a me incentivar muito para participar de alguns eventos, viajar para alguns eventos, inclusive, financeiramente. Um dia ela falou: “por que você não tenta o mestrado?”. Na UFSJ ainda não tinha. E continuou assim: “vamos, você tem que escrever alguma coisa, eu te ajudo a pensar em algo”. Então eu fiz um esforço de escrever um pré-projeto e passei na UFMG. Antes de terminar aqui, eu tinha passado lá, então eu não passei por esse processo do *Lato sensu*.

[...]

Antes da graduação, eu não tinha nenhuma experiência com a docência. Fui ter essa experiência quando terminei o mestrado. Eu tive algumas experiências com a supervisão em escolas, inclusive a escola que estudei em São Vicente, uma escola em São João del-Rei e comecei a trabalhar com educação *lato sensu* à distância. Hoje o processo geralmente fica interno, mas antigamente contratavam pessoas que não tinham nenhum vínculo, trabalhei com isso e trabalhei em uma instituição privada nesse meio tempo entre o mestrado e o doutorado. Depois, passei no concurso na Federal do Maranhão, e quando eu já estava lá, fui para o doutorado.

O doutorado foi em 2013, terminei o mestrado entre 2006 e 2007, mas somente em 2013 comecei, por uma questão financeira. O meu grande receio era terminar o doutorado sem nenhuma experiência com a docência. Se eu terminasse o doutorado, sem experiência, não passasse no concurso público; para tentar no setor privado, sem nenhuma experiência na docência, eu acho que é muito mais difícil. Então, eu falei: “vou dar um tempo para tentar essa

experiência” e, ao mesmo tempo, eu precisava financeiramente. Então, como foram surgindo essas oportunidades, eu fui pegando experiência. Mas antes da docência, sempre trabalhei. Trabalhei em comércio, geralmente em loja, já trabalhei numa pousada, já trabalhei na rádio, já trabalhei em centro de serviço. Na verdade, eu trabalho, eu acho, desde o início do tempo.

Eu sempre penso em uma vez quando estava descendo a rua e falei: “quero ser professora universitária”. Como eu ficava muito aqui nesse corredor, eu estava sempre ligada a alguma atividade, eu gostava desse departamento. Eu gosto muito do ambiente daqui, desse corredor, especificamente, desse prédio, e eu falava que queria ser professora nesse prédio. Mas, assim, ao pensar em alguém que acabou me incentivando com alguma coisa, acho que a Christianni, que foi a que eu mencionei, teve esse ponto de estar sempre ali falando: “vai, você consegue”. Nunca imaginei qual seria o caminho para se tornar um professor universitário, até porque a universidade é uma coisa bem fora da minha realidade. Eu via outras professoras lá, e geralmente eram pessoas mais velhas, que tinham feito magistério, e que agora estavam fazendo o que a gente conhece hoje como uma aula superior, que era para ter esse tipo, para resolver um problema legal, que era a questão de ter um ensino superior.

Ouvi que tinha feito pedagogia, alguma coisa, mas eu nunca tinha tido essa curiosidade de tentar entender como que a pessoa tinha chegado ali, até porque ser professora não estava no meu horizonte. Eu queria mexer com outra coisa, gostava muito de música, de rádio. Depois, claro, na universidade, a pesquisa foi o que me chamou a atenção para continuar e fazer o mestrado. Foi sobretudo uma pesquisa, eu adoro mexer com pesquisa, eu trabalhava com jornais, do início do século XIX, depois eu passei para documentos manuscritos, século XVIII e XIX. O fato de estar com um arquivo, de estar mexendo com documentos, foi quando eu pensei: “eu quero ser professora universitária”, pensando nessa possibilidade de fazer a pesquisa, de estar em um espaço da pesquisa e na pós-graduação é o lugar que você mexe mais com isso.

Eu sempre trabalhei com mulheres, no mestrado trabalhei com mulheres escravizadas, fiz uma comparação entre elas e as mulheres da elite, aqui da Vila São João del-Rei, nesta comarca. A Vila São João del-Rei e São José del-Rei, que hoje é Tiradentes, fiz a comparação. Eu analisava os documentos de inventários dessas mulheres e tentava perceber, a partir das vestimentas, das jóias que elas tinham, o processo de apropriação por parte das escravizadas. Tentando pensar nessa perspectiva de que havia aqui em São João del-Rei, um espaço de sociabilidade, festas, atividades, e nesses espaços elas tinham algum contato e a partir dessa convivência, essas escravizadas estavam se apropriando de um ideal social. Mas, ao mesmo tempo, defendia a ideia de que elas não abandonaram totalmente suas origens. Então, havia uma

apropriação do estilo, que não era totalmente uma imitação. Uma mistura das roupas e das joias. Não foi uma escolha política, porque geralmente a explicação é política.

No doutorado, continuei com as mulheres, mas já com uma experiência dentro da escola, que tinha sido supervisora, e na supervisão percebi que qualquer problema que tivéssemos com os alunos, quem vinha geralmente eram as mulheres. A avó, a mãe ou a tia. Raramente vinha um homem, pai ou avô. Comecei então, a construir projetos na perspectiva de tentar entender as ações das mulheres, as estratégias das mulheres para educar as crianças. Não necessariamente filhos biológicos, porque eu sou sobrinha, mas pensando um pouco na minha trajetória. Fiz uma perspectiva histórica também, trabalhei no final do século XVIII e início do século XIX na perspectiva de que havia nesse período uma ideia de que as mulheres [...] deveriam ser esposas, donas de casa e mães, mas não qualquer mãe. Aquela mãe que vai educar. Vai ser aquela que vai educar os filhos para eles obedecerem tanto à lei do Estado quanto à lei da igreja. E aí elas tinham algumas funções para que as crianças pudessem se apropriar dessa ideia de obediência.

A minha proposta foi tentar pensar quais ações que essas mulheres desenvolveram para que as crianças pudessem se apropriar de qualquer tipo de ensinamento religioso, civil, algum tipo de ofício. Ou, claro, também as primeiras letras para escrever. E para fazer essa análise, eu trabalhei com inventários e testamentos em que essas mulheres estavam como protagonistas. Por exemplo, algum recibo de alguma prestação de conta [que] foi gasto com um professor, ou alguma informação que ela gastou para que eles fossem para a missa, alguma coisa assim. Fiz essa análise pensando nessas estratégias delas para educar essas crianças, independente se eram filhos. Então, analisei e ampliei. Não fiquei só com as mulheres escravizadas. Trabalhei com qualquer mulher, mas fiquei com um capítulo específico em que trabalhei com mulheres que tinham algum tipo de ascendência negra.

A questão do recorte sobre raça aparece, claro, no que eu faço. Eu sou uma pessoa negra, então, acho que isso me interessa para tentar pensar nesse lugar. O fato de gênero, eu acho que tem muito a ver também pela minha história de criação. Eu não cresci com a família tradicional, sempre fui criada por mulheres e sempre mulheres assumindo essa função. O homem foi muito ausente na minha vida. [...]. Sempre quem assumiu a frente na minha vida foram as mulheres e mulheres negras. Então, eu acho que esse caso está totalmente aí.

Aqui na UFSJ, eu tenho trabalhado com disciplina na graduação. O Departamento de Ciências da Educação é responsável por algumas disciplinas nas licenciaturas. Tem uma disciplina que eu sou responsável atualmente, a disciplina de Educação e Diversidade. E as pessoas acabaram me ligando aos temas de diversidade. Qualquer projeto que vem para a área

de Educação, no mestrado ligado com recorte, por exemplo, racial, o pessoal me coloca como primeira opção.

Tenho abraçado, como diz a minha antiga orientadora, que é eterna orientadora, a Thais, assim: “a gente acaba tendo o lado A e o lado B”. Então, o meu desafio atualmente tem sido, porque eu estou precisando me dedicar a temáticas voltadas para essa questão mais atual, porque as pessoas querem trabalhar com temas que estão aí, que são desafios agora do século XXI. E isso acaba fazendo com que as pessoas não me vejam dentro dessa dedicação, que é o que realmente eu tenho interesse, o século XVIII e o século XIX. Esse tem sido o meu principal desafio, em termos de trabalho. Mas o grupo de professores que está dentro da educação, é um grupo até bem consolidado. O grupo, na verdade, é um grupo de duas, eu, e a Paula. Então, conseguimos pensar nisso e as pessoas conseguem entender também que eu tenho esse outro lado, meu lado composto, o lado b.

Entre os colegas do grupo de professores do mestrado, eles têm ciência de que eu estou, na verdade, dentro da história da educação. Então, eu tenho tentado fazer o seguinte com os meus orientandos: fico abraçando essa questão étnica, mas continuo publicando dentro da história da educação para que eu possa manter minha área de interesse. Desse jeito, acabo estabelecendo parcerias com professoras da História da Educação, desenvolvemos projetos juntas, como esse evento que terminou sexta-feira, foi um trabalho em parceria e encontramos com outros professores de outras instituições. Acho que as pessoas acabam ligando o fato de eu ser negra e pelo fato de eu trabalhar nessas instituições. Quando, por exemplo, às vezes, as pessoas me chamam para ir para uma aula deles: “Ah, estou dando uma disciplina”. E aí, em algum momento vai falar sobre pesquisa. Aí pedem para eu falar da minha pesquisa, que é uma fonte que está dentro da historicização.

Depois vão conversar, e os próprios alunos falam, que eu sou a única professora negra que eles têm no grupo de professores. Inclusive, os professores fazem questão da minha presença, exatamente para que aquele aluno negro também se ache ali, como uma coisa possível, porque essa diferença, que você falou no início, de que você percebeu que são poucos professores negros, essa é uma realidade aqui da UFSJ também.

Não posso dizer isso para todos os Programas de Pós-graduação, mas se você for no setor de RH e pedir para eles darem a ficha dos professores dos diferentes campos da UFSJ, você vai ver que a porcentagem é mínima na graduação, e eu não sei se eles têm essa conta para os professores da pós-graduação, mas no meu departamento, por exemplo, no mestrado minha ligação na pós-graduação, eu sou a única professora que os alunos enxergam como negra.

Eu me considero negra, mas eu estou falando como os alunos me enxergam. A professora Christianni, ela se acha negra, ela tem alguns traços, mas ela passaria, vamos colocar assim, por exemplo, em uma festa, dificilmente as pessoas a tratariam como negra, porque ela tem a pele mais clara. E aqui no Brasil temos essa experiência, então, eu acho que os alunos acabam me ligando, pelo fato de eu ser negra, trabalhar essa disciplina que tem essa temática étnico-racial, e eles falam: “vou tentar com a [Cristiane], pra ver se eu consigo passar com ela”.

Nunca estive em nenhum movimento formalmente, sou simpatizante. Mas, eu acho que aconteceu assim. Eu acabei me voltando pra algumas coisas, quando você vai colocando as prioridades. Na graduação, eu foquei muito, voltei muito pra direção de trabalhar com documentação, e aí, quando chegou no mestrado, quando eu terminei o mestrado, e fiz esse intervalo entre o mestrado e o doutorado, trabalhei bastante. Passei lá no concurso da Federal do Maranhão. Eu tinha muita proximidade com as pessoas do movimento negro lá, tinha um movimento lá que era o Cosme.

Até cheguei a conversar com a líder, uma professora do mesmo *campus* que eu estava, mas eu ainda estava em uma fase de adaptação da região, a adaptação geográfica. Outro clima, outra proposta, e eu não consegui me adaptar totalmente, e qualquer oportunidade que eu tivesse, eu vinha para casa. Depois que passei para o doutorado, quando os eventos aconteciam, geralmente no final de semana ou feriados prolongados, eu não estava lá. Então, foi mais por uma questão de falta de oportunidades. Oportunidades que eu não me dei, eu não participei lá.

Na pandemia eu estava na coordenação da graduação, e continuei quando houve o retorno presencial, foi uma confusão. A gente estava implementando um sistema novo, repensando casos, foi aquela correria. Para somar isso, eu estava com uma criança, que hoje tem quatro anos de idade. Por uma questão de estar sem nenhuma condição [de participar de movimentações sociais], mas sempre tratei para evitar isso. Por exemplo, tem um grupo de estudos aqui que trabalha com a História da África, ligado ao Departamento de História. Mas eu nunca fui para reuniões, porque coincide o horário de buscar a [Ana], ou coincide com horário que eu estou em alguma reunião, que eu estou na coordenação. Então, eu nunca consigo participar.

Na verdade, não consigo participar de nenhuma atividade fora. Eu até costumo brincar com o pessoal, porque eu fiquei muito tempo sem fazer nenhuma atividade física, desde quando eu estava grávida da [Ana] e agora que estou voltando a fazer atividade física. E que horas eu estou fazendo essa atividade física? Eu resolvi fazer natação às seis e meia da manhã. Por quê? Tudo que eu deixava para fazer à tarde, acontecia alguma coisa e eu tirava alguma coisa minha. Então, por exemplo, aqui tem coral, uma bandinha. Os encontros acontecem quarta-feira às

cinco e meia da tarde. Quarta-feira às cinco e meia da tarde eu sempre achava alguma coisa para fazer. Percebeu? Ou eu estava terminando de preparar uma aula, ou eu tinha que buscar a [Ana], ou eu tinha que fazer alguma coisa. Então, eu parei de ir no coral. Então, tudo que é meu, eu falei: “tudo que é para mim eu vou fazer de manhã”. Seis e meia da manhã, sete horas da manhã. Porque aí eu não marco com ninguém. E essas atividades geralmente são à tarde.

[...]

Quando eu fiz a minha educação básica, estudava com quem era filho de professor e filho de médico. A cidade tinha uma escola grande, que era essa escola individual, e não tinha mais nenhuma escola, então a gente estudava com os filhos do prefeito e os filhos da empregada do prefeito. Só que havia, claro, divisões dentro da escola. Mas, eu lembro muito claramente de alguns testes pelos quais eu passei. A orientadora da escola me tirava muito da sala para fazer alguns testes e, depois, eu mudava de sala. Eu sempre era colocada naquelas turmas que eram majoritariamente pobres e negras e, depois, eles me tiravam dessa sala e me colocavam na sala dos filhos do prefeito, dos professores e dos médicos. Passei por dois processos, em dois momentos distintos.

Quando saí do que hoje a gente chamaria de educação infantil, minha primeira experiência foi em uma escola estadual e foi lá que eu passei por esse processo uma vez. A segunda foi em outra escola, maior, que ia até o final do ensino médio. Nessa última que estudei a partir da minha segunda série, eu também passei pelo mesmo processo. Então, fui primeiro para uma instituição, e passei por esse processo, me colocaram em uma sala um pouco assim, mais inteligente, mas que a gente entende toda a questão econômica e étnica que está muito tratada.

Não gostei dessa escola, meus primos não estudavam lá, eles eram as pessoas que eu tinha mais contato, fui transferida para outra escola, a escola maior. Nessa escola maior, eu passei pelo mesmo processo, mesmo procedimento. Primeiro, uma turma mais humilde e depois fui para a sala “mais adiantada”. E essa turma foi a turma que eu acompanhei do segundo ano, hoje seria a primeira série, até o terceiro ano, do antigo segundo grau, que hoje é o ensino médio. Nessa turma que eu estive era a única menina negra, em uma turma de 38, mais ou menos. Eu e mais dois alunos que éramos negros, o resto tudo era branco. Então, a gente já percebia essa distinção fisicamente falando.

Uma coisa que eu acho que a gente começa a perceber é essa questão da experiência, de pensar o que é bonito, o que é feio. Eu lembro que eu, já terminada a faculdade, como sempre fui dessa mesma turma, então a gente sempre foi muito unido. Uma vez encontrei um colega da turma e ele falou pra mim assim: “[Cristiane], você nunca deu mole para nenhum dos meninos

da sala”. E aí eu falei pra ele: “nossa, mas eu nunca percebi que estavam me dando mole”. Eu sempre fui muito lesada para essas coisas. Mas analisando hoje, na verdade eu achava que aquilo não era possível. Por duas coisas: primeiro porque eu achava que as outras meninas, que eram brancas, muito mais bonitas que eu, então eles não estariam dando mole pra mim. E, além disso, o fato de eu ser de uma família que não era bem vista, minha mãe foi mãe solteira, minha tia foi mãe solteira. Havia sempre aquela questão assim, “ah, não fica dando mole pra esses meninos aqui, não, que eles só querem isso e pronto”. Havia sempre esse discurso. Eu sempre fui uma pessoa muito na defensiva e depois que eu fui entender que eu mesma estava me discriminando ali pelo fato de ser a única, além dos outros dois meninos, negra dentro da minha sala. E aí, essa foi uma experiência, que eu lembro que foi se construindo, na verdade.

Fui tomando consciência da minha condição como negra, primeiro por essa questão da convivência, presente desde cedo. Mas eu acho que o fato de eu entrar na universidade também foi meio que um divisor de águas para entender que muitas das experiências que eu tinha vivido não eram só pelo fato de ser pobre, mas também pela questão de ser negra. Inclusive, eu acho que tinha muito mais o fato de eu ser negra do que por ser pobre. Além disso, as experiências que me fizeram entender como negra não foi tanto dentro da escola. Foi, por exemplo, em um shopping e a pessoa achar que você é a funcionária. Eu até brinco... Tudo tem dois lados, né? Eu falo assim: “cara, uma vantagem de ser negra, que as pessoas têm que escolher, por exemplo, te assaltar na rua entre uma pessoa loira e uma pessoa negra, geralmente eles vão assaltar primeiro a loira”. E é isso, porque as pessoas, de um modo geral, vão falar assim: “ah, ela não tem dinheiro”. Realmente, pode ser que eu não tenha mesmo, mas assim, eu sempre tive essa percepção. Quando você está ali, quando você está sendo assaltado, você vai ser a última escolha.

Até hoje, as pessoas não me enxergam na rua ou me enxergam aqui na universidade como professora. Ainda mais que eu cheguei na pandemia, muita gente ainda não me conhece dentro da UFSJ, então dificilmente as pessoas vão me encarar como uma professora, a professora [Cristiane]. Só depois que eu falo: “meu nome é [Cristiane] e sou do Departamento de Ciências da Educação”. Semana passada mesmo com o evento que estava ocorrendo aqui eu tive um episódio: estava precisando de uma mesa para colocar café e pedi essa mesa explicando para que, sem dizer quem eu era, pois eu costumo não falar quem eu sou. E as pessoas me questionaram até eu dizer que era a professora [Cristiane] do Departamento de Ciências da Educação. E aí, as pessoas mudam e não acho que as pessoas mudem pelo fato de eu ser professora, mas por não me verem como professora por eu ser negra. Se eu for ali embaixo na

rua e dizer: “eu trabalho na UFSJ”, as pessoas não vão me ver como professora, podem achar que trabalho com a limpeza, na secretaria, não como professora.

Eu já tive algumas experiências assim [...]. Então, eu acho que na verdade, não teve, nesse primeiro momento esse processo de positivação da raça. Na minha vida de estudante de Educação Básica, que ainda é uma realidade em muitas escolas de Educação Básica, porque, como trabalho com essa disciplina, fazemos algumas análises, as pessoas costumam encarar muito as formas de racismo que tem dentro do ambiente, não como racismo, mas ou com alguma coisa de criança, ou alguma coisa ligada à questão econômica. Só que aqui dentro da universidade, você consegue perceber que na verdade não é só uma questão econômica [...].

Hoje, por exemplo, eu moro em um bairro, que é um bairro novo aqui em São João. E é um bairro novo, mas as pessoas fizeram uma casa com um certo conforto, uma certa estrutura. E aí eu costumo brincar com os meus alunos assim: “você acham que quando eu saio na rua, por exemplo, para lavar o portão da minha casa, quem não me conhece do bairro, eles vão achar que eu sou o quê? Ninguém vai achar que eu sou a dona da casa até me reconhecer como tal”. Então, esse processo de autoconsciência foi se construindo. Mas eu acho que tem muita influência, claro, desse processo de positivação da raça que nós temos passado, que coincidiu muito com o meu processo de entrada para a universidade, em 2001.

Vamos pensar, a Lei 10.639 é de 2003. Eu estava aqui dentro da universidade, a Lei de Cotas, que é de 2012, eu já tinha saído da graduação. E a UFSJ realmente só aplicou as cotas quando se tornou lei. A universidade não tinha feito nada parecido antes da instituição da lei. O que é uma situação que a gente tenta refletir aqui, a UFSJ só cumpre aquilo que está estabelecido na lei. Tanto que existe uma lei sobre as cotas na pós-graduação e somente agora isso está sendo realizado. Então, acho que fui tomando consciência, junto com esse processo do próprio movimento negro de buscar essas demandas e fui tomando consciência junto com esse movimento que foi crescendo. Eu costumo até dizer que se não tivesse tido esse movimento, talvez eu encararia, eu costumo às vezes até refletir: “nossa, será que se eu não tivesse me tornado professora, tivesse me tornado médica, será que eu seria uma bolsonarista?”.

Eu fico me questionando isso porque quem está fora da instituição, dificilmente tem essa consciência. Essa é até uma discussão que tento desenvolver com os alunos, porque eu fico assim: “qual é o nosso papel enquanto instituição?”. Os alunos da graduação me perguntam: “professora, como que vou fazer a discussão sobre gênero? Porque sempre vai ter um pai que vai falar que estou querendo que o filho se torne gay”. E eu falo: “olha, vocês vão ter isso, mas tem uma legislação que protege.” E eles falam: “a lei é uma coisa, mas o enfrentamento ali é outro”. E eu concordo, mas tento até fazer uma comparação com eles dentro da História. Tem

um historiador, o Braudel, que diz que temos três grandes ondas e que a grande onda, a da mentalidade, demora em torno de 100 anos. E nós somos um país que é escravista há mais de 500 anos e não vamos mudar isso com a lei de 2003, que tem 20 anos. Mas se eles mudarem, entenderem que tudo tem uma explicação, étnica e social para as coisas estarem como estão, já é uma onda de mudança. E se fizerem com que os alunos entendam que tudo é uma construção de um tempo, quem sabe os filhos dos alunos deles já tenham outra perspectiva. Então, é sempre com essa linha de raciocínio que eu tento trabalhar porque as coisas ainda estão muito fechadas, essa consciência de você ser, sofrer e demandar, ainda é muito da nossa realidade. Eu consigo perceber isso, sobretudo quando faço uma comparação entre mim e minha irmã.

Minha irmã nasceu em 1998 e pouco tempo depois começamos com toda essa movimentação. Ela fala que não lembra de nenhuma experiência na escola da aplicabilidade da Lei 10.639, a não ser em novembro que temos aquele dia da consciência. Mas ela tem uma consciência enquanto negra, enquanto mulher que tem uma posição X, muito maior do que eu na idade que ela tem hoje. Com a idade da Isadora hoje, eu não tinha a consciência política étnica que ela tem, e eu acho que é em decorrência dessa situação. Porque ela é uma pessoa que, de certa forma, acabou sendo impactada, ainda que não tenha a aplicabilidade da lei na escola, mas tem esse tipo de discussão, nas mídias, na faculdade. Pela minha experiência, se eu não tivesse entrado em uma universidade, provavelmente eu seria uma pessoa que acreditaria fielmente na “bela, recatada e do lar”.

Quando eu estava na coordenação, enquanto coordenadora, eu tinha que ir para alguns espaços, além da coordenação, tinha que ir a espaços de decisão. Então, aqui a gente tem a pró-reitoria de ensino, que é um espaço onde todas as coordenações se juntam para definir alguma coisa, para atualizar alguma resolução ligada à área de ensino, tem que passar por esse espaço. E várias e várias vezes, nós, mulheres, tínhamos o enfrentamento de licenciatura e bacharelado. O bacharelado muitas vezes não entendia a demanda das licenciaturas e financeiramente falando, a universidade recebe muito mais dinheiro para os bacharelados do que para as licenciaturas.

A maior parte do dinheiro que vem para a UFSJ, é em decorrência dos bacharelados. Então, eles já se acham maiores que a gente. Depois, temos um problema, no caso aqui, no caso do Departamento de Ciências da Educação, nós somos em maioria mulheres. Aí temos esse problema de enfrentamento da questão de gênero. E eu, enquanto coordenadora, tinha outra questão, que é a questão étnica. Então, eu tinha a questão de ser mulher e negra. Muitas vezes tive vários embates com o professor da medicina. Eu não percebia nada ligado à questão racial, geralmente era uma questão de gênero. Porque ele tinha a mesma atitude com qualquer mulher,

independente de ela ser branca ou preta. Mas, eu sempre falo aqui no Departamento: “gente, aqui eu tenho que provar duas vezes, porque eu sou mulher e negra”. E isso é ruim. Eu tento fazer algumas análises olhando de fora e aí você acaba trabalhando muito mais, porque você tem que provar duas vezes essa condição. Você acaba tendo que enfrentar duas vezes mais algumas questões, você tem que brigar duas vezes mais. Eu até tento usar muito da minha diplomacia, ainda não tive nenhum enfrentamento direto e pessoal com ninguém. Mas você tem que provar duas vezes mais o lugar que você está e deve estar, não dentro do Departamento, mas dentro da UFSJ já percebi que é preciso estar nesse lugar.

[...]

Eu sou anterior a essas políticas públicas, cotas, bolsas de auxílio. Isso é tudo muito novo aqui. Não é novo na verdade, foi implementado depois do primeiro governo Lula, e eu já estava na graduação e na pós isso ainda não era uma realidade. A principal coisa que eu tenho que fazer no programa de pós-graduação é publicar. A pós-graduação é um lugar muito maldoso, porque se você tem números, você fica. Se você não tem, você não fica. Agora, o que eu tenho tentado fazer, exatamente por causa de um conjunto de coisas, por exemplo: o fato de eu estar com uma criança que ainda que tem demandas; ainda estar na pós-graduação na UFMA e com muitos orientandos; e o fato de eu estar na vice coordenação da pós-graduação, a estratégia que eu tenho utilizado, geralmente, é fazer um trabalho em parceria com os meus alunos.

Por exemplo, publicação, tenho tentando desenvolver trabalhos para publicarmos juntos. E acho que o fato de ter pegado essa disciplina na graduação, e os alunos me identificarem com a temática, acaba também fazendo com que sempre vá ter alguém interessado com algum projeto meu, sempre tenho demandas. E o espaço da pós-graduação, como diz a minha eterna orientadora, você não ganha nada mais por estar lá, pelo contrário, você ganha mais trabalho. Mas como é um espaço de pesquisa e eu gosto muito da pesquisa, então eu tenho tentado agir dessa forma para estar aqui. Eu sou nova na pós-graduação. Eu entrei aqui tem um ano, eu entrei em julho de 2022. Ainda estou lá no Maranhão na *stricto sensu* também, mas lá é o mestrado profissional e aqui o acadêmico.

Eu tenho a síndrome do impostor. Que é aquela que você fala: “nossa, será que eu deveria mesmo estar nesse lugar?” tenho consciência que tenho essa síndrome do impostor. Eu nunca acho que eu mereço estar aqui. Apesar de ser aquela pessoa que me dedico demais para as coisas que eu pego, por exemplo no evento que fizemos todo mundo veio parabenizar que eu fiquei à frente, trabalhei basicamente com tudo. Desde conseguir o dinheiro na fundação, com a aprovação de projetos. Depois, junto com a comissão para definir a programação, definir

passagens, diárias, onde será e reservar espaço. Isso tudo ficou comigo, mas aí quando o povo vem e fala: “Nossa, parabéns!” Eu fico: “não gente, não foi só eu”. Eu tenho essa coisa, sabe? Escrevo um texto, todo mundo fala: “ah, o texto está ótimo”. E eu fico: “nossa, preciso melhorar”. Então, eu tenho essa consciência que isso é uma coisa que eu preciso trabalhar. Muitas vezes eu acho que não deveria estar aqui, apesar de todo o esforço que eu tenho feito para estar aqui. É uma coisa que eu preciso melhorar mesmo. De me enxergar aqui nesse espaço, mas acho que muitas vezes tenho esse mecanismo de defesa, até comigo mesma para não descansar e achar que está bom.

Tem algumas professoras que eu acho que marcaram a minha trajetória. Por exemplo, minha professora alfabetizadora era aquela professora que eu acho que todo mundo queria ter. Porque ela foi excelente alfabetizadora. Ela cuidava dos alunos, levava brindes, presentes. Às vezes, nem era pra concorrer, tinha 30 alunos e levava presente pra todo mundo. Essa professora é uma professora que sempre me marcou. Depois, até trabalhei com ela, na escola que eu estudei, ela sempre foi uma referência.

Agora, aqui, depois que eu entrei na graduação, a Christianni, era aquele tipo de pessoa que sempre estive muito ligada à pesquisa. Então, ela acabou sendo minha referência. E eu sempre fui uma pessoa extremamente observadora. E ficava: “como que tal pessoa conseguiu tal coisa?”. Eu olhava “ah, ela fez isso, isso e isso, então posso tentar fazer alguma coisa próxima”. Então, acho que essas duas professoras, a Cris e a Rosângela, cada uma em um nível de ensino, foram professoras muito dedicadas. E o que elas tinham de diferente de uma professora normal? A preocupação delas não era só com aqueles minutos que estavam dentro de sala, com o conteúdo. No caso da Rosângela, ela era alfabetizadora, mas ela tinha todo esse cuidado de levar algum presente, de levar a gente para passear, algumas excursões. Já no caso da Christianni, o diferencial dela é que ela teve todo esse cuidado de sempre me incentivar para ir para a eventos, inclusive me ajudando financeiramente porque ela não tinha nenhuma obrigação.

Essa questão de querer te levar para outro caminho, teve toda essa preocupação por parte da Christianni. Essas duas professoras me fizeram entender, já que eu estava aqui na pedagogia, o que poderia fazer. No caso específico da Cris, lembro de um episódio de quando eu estava terminando a graduação e estávamos conversando sobre o mestrado, ela estava tentando me convencer a fazer um projeto. E eu lembro que ela falou assim: “não se preocupa com o dinheiro da passagem, tenta, pelo menos pela experiência, para você ver como é o processo seletivo.” E ela tinha feito o mestrado lá na UFMG também e tinha o contato com a Nilma Lino e a Nilma veio aqui na UFSJ para um evento e a Cris disse: “eu vou chamar a Nilma para jantar comigo e

vou levar você, para conversar com ela e tentar a seleção com a Nilma”. Porque a proposta inicial era trabalhar com um jornal, com ideais de beleza do fim do século XIX. Acabou que o meu trabalho estava mais na área da História, e ela trabalha mais na área da Sociologia e fui para outra professora. Mas essa experiência, da Cris, me levou para jantar com a professora, pagar meu jantar, foram as coisas que realmente tiveram um impacto na minha vida. Eu tive mesmo esses empurrões.

Lembro que na época, até não tinha passado, e mesmo depois que eu tinha passado lá no Maranhão, que eu estava querendo voltar, eu falava: “gente, a Cris e a Tais me levaram para a história da educação e agora eu não consigo passar em concurso de outra área, não consigo passar aqui no Sudeste, porque não tem vaga para a história da educação, e não precisa de muitos professores dentro dessa área”. E aí eu conversando com uma amiga aqui, que também foi orientada pela Cris, ela falou: “a gente acaba sendo encaminhada e você só vai ter essa noção lá no futuro”. Mas você não tem noção naquele período o quanto que isso vai te impactar depois profissionalmente, para conseguir vagas no mercado de trabalho. Agora percebo como a mão da Cris e antes da Rosângela, em uma outra perspectiva, tiveram um papel fundamental na minha formação, seja para o bem ou para o mal.

É pesado dizer desse lugar de incentivo a outras jovens mulheres a estarem nesse lugar, porque eu acho muita responsabilidade, mas acho que faço. Começando dentro de casa, vira e mexe minha irmã, que hoje está fazendo a graduação, fala: “eu me inspiro em você, você é minha referência de onde eu quero ir. É porque você estuda, porque você está aqui”. E os meus alunos também falam a mesma coisa, quando eu estou na sala. Porque, geralmente, eu começo a disciplina discutindo o conceito de identidade. E no final, eles falam que percebem ao longo da disciplina que podem estar em qualquer lugar e o fato de eu ser mulher, ser uma mulher negra, acaba influenciando onde eles querem estar no futuro. Isso, não só as minhas alunas mas também os alunos, os meninos negros, falam isso muito, para mim.

Voltando no caso da minha família, como eu disse, eu fui a primeira pessoa que fez ensino superior, então acabou também tendo essa influência, para que outras pessoas também fizessem ou pelo menos conhecessem o espaço da universidade. E aqui, eu vejo muitos alunos falando assim: “Ah, eu nunca tive nenhuma professora, nem na graduação, negra.” Eu vejo que é possível, é possível estar aqui. Inclusive, muitas vezes, eles me mandam e-mail dizendo: “você vai ministrar a disciplina no próximo semestre, eu queria fazer com você”. Então, acho que acabaram criando uma certa identificação. Porque por mais que haja uma discussão sobre a ideia de um local de fala, acho que se identificam mais nesse espaço, sendo eu uma mulher negra, acho que eles se sentem mais à vontade para falar das questões deles.

Então, acho que é importante porque nós, enquanto negros, apesar de não pertencer a nenhum movimento, mas estando dentro desse movimento que tenta positivar, eu acho que é importante por causa exatamente desse fato, de que se não tem ninguém aqui, nessa posição, muitas vezes os alunos, não é que eles não vão achar que não é possível, mas o fato de ter alguém ali, eles veem que há maior possibilidade. A questão da representatividade, por exemplo, a Maria Júlia Coutinho, já há toda uma pesquisa que mostra como as crianças se veem como possíveis repórteres, e como possíveis apresentadores de programas, porque a Maria Júlia está ali. Em alguma medida, eu acho que esses lugares a gente tem que estar, que é importante, mesmo que muitas vezes a gente não faça nenhum, digamos assim, como se não tivesse nenhuma disciplina que tivesse esse tipo de discussão. Mas para o aluno entender, olha, eu posso também estar. Essa fala de muitas vezes eles dizem: “nossa, eu nunca tive nenhum professor negro, muito menos professora”, porque aí temos mais uma questão de que no ensino superior, estatisticamente, as mulheres ainda são minoria.

Ela é negra, filha de mãe solteira e empregada doméstica, eu também posso estar. E não só isso, eles vislumbram que podem estar, inclusive eles se encontram aqui. No caso dos alunos negros, eles se sentirem à vontade de abordar várias temáticas dentro da sala, que, inclusive, relataram as experiências deles que, muitas vezes, eles teriam encarado como uma espécie de brincadeira de infância. Porque, muitas vezes, eu conto a minha experiência para eles: “Ah, eu não me achava bonita o suficiente para que os meninos da sala estivessem a fim de mim”, “Já aconteceu na sala, eu sabia a resposta e não dei a resposta, porque eu ficava com vergonha, vai que eles vão rir de mim. Mesmo que eu tenha crescido com essa turma”.

Então, acho que essa posição aqui, ela é importante nesse sentido. Não só de vislumbrar um futuro de estar aqui. Apesar da pós-graduação estar cada vez mais um sonho distante, vamos ver se vai mudar agora, mas a gente tem percebido que tem diminuído o número de alunos tentando o processo seletivo na pós-graduação. E esse número tem diminuído exatamente porque as pessoas precisam trabalhar. E quem vai trabalhar? Quem vai trabalhar é aquela pessoa que geralmente ajuda em casa. E quem ajuda em casa, estatisticamente, sabemos que é a população negra. Eu tento ser muito franca com eles e digo: “o fato de terminar o mestrado e doutorado, não significa que vocês vão conseguir emprego.” Tem vários amigos meus que são doutores e que não conseguem trabalhar.

Inclusive, com experiência em situações de preconceito, racismo, em instituições privadas, geralmente. Porque eles têm que comprovar por aí mais b que foi uma situação de racismo, mas quando você vai analisar o currículo de fulano, que é doutor negro, e do outro, que não é doutor e que é branco e passou, tem alguma coisa, o que você pode fazer? Qual conta

você pode fazer a partir daí, né? Mas, de qualquer forma, sem esse doutorado, você não entra aqui, por exemplo. Na instituição pública, você só vai entrar com o doutorado.

4.3 Professora Luisa

Meu nome é [Luisa], tenho 40 anos, moro hoje no bairro Ouro Preto, perto da UFMG. Sou solteira, não tenho filhos, venho de uma família pequena composta por meu pai e minha mãe que só tiveram dois filhos gêmeos, eu e meu irmão chamado Tônio, ele tem dois filhos, então, eu tenho dois sobrinhos. Meu pai já é falecido, na verdade, fui criada pelo meu pai, minha mãe e minha tia. Minha tia e meu pai já faleceram, minha mãe está viva. Sou uma mulher negra, hetéro, solteira. Morei minha vida inteira no bairro Mantiqueira, em Venda Nova, em Belo Horizonte. Estudei até a oitava série nas escolas lá do bairro, na escola municipal Moisés Kalil, de primeira a quarta série e de quinta a oitava em uma escola chamada Pedro Guerra, já no ensino médio fui para a Escola Estadual Santos Dumont no centro de Venda Nova. Depois do ensino médio fiz cursinho pré vestibular durante um ano para a UFMG e ingressei no curso de Ciências Sociais no ano de 2002.

[...]

Acredito que para mim o mais importante foi o papel dos meus pais. Meu pai quase não estudou, ele era de uma cidade que se chama Guanhães, no interior de Minas Gerais. Ele não conheceu o pai, ele era filho de uma mãe solo que teve filhos de pais diferentes. Então, cada um dos irmãos foi tendo trajetórias diferentes a depender um pouco dos vínculos que a mãe tinha com cada pai. Alguns vieram para a cidade de Belo Horizonte para estudar no colégio de freiras e meu pai acabou ficando com a família da mãe. Depois que a minha avó morreu, ele ficou em uma situação difícil, ficou com um primo que estava ali, mas que trabalhava e não estudava. Então meu pai não tinha exemplos escolares, por isso pouco frequentou a escola. Minha mãe é de uma família grande, meus avós estiveram juntos com ela mas num contexto muito rural em São Gotardo. Minha mãe é a mais nova dos irmãos, mas viveu aquela lógica dos anos 1940/1950 no contexto rural de pouca escolarização, as mulheres não estudavam, ela também estudou muito pouco. Quando veio para Belo Horizonte fez aqueles testes para a certificação e certificou a quarta série.

Mas são pessoas extremamente inteligentes e que valorizam muito a educação, então eles falavam desde quando eu e meu irmão éramos muito pequenos que eles não tinham nada pra deixar pra nós a não ser a educação e a formação. A vida inteira isso era um valor: estudar, tirar boas notas, acompanhar boletim. Eu sempre fui uma boa estudante, gostava de estudar. O

que posso dizer da minha trajetória é que eu comecei a escrever muito cedo, copiava letras de coisas que eu via em casa, como embalagem de produtos e eu me lembro muito disso ser uma coisa que impressionava os meus pais. Muito curioso, porque eu não entendia o que eu estava escrevendo, mas a curiosidade com as letras já chamava atenção deles. Eles alimentavam expectativas altas em relação a mim. Aos poucos nós vamos lendo sobre educação, o que vai dando sentido para as coisas que acontecem na vida da gente. Claro que hoje com 40 e poucos anos, eu posso chamar isso de expectativa, eles tinham altas expectativas em relação a minha trajetória escolar, porque muito cedo eu me interessava por isso, por escrever, por desenhar, por aprender a ler, por ir para a escola. Então, eles investiram desde muito cedo nisso.

Eu e meu irmão fomos para a escola com 6 anos, algo que não era comum em 1983. Nós nunca tivemos medo ou dificuldade de ficar na escola. Eu sempre gostei muito de ir para a escola. A escola fez toda a diferença na minha vida e eu pude estudar sem trabalhar durante toda a educação básica. Ao final do ensino fundamental, que era um momento de transição importante, naquela época havia um questionamento: “terminou a oitava série, para onde que você vai?”. Uma quantidade grande de coleguinhas queria e precisava trabalhar, então não continuavam os estudos ou no começo do ensino médio tinham que estudar à noite.

O meu pai e a minha mãe não quiseram que a gente tivesse essa trajetória, pensando nisso nós fomos para a escola mais central, na regional Venda Nova, para que nós pudéssemos estudar de dia, porque era onde tinha Ensino Médio à tarde e depois no turno da manhã. Eu e meu irmão não trabalhamos, e isso hoje eu vejo como privilégio. A minha família veio de um contexto muito empobrecido mas nem toda a família pobre tem essa escolha, de não contar com o dinheiro e com a ajuda financeira dos filhos. Tivemos esse privilégio, no terceiro ano do ensino médio, contudo, eu comecei a fazer estágio na prefeitura e fui trabalhar na Secretaria da escola onde estudei de primeira a quarta série.

O ano inteiro guardei o dinheiro porque eu sabia que queria fazer vestibular, queria entrar no ensino superior porque eu não queria trabalhar em lojas. Já sabia que não era muito bem vista, toda vez que eu tentava procurar emprego junto com as vizinhas, eu falava: “vamos no centro, deixar currículo em lojas”. Nunca ninguém me chamou, hoje nós sabemos bem o porquê, naquela época, mais do que hoje, a boa aparência para as lojas é que as meninas fossem brancas. Mas eu sabia que isso não era para mim, detestava vender, constantemente pensava que se eu não entrasse na graduação, eu teria que trabalhar em loja.

A universidade não era muito acessível. Então juntei o dinheiro do estágio para pagar o cursinho para vestibular no ano seguinte. Já era um pré-vestibular para a UFMG, que era uma iniciativa dos estudantes da universidade, depois cresceu bastante, mas era um projeto dos

estudantes da UFMG para garantir ensino superior público e de qualidade para todos. Então, por ser mais barato do que os cursos em geral, eu paguei.

O ano que eu tentei o vestibular foi um ano muito conturbado, porque teve uma greve muito grande na UFMG que fez o vestibular ser adiado, por isso eu fiz em 2001 para as duas universidades públicas da cidade porque já sabia que não poderia pagar para estudar em faculdade particular. Eu fiz design gráfico na UEMG até começar a UFMG. Por isso eu digo, a educação foi entrando em minha vida, a educação que me escolheu. Eu fui o primeiro lugar geral no vestibular da UEMG naquele ano porque eu estava me preparando muito para o vestibular da UFMG, o vestibular da estadual era um pouco menos concorrido. O resultado saiu e eu já estava estudando na UEMG e fiquei conciliando, estudar para a segunda etapa da UFMG e estudar para a graduação na UEMG porque nessa época ainda existia a segunda etapa, era prova fechada na primeira avaliação e prova aberta na segunda. Então, considerando o estudo, passei para a segunda etapa e fui aceita. A minha turma de graduação é muito unida - são minhas melhores amigas.

As amizades que formei na graduação são especiais, especialmente porque, se tivesse entrado no primeiro semestre, não teria conhecido essas colegas. Entrei no segundo semestre de 2002, em outubro, devido ao calendário atrasado, ao contrário do início usual em agosto. Brinco que as últimas férias que realmente tive foram de julho de 2002 até outubro do mesmo ano, porque desde então, nunca mais tive três meses seguidos de folga. Já se passaram 20 anos desde então, incrível.

Para mim, foi marcante estudar em escolas públicas, pois desde pequena fui considerada uma estudante dedicada, tanto pela escola quanto pelos meus pais. Havia expectativas em relação a mim desde o início, o que me incentivava a continuar me esforçando. Embora tenha frequentado escolas públicas regulares, houve uma exceção no ensino médio, onde estudei em uma escola considerada referência. As outras escolas eram simplesmente as do bairro. Não houve uma estratégia elaborada para escolher onde estudar inicialmente. Na primeira série, a escolha foi pela proximidade de casa. A partir da quinta série, a prioridade foi encontrar uma escola que preparasse para o vestibular e que fosse diurna. Meus pais desempenharam um papel central nessa decisão, assim como as expectativas dos professores, que reconheciam meu empenho e me incentivaram a continuar progredindo. Essa era uma dinâmica em que, ao receber elogios e reconhecimento, minha motivação aumentava e me ajudava a superar expectativas e a me dedicar ainda mais aos estudos.

Eu não entendia que a UFMG era meu objetivo principal e quando eu escolhi as Ciências Sociais não foi por nada específico, foi por uma organização mental que se baseava na vontade

de não ser só professora, eu queria ter a possibilidade de trabalhar com pesquisa. No início eu estava dividida entre História e Ciências Sociais pela parte antes de afinidade com as matérias, durante os anos do ensino médio fui percebendo que não tinha muita afinidade com as áreas de exatas e biológicas. Dentro das Ciências Humanas, eu lutava entre História, que sempre foi a matéria que eu mais gostei na escola, e Ciências Sociais, porque teve no cursinho um evento no estilo da mostra de profissões que tem na UFMG, havia algumas pessoas que estavam no curso de Ciências Sociais e trabalhavam com pesquisas social, então isso me chamou muita atenção, investigar coisas, saber sobre as coisas.

Eu escolhi Ciências Sociais pensando nas minhas afinidades e também porque na época, o Fernando Henrique era bem conhecido. Sei que a disciplina da área de sociologia, tinha passado por um fenômeno de popularização por causa de duas figuras, o Betinho e o Fernando Henrique Cardoso. Então, ninguém nunca tinha ouvido falar muito em sociologia naquele momento, começou-se a aflorar os debates sobre, a partir desses dois autores, por motivos muito diferentes.

O nosso vestibular foi o vestibular mais concorrido da história de Ciências Sociais, que eu me lembre foram 19 pessoas por vaga, nem antes, nem depois teve essa quantidade de pessoas disputando vagas. 2002 foi o último ano de governo do Fernando Henrique, nós entramos na UFMG no primeiro dia depois da eleição do Lula. A eleição foi dia 27/10/2002 e a nossa recepção de calouros foi no dia 28 de outubro. O Brasil estava fervendo. As questões sociais estavam muito em voga, então não pensei duas vezes em trocar. Primeiro porque a UFMG era minha prioridade e eu sabia que tinha muito mais aptidão com as Ciências Humanas do que com o Design.

Durante a graduação, entrei muito simpática ao CRISP que é meu grupo de pesquisa até hoje, porque na época ele já tinha um trabalho próximo das polícias, mais próximo da gestão, da segurança pública, no sentido de planejar políticas públicas. Este foi um momento interessante, porque aconteceu a criação do Fica Vivo, por exemplo, e nesse momento em que eu ingressei na universidade, o CRISP estava se consolidando como um centro de pesquisa, o que mais me despertou interesse na universidade foi a metodologia quantitativa.

Quando eu descobri que eu poderia trabalhar com o banco de dados e trabalhar com síntese de informação social a partir de dados quantitativos percebi que ali aparecia uma nova possibilidade. Eu já sabia que não era uma pessoa muito aprofundada na teoria sociológica, me cansava um pouco, queria estar na parte mais aplicada e trabalhar com dados quantitativos, consegui e foi essencial. Então, durante meu quarto período houve uma mudança, passei em um processo de seleção para fazer uma pesquisa que chamava “Pesquisa da região metropolitana

de Belo Horizonte”, que tinha por objetivo fazer meio que um PNAD, da região metropolitana de Belo Horizonte. Durante cada módulo, ou seja, cada tema do questionário, tinha um bolsista de graduação que acompanhava todas as etapas do projeto, desde a listagem dos questionários dos domicílios na rua, de sair na rua contando quantos domicílios têm cada uma, para depois fazer o sorteio das casas. Como aplicar o questionário, analisar o banco de dados, escrever um artigo. A partir dessa bolsa da PROGRAD entrei nesse mundo, mas principalmente por meio de uma organização do departamento dos professores que montaram esse projeto e conseguiram essas bolsas para esse processo seletivo.

Fiz parte dessa pesquisa desde o começo e de início o meu módulo era sobre mercado de trabalho, que não era muito o que eu queria, mas trabalhei com um professor que até hoje é um mentor, um amigo, o professor Jorge, ele era um dos coordenadores do projeto. No ano seguinte, eu continuei no projeto, mas agora em um módulo diferente, o de crime. Quem era coordenadora neste era a professora Corinne, que foi minha orientadora de graduação, no mestrado e no doutorado. Havia junto a esses projetos também o projeto de emic OMQ, que é um curso de metodologia quantitativa em ciências humanas, que também foi criado nessa mesma época e no começo dos anos 2000, na FAFICH, nas Ciências Sociais. O grupo de pesquisa foi essencial para a minha formação de metodologia quantitativa, eu acho que é o que marca a minha trajetória acadêmica, até mais do que o tema em violência. Porque só no último período de Ciências Sociais que entrei no CRISP de fato, que virei estagiária. E foi incrível, porque eu trabalhava como estagiária em uma pesquisa. Eles foram contratados para fazer o diagnóstico das áreas que iam receber novos núcleos do Fica Vivo.

Nós íamos para Rosa Neves, a região da Serra fazer as entrevistas com diretores de escola, gerentes de saúde, padres e etc. Andei Belo Horizonte inteira por causa dessa pesquisa, mas eu fui demitida em dezembro do final do mesmo ano, porque eu tinha outra bolsa, onde havia outro grupo de pesquisa. Hoje, mantido pela professora Marisa, que é da FAE, então dessa forma, a educação já estava me escolhendo de novo. Essa bolsa de estágio vinha com o trabalho de agora monitorar o PROJOVEM. Eu trabalhei um ano nesse projeto com a Marisa, então eu estava lá e não ficava muito no CRISP como o pessoal esperava de uma estagiária.

No ano seguinte eu já estava no mestrado, saí dos grupos de pesquisa e fiquei só me dedicando ao mestrado, na Sociologia, também no mesmo departamento e comecei a conciliar meus estudos com o trabalho. Minha monografia foi sobre medo e crime. Minha dissertação foi sobre vitimização à luz de uma teoria que era da desorganização social, por fim a minha tese de doutorado também foi sobre vitimização, mas agora aprofundado a partir da perspectiva da

eficácia coletiva, que é um conceito da criminologia, tudo com o banco de dados, trabalhando com dados quantitativos.

Durante o primeiro ano do mestrado, recebi uma proposta de trabalho para a Secretaria de Defesa Social que se tornou hoje a SEJUSP: Secretaria de Justiça e Segurança Pública. Nesta época, o meu pai tinha falecido há pouquíssimo tempo, então eu estava muito preocupada com a necessidade de melhoria salarial e a possibilidade de um poder aquisitivo maior. Pensando nisso, aceitei essa proposta de trabalho, apesar de ter percebido que o dinheiro não era tão grande assim. Na Secretaria, eu trabalhava na assessoria de consolidação de informações de inteligência, em uma assessoria que estava ligada diretamente à secretária-adjunta de defesa social. Na época eu tinha 23/24 anos e estava lidando com um tema importante dentro de uma política pública, num contexto diferente, trabalhei nas sedes e consegui conciliar durante praticamente todo o mestrado, durante apenas um semestre consegui me dedicar integralmente ao mestrado.

Recapitulando: em 2007 eu entro no mestrado, entro na sede fico 2 anos fazendo mestrado, que foi defendido em 2009 e saio dele em 2010. Fiquei 3 anos na sede de 2007 até 2010. Em seguida obtive uma oportunidade de consultoria que se assemelhava a um emprego no Ministério do Desenvolvimento Social, em Brasília. Nesse cargo, atuei na gerência de vigilância social, lidando diretamente com dados relacionados à assistência social. Fiquei neste emprego de 2010 até o começo de 2012, quando decidi tentar a seleção para o doutorado e voltei para Belo Horizonte. Já no doutorado, mas fazendo projeto de pesquisa, não assumi nenhum cargo em serviço público, apesar de ter passado num concurso em Brasília, decidi que não iria assumir, dessa forma fiquei apenas com o doutorado, mas fazendo projetos, alguns remunerados e outros não. Junto com o CRISP, fiz uma consultoria grande para a SENASP, que era Secretaria Nacional de Segurança Pública e algumas outras coisas nesse âmbito. Durante o doutorado, eu trabalhei com muitas coisas além da pesquisa para a tese, mas nenhuma delas como um emprego formal, tal como tinha sido no mestrado.

Desde quando os meus pais, Walter Paulo [...] e minha mãe, Expedita Aparecida [...], investiram na minha formação, permitiram que eu fosse à escola sem ter que trabalhar, deixando claro a importância do estudo, ainda que ambos não tivessem concluído. Meu pai sempre falava isso: “não é o trabalho que vai ser aquilo que vai garantir que a gente tenha uma vida melhor que a deles”. E ao longo da minha trajetória acadêmica, toda essa história foi o que me levou ao lugar onde estou hoje.

Depois que eu terminei o doutorado, fui para um pós-doc no centro de estudos da metrópole em São Paulo para fazer uma pesquisa qualitativa, para dar continuidade ao trabalho

que tinha feito na minha tese, uma pesquisa nas periferias. Nesta época, trabalhei em Sapopemba, fui supervisionada pelo professor Gabriel e durante este período saiu o edital do concurso na UFMG para metodologia de pesquisa que buscava um perfil quantitativo, então me inscrevi já direcionada para aquela vaga. Só foi possível o ingresso na vaga de concurso como professora da FAE, porque era uma vaga que tinha um recorte específico em termos de formação metodológica. Acredito que se fosse uma formação específica do ponto de vista da temática, eu provavelmente não teria chance. Então, o que me levou a passar no concurso foi o trabalho com metodologia quantitativa. Foi uma consequência, eu já estava no departamento com orientandos de graduação, trabalhando com tema de violência em escolas, que é o que me mobiliza dentro da Educação. Nesse sentido, a pós-graduação te possibilita a seguir pesquisando por meio do trabalho dos seus orientandos, aceitar estar na pós-graduação tem como motivação esse interesse contínuo em seguir pesquisando essas temáticas [...].

O programa de pós-graduação da FAE é nota 7 e é reconhecido no Brasil como um dos melhores na área, por isso ele atrai bons estudantes, interessados nesse campo. Enquanto professora, para mim foi uma possibilidade de trazer para a minha área de pesquisa novas pessoas, novos estudantes interessados no tema e, claro, mais recursos para os trabalhos também. Ainda que nós não tenhamos muito, mas é um pouco maior quando você está na pós do que quando está só na graduação.

Eu nunca tive sonho de ser professora do ensino superior. Comecei a pensar que isso poderia acontecer no doutorado enquanto eu fazia estágio docente com uma amiga querida também, chamada Ludmila, lá da Sociologia, fui estagiária dela na época. Eu gostava de ver Ludmila dando aula, aprendi muito assistindo suas aulas. Durante o período de estágio docente tive que dar aula para os estudantes das Ciências do Estado na UFMG, na época tive um pouco de receio, mesmo que já tivesse dado aula, também no estágio docente, durante o mestrado. Contudo, a temática era em análise de dados, completamente diferente de quando você tem que dar aula de teoria, porque com a análise existe uma praticidade maior, você planeja os exercícios, constrói o que você vai mostrar. Diferentemente de uma aula teórica onde é preciso que você fale de um autor, de uma temática, e perguntas sobre meu nível de entendimento e de se fazer entendida sempre me perseguiram. Mas consegui, dei minha aula e pensei: “Ah! mais uma possibilidade de trabalho”

Vim para o doutorado não almejando a vida acadêmica, mas almejando tentar concursos públicos, porque eu estava morando em Brasília. Nessa linha de pensamento, pensava que se eu tivesse um doutorado, iria me sair melhor na prova de títulos, então iria me sair melhor nessa parte dos concursos. Quando eu decidi entrar para o doutorado era uma estratégia de aumentar

os meus ativos nesse mercado da disputa por vagas, tanto de consultoria quanto de concurso. Ao longo do doutorado, fui descobrindo que era possível dar aula, passo a fazer concursos e foi assim que a carreira acadêmica surgiu como possibilidade em minha vida.

Na FAE nós temos uma situação muito atípica que, por meio das pesquisas do Professor Rodrigo Edmilson, já se comprovou o quanto cada departamento reproduz a composição racial do estado de Minas Gerais a partir do seu corpo docente e em cada unidade. A FAE é a unidade onde você tem uma maior representação de pessoas negras entre os professores. Enquanto mulher e professora negra, eu me sinto muito acolhida pelos meus colegas negros na FAE. Lá existe muita gente que me trata muito bem o que deixa o processo menos difícil do que poderia ser em outras unidades, como prova, por exemplo, a Sociologia, lá sim, no mestrado, doutorado, e até mesmo na graduação só que na época eu tinha menos letramento racial para perceber, essas questões envoltas da representatividade eram muito mais complexas e às vezes as pessoas faziam comentários sobre lugar e pertencimento, e eu não entendia o que elas estavam querendo dizer.

Eu acho que a geração de vocês é muito mais letrada racialmente, tencionam muito mais a importância de discutir isso nas cadeiras da graduação e na pós-graduação, mas a nossa geração era muito menos engajada. Eu tinha pouquíssimos colegas negros na graduação, consigo apontar com os dedos; com destaque para Luciana, que é professora lá na UFRN nas Ciências Atuariais, éramos poucos, e essa discussão passava muito longe do debate na FAFICH, mas não na FAE. Por isso, quem teve um interesse muito cedo sobre essa temática começou a ir para lá, como por exemplo, o Rodrigo, mas eu segui ali trabalhando num tema onde a questão racial era variável, explicativa, aparecia de forma transversal. Cheguei a passar por situações que não percebia o elemento do racismo. Eu não saberia nem explicar os exemplos que estavam ligados ao trabalho, mas nas relações interpessoais tiveram inúmeras. Por exemplo, na relação com os outros colegas, quem é escolhido, quem é bonito, quem não é bonito, quando ao longo do tempo você vai perceber porque são as meninas brancas que são sempre entendidas como bonitas.

Na graduação também acontecia, não entendia, com o tempo fui compreendendo. Na pós-graduação e nesse espaço de pesquisa sobre violência, que é um espaço muito masculino e muito branco, essa questão se tornou essencial. Estando e atuando nesse campo de pesquisa acaba que sou muito questionada sobre o que sugiro ou falo, afinal não temos outros pesquisadores, entre os professores que fazem parte do CRISP hoje, com essas mesmas características que eu. Não tem pessoas negras no nosso espaço de pesquisa na condição de professor. Estando nesse lugar, sou sempre muito mais questionada, do que acontece com

homens e pessoas brancas no geral. O espaço da Sociologia, especificamente da pesquisa sobre violência e criminalidade no Brasil é muito embranquecido, é sim muito racista e muito machista. Na FAE é lógico que existe o mesmo perfil, existem lutas cotidianas e existem esses atravessamentos, mas eles aparecem de uma forma muito menos evidente.

Já aconteceu, por exemplo, assim que entrei na FAE, constantemente eu tinha que responder se eu era aluna. Eu não me sentia uma pessoa tão jovem assim para as pessoas não perceberem que eu era professora, obviamente isso atravessava a questão racial. Certa vez, um colega professor da FAE, chegou na sala em uma das matérias optativas que ofertei, ele claramente queria alguma coisa que estava dentro da sala de aula. Nós estávamos sentados em roda porque havia uma estudante apresentando. Um cara branco de cabelo grande, que era estudante da disciplina, estava sentado de costas para a porta e eu de frente para a porta, de frente para o lugar de onde veio esse colega.

O professor se referiu a ele, ao estudante, como sendo o professor, afinal ele era um homem branco numa sala com mulheres. Ele não optou pela dúvida de que ele poderia ser estudante, automaticamente fez a pergunta. Em um outro caso curioso, em uma segunda reunião de departamento, uma colega virou para mim e falou: “ah, eu queria que as pessoas, por favor, me apresentassem, quem é essa menina que está aqui?”. Já estávamos na segunda reunião de departamento, então todo mundo prontamente a respondeu: “ué, professora?!” e ela: “ah, mas é que eu não estava na reunião na semana passada” mas é isso, esse tipo de coisa, esse tipo de racismo tão brasileiro, com essas perguntas constrangedoras, esses olhares.

Não participei de movimentos sociais, participei muito pouco na FAFICH. Eu fiquei mais próxima deles quando eu fui para a faculdade de educação, quando me tornei uma professora mais próxima por meio de ações afirmativas. Fora isso, eu nunca participei ativamente em movimentos sociais. A tomada de consciência, essa questão do letramento, é um processo mais da autoidentificação racial como pessoa negra. Dessa forma, quando eu entro na universidade, claramente, e ao longo do processo foi se sedimentando. Meu pai, foi uma pessoa negra retinta, minha mãe é negra de pele clara, e eu e meu irmão somos negros, mas eu tenho a pele mais clara que a dele. Em meu contexto familiar, eu era a pessoa entendida como “menos negra” do que meu irmão ou do que o meu pai. Num contexto de periferia, não tem tanta heterogeneidade racial nas escolas, a gente tem uma proporção de estudantes negros muito maior do que em outros ambientes. Então, à medida em que eu fui avançando no contexto educacional fui me tornando cada vez mais uma exceção, isso foi ficando mais evidente e eu fui me tornando mais consciente.

Aos poucos fui tomando consciência de determinados assuntos, a questão socioeconômica foi claramente a mais evidente no começo. Meus colegas tinham carros e moravam no centro enquanto eu tinha que vir de ônibus e morava na regional venda nova, com isso a questão racial veio a reboque. Acredito que ingressar na universidade pública federal foi central para que eu tomasse consciência da minha própria negritude, porque sair de um contexto que é majoritariamente negro para um contexto majoritariamente branco faz você perceber certas coisas. Essas tensões foram importantes para me reconhecer como pessoa negra, mais do que a inserção em um movimento social.

Eu não tive políticas públicas federais, porque é isso, em 2002 a gente não tinha, mas a UFMG sempre teve a Fundação Mendes Pimentel, que é a fundação de assistência estudantil, antes dela ser uma política pública do governo federal. Então, desde que eu entrei na FUMP, eu tive auxílio, nunca a partir de um recorte racial, mas sim por meio de um recorte socioeconômico. Tinha uma análise socioeconômica e para que conseguisse tive que pedir documentos da família inteira. Eu me lembro da minha mãe muito preocupada, porque ela queria muito que eu conseguisse, nós tínhamos que ir lá no edifício Acaiaca, levar todos os papéis e conversar com assistente social. Com isso, fui classificada como nível 2 da FUMP, que era o nível que conseguia um desconto bem grande no bandeirão. Só por causa disso, eu pude trabalhar na universidade, ficar na universidade o dia inteiro, porque era muito mais barato pagar e me alimentar por lá, com a classificação na FUMP eu tinha assistência médica. Sem o auxílio a graduação para mim não teria sido possível.

Durante o doutorado, eu fui para o doutorado sanduíche, aconteceu todo o processo de ampliação do acesso ao ensino superior, à pós-graduação. Então as bolsas de pós-graduação, nos governos do PT, se ampliaram muito. Eu fui bolsista de mestrado e doutorado. No mestrado, eu trabalhei e tive bolsa. No doutorado eu fui bolsista nos 4 anos de duração, essas políticas certamente foram importantes, quando eu fui no doutorado, eu fui com o sanduíche para os Estados Unidos e era uma bolsa que estava sendo ofertada pelo Ciência sem Fronteiras [...].

A pós é muito recente. Até agora, só ofereci uma disciplina como professora. Sob a minha responsabilidade, tenho um orientando de mestrado então, a estratégia é não enlouquecer, mesmo que esteja na pós-graduação, pois temos uma demanda grande por publicações, é tudo muito tenso, mas é recente. Eu só percebi um momento do volume de trabalho, então eu tenho tentado trabalhar ainda mais por causa disso, mas eu não percebo uma mudança muito grande em relação ao que eu já vinha fazendo, como docente do departamento, sempre existiu uma cobrança muito grande. Acredito que a demanda por publicação é o que está mais em voga.

Bom, agora contando para você, de fato tenho uma trajetória interessante, mas eu me cobro muito na vida profissional, eu sempre acho que eu poderia estar em lugares muito maiores e fazer mais do que eu faço, conquistar mais do que eu conquisto. Eu me vejo como alguém que ainda entende que precisa apostar mais, explorar mais as minhas potencialidades como pesquisadora e como docente. Eu tenho a sensação de que ainda posso contribuir mais para o campo de pesquisas em que tenho me dedicado. Dessa forma, eu me vejo como alguém que está longe de alcançar um lugar específico. Então eu vejo minha trajetória como uma construção permanente, de tentar ser uma professora e uma pesquisadora melhor, principalmente quando falo em educação, afinal ela me escolheu.

E quando eu me percebo como alguém que tem uma responsabilidade grande na formação de novos professores, por isso que eu digo que a graduação para mim me mobiliza muito mais do que a pós, porque para mim é uma responsabilidade enorme formar os professores de educação básica, estou sempre pensando no que eu vou fazer com as minhas estudantes, para que elas sejam o mais bem formadas possível. Eu tenho um problema agora, “a violência na escola”. Como é que eu posso responder a esse problema com melhores disciplinas, com projetos de pesquisa que envolvam as minhas estudantes, com projetos de extensão que seja uma parceria com a Secretaria de Educação. Enfim, são coisas que estão em andamento, que dizem muito mais de uma busca do que de um ponto de chegada.

Sou uma humilde trabalhadora, me vejo como uma pessoa que entende que precisa trabalhar cada vez mais para dar conta da responsabilidade que tem de ser uma professora negra de um monte de meninas jovens, também negras, porque essa é uma característica das nossas estudantes de graduação. Na FAE, temos uma presença muito grande de mulheres negras que vão esperar que eu seja também uma professora melhor para elas. Isso me mobiliza muito na pós-graduação, me mobiliza a ser uma pesquisadora que dá conta. O tipo de desafio da pós-graduação é diferente. É um desafio de pesquisa mais do que um desafio de formação, mas é um desafio para nós que somos da metodologia, o desafio é ajudar aquele que vai para a pós-graduação a fazer a melhor dissertação e a melhor tese possível. É uma situação desafiadora continuar aprendendo, continuar sendo uma boa pesquisadora e uma boa formadora de outros pesquisadores. Eu me vejo como uma pessoa que está correndo atrás de responder a esses dois desafios: ser uma melhor professora de graduação, para formar melhores professores de educação básica e ser uma pesquisadora que não para de aprender, que não para de estudar, para ajudar na elaboração das dissertações e teses dos meus estudantes.

A Flávia, que é minha colega e que morava perto da minha casa, ela sempre foi uma pessoa de trajetória muito destacada na universidade, então era uma referência. A Carol, que é

essa professora da PUC, colega também que investia muito na sua própria formação e que é uma mulher negra que tem uma trajetória muito forte. O Rodrigo, que é esse colega professor da FAE, também são referências importantes, acho que durante a graduação essas pessoas foram bem marcantes.

Sobre os professores que eu tive, o Jorge, a Danielle, Nilma, Acorinti e os meus colegas: A Flávia, o Rodrigo, a Carol, a Luciana, que era uma parceira da minha turma e que também era uma mulher negra, que também tinha estudado em escola pública que me falava umas coisas. Outro dia mesmo eu estava me lembrando de uma fala maravilhosa dela, tínhamos uma amiga rica, Luciana falava: “olha, essa amiga pode guardar o diploma dela na gaveta, mas a gente não, então a gente precisa fazer bom uso do nosso diploma, não adianta a gente ficar aí perdendo tempo viajando”. Ela era uma pessoa muito pragmática e que me ajudava também a ser mais pragmática na hora de pensar a minha trajetória, de correr atrás das oportunidades.

Na pós-graduação, Ludmila, que é essa amiga parceira, também foi uma referência importante no doutorado em termos de ensino porque eu aprendi muito dando aula com ela na FAE. A Flávia continua sendo uma referência, a Teresa é uma referência muito importante, porque também aprendo muito com ela e sua forma de ser professora e com o compromisso que ela tem. A Ana Galvão, que é do nosso setor de metodologia, é uma professora incrível, a professora Nilma, assim que cheguei na FAE, já estava no processo de aposentadoria, mas em todas as oportunidades que eu tive com ela pude aprender muito. Muita gente.

Minhas estudantes de graduação são a minha maior preocupação, e isso porque elas têm expectativas. Não é que elas esperem de fato, mas eu percebia isso apenas agora. Ao mesmo tempo, à medida que a questão racial ganha destaque e a universidade se abre cada vez mais para as estudantes negras, esse assunto se torna um tópico central. Ter professores negros é importante para os estudantes negros se reconhecerem naqueles professores. Então elas gostam muito de saber quem eu sou, da minha trajetória, de saber do bairro que eu moro. Por exemplo, têm uma estudante muito querida, que é uma amiga também, que tem a minha idade, somos do mesmo bairro e não nos conhecíamos. Quando eu cheguei na FAE, ela era minha aluna no primeiro período e isso foi importante para aprendermos juntas. A ser, no meu caso, professora, e ela a ser estudante de graduação, atualmente ela está no mestrado, você enquanto professora vai ser uma referência para outras mulheres negras, construir uma trajetória parecida com a sua.

Eu não me vejo como alguém que está numa posição de prestígio, acredito que é muito mais um caminho do que uma chegada, é muito mais desafio do que prestígio. A responsabilidade é o que mais me chama a atenção na posição de ser professora universitária,

muito mais do que o prestígio que vem com isso. Eu realmente me sinto responsável pelo recurso público que paga o meu salário e pelo tempo que dedico aos meus estudantes. Para mim, ser professora é a maior responsabilidade que eu tenho. E, nesse caminho, essa responsabilidade se intensifica ainda mais com as minhas estudantes negras. Sempre falo no feminino porque a maioria das meninas que temos na FAE são mulheres.

Na pós-graduação, o perfil muda, o que já demonstra um pouco desse recorte de gênero. Mas na graduação, são principalmente mulheres. Eu acredito que, por meio da docência e da pesquisa, trazendo para elas esse universo acadêmico e incentivando a explorar coisas diferentes, a trabalhar nos projetos e a aprender a metodologia, eu tento contribuir para o desenvolvimento acadêmico delas. Meu objetivo é ser uma referência nesse processo. Referência é uma palavra estranha, mas é no sentido de ser alguém que elas olham e pensam: “Ah, pode acontecer, é possível”, o que é mais importante é fazermos bom uso das oportunidades que temos, ainda que elas sejam menores do que para outras pessoas. As estudantes brancas e os homens, vão ter oportunidades maiores que as nossas em geral, nós podemos tentar fazer melhor uso delas e ao mesmo tempo mobilizar esforços para que haja mais oportunidades para outras pessoas. Nesse sentido, é nesse lugar que eu me coloco. Eu estou sempre tentando trazer estudantes negras para os nossos projetos, incentivar a trabalhar nas coisas com que temos trabalhado. Acho que é por aí.

4.4 Professora Angela

Meu nome é [Angela], eu sou professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Sou bacharela em matemática, fiz o mestrado em matemática pura e o meu doutorado é na área de educação. Eu nasci em uma cidade do interior do estado de São Paulo, chamada Riolândia. Não tenho filhos, sou casada, tenho um casamento interracial. Meu marido também é professor na mesma universidade, inclusive, no mesmo curso e no mesmo lugar. Eu tenho 51 anos, trabalho na formação de professores mais ou menos em torno de 20 anos, levando em conta todo o meu processo. Atualmente eu moro no estado de Minas Gerais, na cidade de Uberaba.

Eu venho de um momento bem diferente do momento atual. Então, por exemplo, quando eu ingressei no ensino superior, fiz o vestibular, não existia a questão do ENEM, não existiam as cotas. Era mesmo a concorrência desleal, inclusive, para entrada, em qualquer curso de ensino superior no país há algum tempo. Eu fiz todo um percurso, desde educação infantil até ensino médio no ensino público, com todas as suas características, com todos os seus problemas.

Mas foi graças a esse ensino público que eu pude entrar em um curso, no meu caso, o bacharelado em matemática.

A minha intenção, na verdade, como vários que gostam dessa área de exatas, era ingressar em um curso de engenharia. Na época, eu cheguei a prestar engenharia mecatrônica na Unicamp, mas devido às condições financeiras dos meus pais, eu teria que me deslocar, teria que residir em Campinas para fazer o curso, então, eu acabei optando por fazer o curso de bacharelado em matemática na Unesp, no Instituto de Ciências Exatas, no Campus de São José do Rio Preto que ficava alguns quarteirões da minha casa. As minhas condições sociais acabaram me conduzindo para um curso de bacharelado em matemática. E ainda quando a gente diz, até como forma de validar essa escolha, diz, “ah, eu acabei fazendo o curso e gostando”. Mas, na verdade, o que aconteceu foram as condições sociais que me levaram ao curso de bacharelado de matemática.

Os meus pais são do interior de São Paulo. É um casamento também interracial. Eu tenho uma mãe negra e um pai branco. O grau de escolaridade dos meus pais, no caso do meu pai, é um grau de escolaridade bastante baixo. A minha mãe tem um grau de escolaridade um pouco maior, mas ela tem uma característica interessante, porque ela sempre foi uma pessoa leitora. Então, a minha mãe é uma mulher negra, mas ela sempre foi leitora e consumidora de vários tipos de livros. Que passa desde livros como “A Insustentável Leveza do Ser”, até livros como “Grande Sertão, Veredas”, “Bianca”, aquela famosa Bianca de Romanos, que você comprava nessas bancas de jornal. Eu acho que as pessoas às vezes acham que é muito de meritocracia porque consegui entrar. Não, eu tinha uma mãe leitora, que me facilitou ler e possibilitou entrar na universidade, principalmente com uma redação um tanto boa na época, por conta dessa condição de leitora, de ver a minha mãe lendo à noite, aos domingos, aos sábados. Eu acho que isso foi bastante importante no processo de entrada.

Havia uma universidade próxima à minha casa e eu também tinha outras pessoas conhecidas da minha mãe que me incentivaram, que me davam livros e que falavam dessa universidade. Elas falavam de um local que poderia me ajudar, inclusive, a ascender socialmente. Um local que eu não precisava pagar, teve isso também; professores, eu acho que a gente precisa de professores que digam: “Olha, tem um local aí chamado universidade e esse local você não precisa pagar e você pode dar continuidade aos seus estudos”. Fazer uma graduação implica em ascensão, inclusive, econômica. Implicava, pelo menos tínhamos na época esse sonho, esse senso comum de que poderia implicar.

A opção foi consciente pelo bacharelado, na época eu não me via como professora. Eu queria aquela coisa do pesquisador. E o meu processo de ir para o mestrado, ele se deu em uma

construção. Eu comecei a fazer a iniciação científica com uma professora. Fiz a iniciação científica em uma área de topologia algébrica. E nesse processo também, com muitos percalços ao longo da minha formação. Muito difícil me constituir, muito difícil entender como funcionavam os mecanismos numa universidade pública. Depois, eu conheci um professor que trabalhava com álgebra, que foi o meu orientador de mestrado. E aí eu fiz, no último ano do meu curso de bacharelado, uma disciplina do mestrado. E já dei encaminhamento para poder fazer o meu mestrado com o que me orientava na iniciação científica. Terminei a graduação e já fui para o mestrado. No meu último ano da graduação, eu já fui dando todos os encaminhamentos, porque na época o meu orientador era bastante procurado. São os artifícios que utilizamos para conseguir adentrar.

O mestrado foi muito traumático, o meu orientador é um orientador muito bom, mas com características muito diferentes. Não é uma crítica ao orientador, mas é um jeito. Quando eu entrei, eu fui avisada de como ele pensava e orientava, por outros orientados. Foi um processo muito difícil, foi um processo muito solitário. Quando eu terminei o mestrado, eu saí com muitas sequelas e entendo que pela condição, de como o meu orientador entendia o que é orientação, de como ele entendia o trabalho. Era muito diferente das amigas que fizeram mestrado na mesma época. Me deixou algumas sequelas e um problema sério. Nesse meio tempo, finalizando, eu tinha conseguido o doutorado na UNICAMP, matemática pura sempre foi a minha paixão, a álgebra sempre foi a minha paixão. Mas por conta do mestrado, eu disse: “não, não posso dar continuidade”. Porque também havia uma perspectiva que o meu orientador fosse o orientador do doutorado.

Na época, eu não sabia se estava disposta a pagar esse preço, de quatro anos em um doutorado na UNICAMP. Então, fiz aquilo que todo mundo faz, finalzinho do mestrado fui fazer disciplina na UNICAMP; mas, chegou uma hora que eu disse: “não sei se eu tenho condições emocionais para enfrentar um doutorado na UNICAMP em matemática pura”. Aí acabei optando, nesse meio tempo eu tinha uma amiga em comum com meu marido, ele estava fazendo o mestrado na USP, que me fez um convite: se eu gostaria de ministrar aula na licenciatura de matemática, na Universidade Metodista de São Paulo, no campus de São Bernardo do Campo. Eu fiz a opção e fui, porque não tinha condições emocionais para enfrentar um doutorado.

Emocionalmente, saio muito abalada do mestrado, apesar de ter sido bastante elogiada, apesar de sair do mestrado com algo inédito, nas palavras do meu próprio orientador, mas eu não tinha como enfrentar o doutorado. Faço uma opção por dar aula, ser professora em uma

universidade particular, dita confessional. Então eu saio de São Carlos e vou para São Bernardo do Campo, para lecionar o curso de Matemática.

Fiquei lá um bom tempo, mais de 10 anos, me envolvi com a Olimpíada de Matemática, depois de algum tempo, eu fui coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática, é um momento que você para e pensa: “eu preciso dar outras direções para a minha vida, e essas direções inclui fazer o doutorado”. Nessa época eu e o meu marido começamos um processo de procurar universidades públicas, concursos, a gente prestou um concurso na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, a condição era que os dois pudessem passar para a mesma universidade, ou no mínimo, universidades na mesma cidade. Nós chegamos a passar juntos nessa universidade, chegamos a ir até lá para ver o *campus*, mas não tivemos coragem de ir. Era um campus novo, não era o campus de Diamantina, era um campus que estava em construção, e aí retornamos e tomamos a decisão que talvez ele fosse, eu ficasse, porque era um concurso, mas, no final das contas, ele prestou o concurso aqui, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, passou no concurso.

Nossa meta passou a ser tentar entrar na Universidade Federal do Triângulo Mineiro ou na Universidade Federal de Uberlândia. Eu prestei concurso para professora substituta, fiquei algum tempo lá como professora substituta no curso de licenciatura em matemática, e logo em seguida abriu o concurso, e prestei o concurso para professora efetiva. Me efetivando como professora, um pouco mais tranquila, não tem aquela coisa de dar aula em universidade particular, pegar um monte de disciplinas, é uma outra realidade, aí eu precisava do doutorado. O doutorado se tornou imprescindível, e em 2016 eu saio para fazer o doutorado, faço doutorado na UFSCar, na área de Educação.

Esse processo de convergência para a área de Educação foi um processo que foi sendo construído ao longo desses anos, com questões como: porque é que eu preciso aprender estruturas algébricas se eu vou dar aula na educação básica e meu aluno sequer sabe somar. Foi todo um processo que vai se dando de convergência para a área de educação, é importante também o movimento que eu faço, muito em função dos questionamentos, principalmente de ministrar as disciplinas de álgebra linear, estruturas algébricas, cálculo diferencial integral, que são disciplinas, principalmente estruturas algébricas e álgebra linear, com alto rigor matemático.

No doutorado eu fui olhar os cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP, os seis cursos, e olhei também uma componente curricular, que são as somadas atividades acadêmico-científico-culturais. E eu olhei essas atividades a partir da perspectiva de um sociólogo, que é o Pierre Bourdieu. Usei a fundamentação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu para

problematizar como essas atividades se fazem presentes nos cursos de Licenciatura em Matemática. E a partir dessa perspectiva, eu problematizo que não seja igual estágio supervisionado, que são em torno de 480 horas, mas nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP, essas atividades também estão no campo da disputa entre matemáticos e educadores matemáticos, a partir dessa perspectiva de Pierre Bourdieu.

O meu contato com a sala de aula da Educação Básica se dá através das leituras, através do estágio supervisionado e se dá através do PIBID, que eu fui coordenadora de área do PIBID e, atualmente, através do Residência Pedagógica, porque eu sou coordenadora institucional do Residência Pedagógica aqui na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Então, o estágio supervisionado, as atividades de prática que os alunos desenvolvem nas disciplinas que eu ministro faz essa interlocução com a sala de aula, com a Educação Básica.

Eu acho que nós somos um combo nesse processo de subjetivação que se dá ao longo desse percurso. Então, quando eu fiz a opção, por exemplo, para trabalhar com a temática da decolonialidade, com a temática das educações para as relações étnico-raciais, tem muito disso; vem muito de ser filha de um casamento interracial onde em um domingo eu estou com uma família totalmente branca, no domingo seguinte eu estou com uma família totalmente negra, pela parte da minha mãe. Eu acho que tem muito de várias pessoas. Tem muito do lugar onde eu moro, por exemplo. Eu estou em uma cidade que é conhecida por ser uma cidade, em certa medida, que precisa avançar muito com relação às questões étnico-raciais.

Estou em uma cidade onde, quando cheguei aqui, meu sobrenome é Rodrigues e as pessoas perguntavam: “Rodrigues da Cunha?” Não, é só Rodrigues. Isso porque os Rodrigues da Cunha são pessoas importantes aqui. Estou em uma cidade extremamente complicada, com uma universidade, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que surgiu a partir de um curso de medicina e ainda enfrenta dificuldades em lidar com os cursos de licenciatura. Esses cursos de licenciatura foram construídos na perspectiva do REUNI, onde você ouve os professores dizendo: “ah, é para ocupar os espaços ociosos à noite na universidade”. Então, tem tudo isso. Eu acho que carrego esse combo e levo tudo isso junto. Quanto ao local onde moro, por exemplo, eu escolhi morar em um condomínio. Eu venho de São Bernardo do Campo, em um contexto de muita violência e algumas outras questões. E quando venho para Uberaba, faço uma opção por morar em um condomínio. E essa opção tem um preço. Eu moro em um condomínio no qual as pessoas são 90% bolsonaristas, não há nenhuma mulher negra. E quando eu atendo a porta, por exemplo, de alguém que vem fazer algum trabalho aqui na minha casa, no sentido, por exemplo, de uma dedetização a pessoa pergunta: “eu gostaria de falar com a dona da casa” e a dona da casa sou eu.

São essas questões e tudo isso está presente nas escolhas que eu faço, na medida do possível, por quais brigas comprar ao longo desse meu processo, enquanto professora da universidade, em termos também até de quais alunos orientar, tem um processo seletivo, mas quais alunos orientar e em qual perspectiva orientar, então tudo está lá. Dizer que essas atividades não estão presentes na escrita, não estão presentes na minha escolha, é uma falácia. Elas estão lá, estão muito presentes. Na forma como eu entendo o que é fazer ciência, na forma como eu entendo o que é orientar, na forma como eu vou acolher e que acolho os meus alunos, tudo isso está presente.

Eu entrei muito recentemente na pós-graduação. Eu estou em uma pós graduação que só tem duas pessoas negras, uma professora negra e eu. Eu acho que muitas vezes a gente acha que é um caminho natural. Você faz graduação, mestrado e doutorado. Bom, agora que eu sou doutora, o próximo passo é entrar para a pós-graduação. Mas eu desde que entrei, era um objetivo entrar, tenho me questionado muito sobre os nossos problemas de pesquisa, o quanto efetivamente nós conseguimos alcançar a sala de aula, o quanto essas pesquisas têm o poder, não sei se de transformar, mas de tocar, de atravessar professores, de atravessar essa escola, essa educação básica. Eu tenho me questionado muito sobre isso. E tenho muitas vezes optado por trabalhar com temas que não estão muito no eixo que eu me encontro, que trabalha a questão da formação de professores, em espaços formais e não formais, eu tenho procurado trazer discussões, trazer outros autores, Conceição Evaristo e olhar para a questão das escrituras, um Nego Bispo, uma bell hooks com o seu “Ensinando a transgredir” e que não é muito fácil.

Procuro trazer essas questões para disciplinas como metodologia, que eu tenho trabalhado, então os alunos vêm muito com essa questão de objetividade, e aí quando você problematiza essas questões: “olha, quando você faz um recorte, é uma opção”. Quer dizer, você tem que desconstruir uma série de questões que nem sempre é muito fácil, e tem as vaidades, tem os egos, muitas vezes você está ministrando uma disciplina que você problematiza algumas questões: “ah, mas o meu autor” e essa coisa de muitas vezes alguns autores acabarem se tornando inclusive até igrejas, você coloca em um pedestal que é difícil desconstruir algumas coisas. Tenho tentado problematizar essas questões, com os meus orientados, inclusive no grupo de pesquisa do qual eu faço parte, por exemplo, eu tenho, às vezes, pessoas que falam: “mas por que você sendo doutora não cria o seu próprio grupo de pesquisa?”. E eu tenho algumas ressalvas com relação a essas questões, e são questões minhas enquanto pesquisadora, você termina e sai criando. Eu vejo muitas vezes, você termina o doutorado e a primeira coisa que faz é criar um grupo de pesquisa e aí você coloca dois, três orientando de TCC, mais um orientando de mestrado.

Legal, mas vamos pensar em um grupo de pesquisa onde você tem a colaboração de outros professores, de professores da educação básica, onde você problematiza, e você, enquanto pesquisador, restrito ao seu grupo de pesquisa, onde tem os seus orientandos, como você qualifica o debate enquanto pesquisador? Então, nesse meu processo, eu tenho feito muito isso, estou em um grupo de pesquisa, que é o GTBUC, somos três professoras, e temos professores de outras instituições, e é isso que filtra o debate e que me qualifica também, porque eu preciso enquanto pesquisadora. Eu posso trazer essas minhas questões para esse meu grupo de pesquisa e ter a colaboração em rede.

Entrei como docente na pós-graduação no meio de 2021. Eu queria ver, discutir, debater, problematizar, outras questões na pós-graduação. Eu queria que fizesse parte das discussões a noção de dispositivo racial. Gostaria que os alunos tivessem a oportunidade de olhar, por exemplo, para a questão das escrituras, dessas questões que muitas vezes não são pauta, não estão ali presentes, não são debatidas, as questões étnico-raciais, pensar em outras fundamentações teóricas-metodológicas, para além dos presentes. E com isso, não estou dizendo que Foucault não é importante, eu trabalho com o Foucault. Não estou dizendo que pensar a partir de uma perspectiva da filosofia da diferença não é importante, não é isso. Mas trazer, debater e pensar em outras perspectivas a partir de uma bell hooks, a partir de uma questão de gênero a partir de uma perspectiva de uma Maria Luconi, pensar uma colonialidade do poder, saber, a partir de perspectivas, a pensar essas epistemologias a partir de uma outra perspectiva.

Eu acho que eu entrei na pós-graduação para ver isso, para ver isso proposto, pensar em outros temas, em temas que não estão presentes. Tem a coisa da vaidade, você falar: “sou professora da pós-graduação”, não vou dizer que isso não me atravessa, eu acho que me atravessa, eu estaria sendo hipócrita, mas eu acho também que trazer junto comigo todas essas questões, uma pedagogia da encruzilhada, uma pedagogia decolonial, isso é um dos maiores motivos para a entrada na pós-graduação.

Tenho uma amiga que é bolsista por produtividade, super fofa, e aí eu estava conversando com ela e ela falou assim: “Você acha que sofreu racismo durante a sua graduação? Você não acha que o que tinha, o que mandava, era ter nota?”. Na matemática, o que vinha na frente era a nota. Se eu tivesse boas notas, eu conseguia. Isso foi recentemente, está tudo martelado na minha cabeça ainda hoje. Ainda não elaborei, mas por que essa conversa surge? Porque ela é convidada para dar uma palestra e ela estava incomodada sobre essa questão de mulheres na ciência? Ela estava incomodada porque as pessoas, onde ela ia, estavam esperando que talvez ela chegasse e dissesse: “eu sofri racismo, foi muito difícil eu chegar até aqui” e ela

não se via assim. E eu acho interessante, porque ela dizia: “eu quero falar sobre a minha pesquisa”.

Estou pensando muito sobre isso, agora estou fazendo um retrocesso. Como eu disse, eu morei em São José do Rio Preto, uma cidade grande. Em algum momento, eu morei em São Carlos, depois fui para Campinas, depois fui para São Bernardo do Campo. Essas coisas, eu acho que elas estão ali sempre presentes. Às vezes a gente joga para debaixo do tapete. Mas eu me lembro de uma aluna, na época eu era coordenadora do curso, que dizia: “Nossa professora, a senhora é um exemplo, é a única coordenadora negra no instituto de exatas”, e eu nunca tinha me tocado. E acho que isso me tocou muito quando eu vim aqui para Uberaba. Eu vim para Uberaba, quando comecei a fazer esse redirecionamento. Provavelmente eu tenho feito esse redirecionamento muito antes, mas eu acho que quando eu venho para a Uberaba, estou aqui há mais de 10 anos, aí começam a emergir algumas questões.

Por exemplo, às vezes quando eu saio do lugar onde moro, ao lado tem um local bem legal, um parque que as pessoas fazem corrida. E às vezes, muitas vezes, parece bobagem, mas eu acho que isso ajuda. Muitas vezes, eu vou lá, faço minha corrida e quando eu ia entrar no lugar onde moro, a pessoa virava e dizia assim: “para qual casa você vai?” E aí meu marido, é muito engraçado, ele é todo politizado, eu acho que ele tem muito disso, de chamar a minha atenção para várias questões. Eu acho que não é à toa que ele casou com uma mulher negra, porque se ele casa com uma mulher negra, ele tem outros olhares. Ele brinca comigo, temos muito isso de debater essas questões, ele vira para mim e fala: “não briga comigo quando você for comer, porque senão, se me ligarem aqui, eu não vou te deixar entrar”. São só umas brincadeiras nossas. Mas são questões que vão fazendo a gente refletir.

Eu moro em um local, majoritariamente “bolsominion” e quando meu marido é interpelado, por exemplo: “ah, e aí? Bora lá, votar no Bolsonaro” ele diz: “olha a esposa que eu tenho, uma mulher negra e ativista, você acha que eu sou homem de votar em Bolsonaro?”. Existe todo um processo de um esposo que também me chama a atenção: “Olha, essa sua fala é machista, sexista”, porque a gente tá sempre em processo de desconstrução, em processo de formação. Essa coisa da procura de uma essência que define quem eu sou. Desculpa, isso não existe. Então, eu acho que é muito disso, dessas leituras, de acompanhar aqui algumas discussões do movimento negro, de acompanhar algumas discussões de professores negros aqui na universidade, com seus projetos de extensão, que estão aqui na universidade muito antes de mim. Participar das bancas de hétero-identificação que têm na universidade. Acho que isso tudo vai ajudando nessa construção, nesse olhar, vai ajudando nessa procura por autores que também me ajudam a me entender como uma mulher racializada

e que muitas vezes, chega muito mais a cor na frente do que a pesquisadora. E sei que são coisas que a gente tem que lidar, não são coisas que são fáceis, mas eu acho que são preços que você tem que analisar se o seu emocional te permite pagar, entender quais brigas são importantes você investir, porque não dá para investir em todas, quais frentes você está disposta.

Eu acredito que temos uma grande luta pela implementação das cotas na nossa pós-graduação. Temos alunos que poderiam estar concorrendo, por exemplo, por cotas, alunos negros, mas que acabam entrando na ampla concorrência. Embora essa questão das cotas seja extremamente importante, dentro do próprio processo, eu ainda percebo que alguns professores têm um certo receio: quando um aluno cotista entra na pós-graduação, ainda existe muito aquele medo de que esse aluno falhe. A questão do mérito está muito presente, então, se ele entra com cotas, há essa ideia de que esse aluno vai dar trabalho em termos de orientação. Eu acho que temos um caminho muito longo a percorrer, inclusive, com esses alunos que acabam entrando na pós-graduação, dentro de um trabalho, porque são muitas dores que eles enfrentam, porque não é só entrar, mas tem uma outra série de questões. Quando esses alunos notoriamente optam por outras perspectivas, além dessa perspectiva branca, eurocêntrica, que quer trazer outros autores para suas pesquisas, quer trazer outros autores para dialogar com os seus temas de pesquisa, isso não é um processo fácil, não se dá de forma tranquila [...]. Eu vejo muitas vezes que esses alunos acabam se encontrando e se ajudando. E, às vezes, fico pensando se a gente não está cometendo outros erros dentro da própria pós-graduação. Como efetivamente esses alunos vão se sentir acolhidos? principalmente alunos que fazem opções desses outros autores, que problematizam, inclusive, a formação de professores.

Eu gostaria de destacar que o que também me aproximou muito desse debate foram os meus alunos de graduação. Nós vivemos momentos extremamente conflitantes e difíceis na universidade. Estou falando de uma universidade onde o curso de medicina é muito forte e majoritariamente branco, um curso que foi bastante resistente à implementação das cotas. Então, você vê que eu estou em um espaço extremamente complicado. Quando esses alunos dos movimentos, dos nossos diretórios acadêmicos e do nosso diretório central, vão para o enfrentamento e invadem um dos nossos prédios aqui, tudo isso me ajuda. E com a participação de alunos do curso de medicina e de todos os cursos, que invadiram a UFTM alguns anos atrás, começamos todo um processo de diálogo com eles. Eu acho que isso me tocou muito. Aqui na UFTM, tínhamos aquelas paredes por toda parte, e temos o nosso centro educacional. Nesse processo de ajudar os alunos, a Polícia Federal estava querendo invadir e tivemos que mobilizar os professores com alimentos para subsidiar esse movimento e ajudar. Os alunos me ajudaram muito nesse sentido; eles foram grandes responsáveis por esse processo. Então, todo esse

movimento, ver os alunos nesse enfrentamento, passar por um momento em que ganhamos as eleições: um professor da filosofia, ligado aos movimentos e aos alunos... e o Bolsonaro indicar outro professor... [choro].

Agora estamos vivendo um novo movimento, totalmente diferente, temos uma mulher negra, filha de amazonenses, filha de pessoas muito humildes, que constrói uma trajetória e chega como reitora. Nós passamos por processos difíceis. Quando eu entrei no centro educacional, e os prédios estavam todos pichados, mas pichados no sentido bom, de dizeres dos alunos, reivindicando, com poesias de Fernando Pessoa, com falas de autores negros. Lindo o prédio todo, com desenhos, com arte, com pichação, mesmo depois da ocupação dos alunos. Isso foi muito lindo, muito, muito bonito. Mas isso incomodava tanto esse povo da elite dominante, que era sempre era ponto de discussão: “olha que coisa horrorosa, olha como ficou feio o centro educacional”.

Estava lindo porque era a arte dos alunos. Os alunos da Letras, os alunos da História, se manifestando naquelas paredes brancas daquele prédio. Dizendo: “ó, esse é o lugar, esse é o nosso lugar e aqui não cabe esse branco de hospital”. Então, eu acho que é tudo isso, esse processo. Um dia eu estava andando pelo corredor, alguns anos atrás, um aluno vem e fala: “professora, leia esse cara”. Aí eu falei: “tá, legal”. E aí eu fui ler, pela primeira vez, o autor. Eu acho que é isso, os alunos nesse processo: “professora, leia esse cara aqui. Eu acho que podíamos discutir na sua disciplina de estágio, o “Frantz Fanon”. O Frantz Fanon está lá. Ainda que o Frantz Fanon esteja lá na bibliografia complementar, não está na sugerida e na básica. Mas eu acho que é essa efervescência, que é principalmente os alunos nesse processo.

Eu morava em uma cidade, São José do Rio Preto, onde nunca me vi como negra. Acho que essa percepção de me ver como negra começou a acontecer um pouco aqui. Não estou dizendo que é culpa da universidade ou da cidade; é a dinâmica que eles têm aqui. Eu sinto que me reconheço muito mais neste lugar. Enfrentei questões de gênero, por exemplo, em alguns embates que tive no meu próprio departamento com outros professores. Para dar um exemplo, na época, meu marido era diretor de um instituto do departamento, e nesse contexto, um professor de origem europeia chegou a dizer: “você só diz isso porque o seu marido é o diretor do instituto”. Então, você lida com pessoas difíceis. Meu marido não me ajudou; os diplomas que eu tenho e toda a minha formação são fruto do meu esforço, uma gotinha nesse oceano todo. Dizer que minha luta por questões raciais e de gênero se deve ao fato de eu ter “as costas quentes” foi muito duro. Essas são questões que você precisa enfrentar e, em alguns momentos, eu também me calo: “ah, não vou dizer isso porque sou esposa de fulano”, pois isso traz uma série de implicações. Para me desvincular disso do meu marido, que é maravilhoso e pelo qual

sou apaixonada, eu tento fazer emergir quem eu sou: a [Angela], uma mulher negra com pautas importantes que precisam ser debatidas para não me associar apenas a ele.

Isso também está errado, porque eu sou isso também; sou a [Angela] esposa. Hoje em dia, estou mais tranquila com essas questões porque tenho lido muito. Quando você lê bell hooks falando sobre ensinar a transgredir e outras autoras, acaba lidando melhor com sexismo, xenofobia e patriarcado. Hoje entendo que isso faz parte da minha realidade. Meu marido sempre esteve envolvido na política e no sindicato, buscando uma universidade melhor e acredita que pode fazer isso ocupando cargos de gestão. Eu acho que posso contribuir a partir de outra perspectiva, na pós-graduação e em outras áreas. Mas muitas vezes essas coisas geram conflitos porque, em certa medida, sou esposa de alguém e a questão interracial acaba trazendo alguns problemas.

Aqui na universidade, nós saímos de um processo de intervenção, para você ter ideia, o Bolsonaro tinha aqui uma pessoa junto com o nosso reitor, um militar. A gente sai desta situação muito em função dos alunos. Os alunos nos deram duas respostas para essa problemática. Uma resposta: quando o nosso reitor ganhou, ele perdeu junto a categoria dos técnicos, perdeu junto a categoria dos professores e ganhou disparado frente aos alunos. Então, os alunos vêm dando sistematicamente uma resposta para essas pessoas que estavam no poder aqui na UFTM. Então, quando ela ganha [a nova reitora], quando a gente faz uma campanha maciça de dizer: “olha, uma reitoria que vai olhar para as questões dos alunos”, ela dá uma resposta interessante. Então, eu acho que essa é a efervescência toda. E aí eu acho os alunos fundamentais. Eu digo sempre para eles: “tragam as suas questões. Essas questões precisam ser ponto de pesquisa na pós-graduação”.

Uma estratégia que eu tenho tentado adotar é pesquisar, porque eu vou conseguir escrever de forma muito mais contundente por coisas que me atravessam. Então, talvez a estratégia seja isso, tem que publicar, mas são publicações, são orientações, que estão relacionadas com temas que me atravessam e que vão me fazer posicionar e orientar sobre isso. Dialogar com autores que estão pesquisando coisas, temas, que me fazem pensar um mundo melhor, talvez, um mundo sem discriminação, um mundo aberto para a questão da diversidade, para a questão da pluralidade. [Autores] que me ajudam a problematizar temas que me atravessam e que vão me fazer sentar e escrever. Porque o processo de escrita é muito difícil. Então, se eu, de novo, nada contra um Nóvoa da vida, mas eu prefiro sentar com outros autores que vão me ajudar a olhar para essa formação de professores através de uma outra perspectiva, uma perspectiva menos patriarcal.

Eu lembro muito, lendo “ensinando a transgredir” da bell hooks, quando ela é perguntada lá sobre a questão do Paulo Freire, falam para ela: “mas Paulo Freire tem uma questão de sexismo ali presente e você uma feminista”, e ela faz uma analogia que é interessantíssima com a questão da água. Paulo Freire vem num momento na minha vida que eu estou sedenta por novos olhares, com sede por transgressão. E se eu estou falando de uma água, fazendo a analogia que ela faz, que tem uns requisitos, por exemplo de terra, eu tiro essa terrinha e bebo essa água, que vai me alimentar em certa medida. E eu acho que é bem isso. Então, “ah, mas Franz Fanon era sexista”. Mas Franz Fanon tem uma contribuição extremamente interessante. Para que essa caminhada seja sustentável, para que essa caminhada seja transformadora, talvez a estratégia seja no final das contas isso, me cercar, me munir de autores que vão me ajudar a problematizar questões que me são estranhas, que me saltam os olhos, que me causam dores, que me causam angústias, que me causam problemas, que me ajudam a confrontar.

Eu não paro muito para pensar sobre como me vejo na pós-graduação; estou muito mais preocupada com os meus alunos. Não tenho muita paciência para isso; acho que essa ideia de “professora da pós-graduação, negra, a única negra” é algo muito branco e eurocêntrico. Pode parecer até conflitante com o que disse até agora, mas acredito que há questões mais importantes em jogo. Talvez eu não consiga me encaixar nesse papel, sinto que falta letramento racial. Mas não vejo isso como algo relevante ou prioritário. Acho que há outras questões mais urgentes que precisam do meu olhar e do meu cuidado. Na verdade, eu realmente não paro para pensar sobre isso e nem quero, porque não acredito em modelos ou exemplos; senão, isso vira uma espécie de igreja. Lembro que uma professora me convidou para falar e disse: “vem para falar sobre isso”. Mas eu não me vejo como essa pessoa que deve estar lá e falar. Tenho muitos problemas; estou em constante transformação, lido com preconceitos e dificuldades em várias questões, então fico pensando muito. Meu foco está em como acolher esses alunos e como podemos fazer um bom trabalho dentro do mestrado.

A minha mãe, os meus alunos, esses alunos negros aqui que vão para o enfrentamento e que querem ser ouvidos... Eu acho que esse conjunto é muito significativo. Minha mãe, uma grande leitora, sempre teve que ter a carteirinha da biblioteca e ficava atenta para não deixar vencer o prazo. Ela controlava quantos livros pegava emprestados. Enquanto fazia todo aquele percurso de mulher negra trabalhando em casa, ela também encontrava tempo para pegar um livro e levar para casa. Como qualquer mulher negra nesse país que trabalha com a questão do cuidado e de ser empregada doméstica. Então, tudo isso, nesse processo de leitora, essa coisa

dela ser uma leitora voraz. Eu me lembro dela dizer assim, “olha, primeiro leia o livro e depois assista o filme”.

A vida inteira foi assim. Eu acho que talvez as grandes pessoas, os meus alunos. De ter um colega, por exemplo, do Espírito Santo, que é da antropologia e ele foi incitado pelos seus alunos: “olha, mas não tem um etnógrafo negro nas referências desse curso de antropologia”. E que levou ele a propor um curso. E aí, ele vai pesquisar, e aí ele vai trazer mulheres negras que saem, por exemplo, nos Estados Unidos a fora, fazendo etnografia, mapeando esses homens negros, essa cultura negra na Luisiana. Quem fez isso? Foram os alunos. A partir de um questionamento. Por isso que eu falo para os meus alunos: “É muito importante que vocês acionem os seus professores, mobilizem os professores, chamem a atenção dos seus professores, porque não fomos formados”. Então, eu acho que é isso, os alunos, a mãe, o esposo. Tudo isso nesse processo.

A academia é um lugar muito duro. Duro para as pessoas detentoras do privilégio, e eu acho que principalmente duro para os meninos, para as meninas negras e trans, é muito mais dura para eles. E eu não sei se eu gostaria de inspirar pessoas a alçarem esse lugar. É um não-lugar que você nunca cabe. Porque você não é mais aquela menina negra, mas também a questão da branquitude está impregnada ali, mas também não é branca. É um não-lugar que atravessa a gente e que a gente precisa lidar muito com isso. Então, se inspirar em mim para estar lá, eu não gostaria. Eu gostaria que estivesse lá a partir de uma agenda sua, que as pautas, as pesquisas fossem pautadas. Mas de ser modelo não, porque a gente paga um preço muito alto por isso. Emocionalmente e culturalmente, de sempre estar no não-lugar, de não ter um espaço. Temos que estar preparadas emocionalmente para isso.

Porque tudo isso traz muita dor, traz coisas boas de ver os nossos alunos negros entrando. Eu gostaria de ser exemplo em outras áreas. Quero inspirar as pessoas a se posicionarem nos espaços que ocupam, a fazerem valer suas vozes. Falar em “dar voz” é horrível; isso implica que a pessoa é muda. Eu gostaria de ser uma inspiração nesse sentido, independente do espaço em que você se encontra, de se colocar e de gostar de quem você é. Eu gostaria de ser inspiração nesse sentido, não inspiração para esse local de dor, de sacrifício, de suplício. De sempre, a todo momento, dizerem que: “não é aqui que você tem que estar, essas pautas que você traz são pautas identitárias. Essas pautas não merecem, não devem fazer parte do contexto da universidade”. Eu gostaria de outro [de inspiração]. De posicionamento, de luta, de se colocar. Isso sim, eu acho que é mais legal. Há outras coisas, para além de querer estar nesse espaço que não é fácil, precisamos de uma rede de apoio.

4.5 Professora Andréia

Eu estou aqui em Belo Horizonte desde 1984. Nasci no interior do Rio de Janeiro em um lugar chamado Baixada Fluminense, mais precisamente em Duque de Caxias. E eu nasci em Maio de 1964, portanto, eu completo 60 anos dia 18 de maio deste ano. Já sou uma sexagenária. Eu sou solteira. Estive casada, particularmente com mulheres, mas nunca oficialmente, de acordo com o sistema civil brasileiro. Na última união nós tivemos 2 filhas, tenho 2 filhas. Em 1984 eu já estava aqui, sou mais mineira que os mineiros. Eu escolhi Minas Gerais e Belo Horizonte me abraçou.

Eu nasci naquela região da Baixada Fluminense, o meu contexto familiar foi um contexto muito arraigado pela consciência dos direitos e pelos problemas sociais que afligem aquela região até os dias de hoje. Eu nasci em casa, nasci no mesmo lugar onde me criei até os 20 anos de idade, vivi ali e nossa vida era muito marcada pela família, casa, a questão da comunidade e também as questões da educação, que sempre afetaram muito meu contexto familiar. A minha mãe sempre teve uma preocupação muito grande com a escola, com o estudo, o meu contexto é nesse âmbito: passando pela família, noção de comunidade desde muito cedo, participação social. Eu sou uma mulher homoafetiva é essa a minha orientação, tem sido essa desde muito jovem. Participei e participo de movimento social de mulheres e em discussões que envolvem questões relacionadas às relações sociais de gênero.

Minha mãe teve 11 filhos, ela foi mãe de 11 filhos e hoje nós somos 5. Um irmão faleceu no ano passado. Todos acessaram o ensino superior, mas em diferentes momentos da vida. Meu irmão que faleceu ano passado foi o último a acessar o ensino superior. Ele ingressou já estando idoso, faleceu com 60 anos. Após ter tentado muitas vezes sem conseguir, ele começou a cursar em uma universidade privada chamada Newton Paiva. Meu irmão sempre se envolvia com partidos de trabalhadores, sempre muito ocupado com a associação de moradores, então quis fazer Direito e se preocupava com o direito, mas ele foi o último a ingressar no ensino superior. No mais, todos os irmãos acessamos e com isso eu vim morar aqui em Belo Horizonte, morava com o irmão mais velho que veio para cá a trabalho, morávamos eu, ele e a esposa com 2 crianças. Esse irmão mais velho fez contabilidade na Newton Paiva, foi o primeiro que terminou o ensino superior na minha família. Todos com exceção de mim fizeram no ensino privado.

A minha mãe é da década de 30. Ela faleceu ano passado, com 91 anos. Então, a minha avó quase que viveu literalmente o período da escravização de pessoas. Minha mãe acessou apenas até o terceiro ano e ela sempre queria estudar mais, não foi possível porque ela perdeu

o pai. O meu avô faleceu muito jovem e minha avó ficou viúva e naquela época não tinha escola pública como hoje, era tudo particular e tinha que pagar. A escola pública como hoje estava se organizando no país ainda. Minha mãe teve que parar de estudar para dar vez para o irmão. Ela estudou até o terceiro ano, mas sabia muito. Era da época que ela nos contava que escrevia na pedra. Ela dizia que escrevia na pedra, depois tinha que apagar para o irmão estudar. Porque não tinha como recorrer a caderno, livro, nem nada, quando aparecia um caderno na casa tínhamos muito cuidado com as folhas, com tudo. Então se usava de tudo para escrever, mas ela foi para escola na época da pedra, na década de 1930.

Eu estudei no grupo escolar Sargento Golfe que existe até hoje, nesta época a escola era só até o ensino fundamental. Era uma escola estadual, não tinha muitas escolas, então eu estudei sempre em escola pública. Eu estudei em uma escola particular porque pela idade que tenho, pertencço a uma geração que passou por várias transformações na estrutura e funcionamento do ensino no país. Então estava entrando para a escola em 1971, com 7 anos. Naquela época entrava com 7 anos na escola, só podia entrar se completasse 7 anos. E foi justamente quando nós tivemos a 5692/71, aquela lei importante na educação que vai terminar com aquela noção de admissão. Antigamente você tinha do primeiro ao quarto ano, aí depois ia para o quinto e fazia a admissão e começava o ginásio. Tinha uma separação entre a quarta série, ensino primário. Aí tinha o gargalo, você fazia uma admissão, depois iria para o ginásio, até o oitavo ano, depois você ia para o segundo grau. Aqui você já era quase um doutor, com o ensino médio. Entrei na escola já sabendo ler e escrever, mas eu não sabia que eu sabia ler e escrever. Estou pontuando que eu sabia ler e escrever porque as professoras vinham todas de fora, não é igual hoje que a professora mora perto, que são mulheres pretas e pardas. Não, você tinha uma massa de mulheres brancas que vinham de fora, só tinha aquela escola na região toda, parecia o ensino superior com a sua maioria de pessoas brancas.

As professoras me pegaram pela mão e me levaram de uma sala para a outra, falando que eu já estava avançada na leitura e escrita: “ela já sabe”. Depois disso, me colocaram em uma sala com crianças grandes porque elas já estavam avançadas, o que na época chamavam de sala mais forte “primeira série forte”. Me colocaram lá e eu fui até bem cuidada, era magrinha e pequenininha, minhas pernas balançavam na carteira, não alcançava e não tinha carteira para criança pequena, as carteiras eram todas do mesmo tamanho. Então, esse primeiro contato com a escola foi interessante. Fui do grupo escolar com uma turma com crianças bem maiores que eu e me assustei muito e foi a primeira vez que eu encontrei tantos elementos diferentes na escola, com relação às pessoas, seus tipos, suas roupas. Tínhamos aulas de 7 às 11, de 11 às 15 e de 15 às 19, porque tinha que encaixar todo mundo, não cabia. Aí começou o processo de

criação de mais escolas, demorou uns 10 anos para conseguir. Nessa época, no ensino médio, eu fiz em uma escola particular porque não havia vaga nas escolas públicas, não havia escolas suficientes.

O governo dava bolsas para as famílias que provassem a renda baixa, que era a esmagadora maioria, obviamente, onde eu morava precisávamos desse auxílio. Durante os anos do ensino médio eu tinha uma bolsa interessante também, seria o que nós chamamos hoje de ensino médio integrado à educação profissional. Na época havia uma lei, que dizia que era importante ter essa conversa de educação profissional, o que é mais popular atualmente, já acontecia naquela época a discussão sobre a importância de você aprender uma profissão, aprender alguma coisa, igual a todas as escolas hoje do estado, as escolas de tempo integral. Então era assim, eu fiz o ensino médio e depois fiz contabilidade.

Eu tinha três irmãos mais velhos e era a do meio, o que me permitia transitar entre eles. Minha mãe fazia questão de que todos nós estudássemos. Em nossa casa, havia uma mesa grande na sala, e assim que chegávamos da escola, todos precisavam se sentar à mesa para estudar. Eu ficava junto com eles, e foi assim que fui aprendendo. Meu irmão tinha alguns gibis, e eu costumava ler os que ele tinha, absorvendo conhecimento sem perceber. Anos depois, fui fazer essas análises e percebi o quanto isso contribuiu para minha formação. Depois de adulta que eu fui olhar para trás, quando você está na fase da criança, do adolescente, no olho do furacão, procurando trabalho, vivendo, se construindo como pessoa, você não pensa muito em certas coisas. Num dado momento, você reflete: "Ah, olha bem pra mim" [tom de surpresa], então fui perceber isso quando eu comecei a estudar pedagogia e comecei a trabalhar com as ideias de Emília Ferreira, discutindo as questões de aprendizagem, da psicogênica e da língua escrita, buscando entender como é que você cria prontidão. E a partir disso tudo que fui pensar na minha própria trajetória.

Meu pai trabalhava na Petrobrás. Existe uma parte da Petrobrás perto de onde nós morávamos, inclusive por isso que fomos morar lá. Meu pai trabalhava o dia inteiro e minha mãe nunca trabalhou fora, minha mãe ficava sempre em casa. Ela não estudava conosco, ela nem entendia que poderia estudar conosco, não era da cultura dela estudar era da cultura dela garantir que nós estávamos estudando. Então nós estudávamos sobre a sua supervisão, igual ao pai dela fazia com ela, supervisionava tudo.

O desejo de estudar foi o primeiro elemento para ingressar no ensino superior, o interesse pelo saber, pelo conhecer. Compreendo que no ensino superior eu não entrei tão jovem, entre os 19 - 21 anos, como minhas filhas e como os jovens entram hoje. Eu ingressei no ensino superior aos 25 anos, naquela época não havia preparatório comunitário, não tinha

nada. Tive que trabalhar para pagar um preparatório para o vestibular. Tentei a primeira vez e não passei, tentei de novo e passei para a segunda chamada na segunda tentativa. Entrei para o segundo semestre na UFMG, eu até pensava: “quem sabe eu faço serviço social” mas esse curso só tem na PUC e eu não poderia pagar, então decidi ir para Educação.

Eu gosto de Educação, já tinha trabalhado com educação antes, queria ser educadora então fui para a Pedagogia. O interessante é que na UFMG eu era uma das poucas mulheres e estudantes negras e não tinha nenhum menino negro, você não via um menino negro na Pedagogia. Mas sobre os estudantes negros em geral havia eu e mais uma, talvez uma ou 2, umas 4 pardas e o restante tudo pessoas brancas e professores, também brancos. Eu vinha do movimento negro, então ingressei na pedagogia com uma compreensão profunda da importância da educação nas relações étnico-raciais, da luta antirracista e da consciência racial, além da defesa dos direitos à educação. Tudo isso foi construído a partir do trabalho que já havia realizado na Baixada Fluminense. Eu queria cursar o ensino superior porque sabia que tinha muito a contribuir e que isso deveria acontecer por meio de uma instituição. Sentia que precisava atuar na educação de forma institucional.

Eu estudei na UFMG, na Faculdade de Educação (FaE), dizia que era a minha casa porque eu ficava dia e noite na FAE. Logo que eu terminei o curso, abriu um concurso da fundação Ford e era o segundo ano do concurso, nele havia um destaque para as pessoas negras. Foi um concurso nacional, o Brasil inteiro concorreu e me lembro de estar na FAE, passar no corredor, perto da sala onde eu ficava no PET. Eu tinha 2 bolsas, tinha o PET e tinha a questão da bolsa manutenção, igual tem até hoje, você pode acumular 2 bolsas, só se for manutenção e estudo, então eu acumulava 2 bolsas. Achei o concurso interessante, fiz e passei. Eu gosto muito de imaginar as coisas, sonhar, imaginar, projetar, gostava de imaginar ir à França um dia. Porque as minhas professoras iam todas para a França estudar, ainda era um polo importante para as Ciências Humanas e Sociais, as pessoas iam para a França estudar ou para São Paulo. São poucas do Rio, a maioria ia para São Paulo, para USP, Unicamp e PUC-SP. Ninguém falava dos Estados Unidos.

Nessa época eu já estudava inglês instrumental, mas eu não pensava em ir para lá. Algumas professoras vieram comentar comigo sobre a oportunidade na Fundação Ford nos Estados Unidos, mas falei que meu inglês era péssimo. Com o incentivo das professoras eu me inscrevi, já conhecia algumas pessoas, que depois eu descobri, estavam ligadas à Ford, como Fúlvia Rosenberg que era uma pessoa muito importante no campo da educação e relações raciais, do pensamento social e psicologia.

[...]

Eu passei no processo seletivo e fui para a entrevista em São Paulo. Duas semanas depois, o resultado saiu e eu tinha sido aprovada; isso foi em outubro de 1992. Comecei a me preparar para obter o visto e para minha saída. Eu passei no concurso para o mestrado, enquanto dois colegas, incluindo Luísa Barros, foram aprovados para o doutorado. Luísa, que infelizmente faleceu e foi ministra da Igualdade Racial, era uma grande amiga. Os outros dois que passaram para o doutorado foram ela e Luís Cláudio Barcelos, que atualmente trabalha em Brasília. Eu, Clóvis e Nanicey fomos para o mestrado, totalizando cinco aprovados.

A Fundação Ford incluía um programa de aprendizado que nos dava seis meses para aprimorar nosso inglês. Cheguei lá em janeiro e, no dia seguinte, já tinha que fazer uma prova de nivelamento, na qual consegui ficar no nível um. Comecei a aprender inglês em Pittsburgh e fui imersa na língua. Embora morássemos com brasileiros, decidimos não falar português, mas sim praticar inglês para melhorar nossas habilidades. Seguindo o curso de um semestre, ao final, você precisa ter pontuação para entrar na universidade, havia uma agência que nos ajudava com localização e tempo, tivemos auxílio para saber onde seria possível estudar, eu fui aceita em Seattle, em Washington, mas eu achei que estava muito afastado da Costa Leste.

Então decidi ir para Michigan, porque a Luísa tinha ido para Michigan. Lá existe um centro de estudos diaspóricos que me interessou muito, mas eu fui começar com Educação, na Escola de educação, e eles são muito bons na formação de professores, fui para a Michigan e fiquei por 2 anos, mais ou menos. Depois fui para Nova Iorque, de lá eu fui para Filadélfia, já por minha conta, sem bolsa da Ford e fiz doutorado na Temple, lá fiquei uns 7 anos. Depois eu fiz pós-graduação lá e, ao todo, vivi quase 12 anos nos Estados Unidos.

Sempre estive na educação, nunca saí da educação como grande área. Nos Estados Unidos existem bons subtemas, boas especializações dentro de uma área. Eu fiz o mestrado em currículo e instrução pública. Então, o mestrado é em Educação e você se especializa em Currículo. O doutorado eu fiz em Educação, com especialização em estudos interdisciplinares urbanos e gestão educacional e política pública. Então, pensar a cidade, os problemas, as periferias. Lá não tem aglomerado, mas as periferias, têm situações análogas aos aglomerados e até pior, então você olha um pouco essas questões. Foi assim que eu fiz o doutorado, eu defendi em 2004, com 40 anos. Defendi em 12 de maio e dia 22 de julho eu cheguei no Brasil.

No Brasil, meu ensino médio foi profissionalizante ainda durante a década de 80 essa discussão estava no Brasil. Muito mal feita, obviamente, como estão fazendo agora, novamente, depois de 45 anos. A escola estadual, por exemplo, onde minha filha mais nova vai estudar não é muito longe de onde eu moro. Ela se matriculou no período integral, ela vai estudar de 07 até 16h30 junto com o curso técnico de informática. Fui na escola, visitei, mas a escola não tem

estrutura, ela está se organizando. Eu trabalho no CEFET há quase 20 anos, eu sei o que significa você organizar um espaço para o ensino técnico, para o ensino em geral. Não tem estrutura suficiente, então, depois de 45 anos, você consegue fazer a História da Educação com muita facilidade.

Sua própria vida é a história da educação e a dos seus filhos também, por exemplo, agora eu vejo minha filha na situação que eu estava na minha época de escola, a diferença é que eu ficava apenas meio período e ela vai ficar o dia inteiro. Era contabilidade na sala, tinha um armário que tinha algumas coisas, os estudantes fingiam que era um pequeno escritório na sala de aula, esse era o curso técnico de contabilidade. Minha filha hoje está nesse curso técnico de informática, que está melhor do que na década de 80, por que os adolescentes podem ficar na escola o dia todo. Mas as coisas não são simples, é muito complexo.

Comecei a trabalhar aos 16 anos com uma amiga, percebi que tinham muitas crianças que não estavam indo para escola ou estavam com problemas. O pai da minha amiga tinha um botequim, nós pedimos aos nossos irmãos para nos ajudarmos a construirmos com as madeiras que havia no botequim, uma mesa com bancos para as crianças. Eu acho que vinham ali umas 13 crianças, nós dividimos entre nós duas e dava um dinheiro bom, porque as mães estavam desesperadas. Primeiro que tirava os meninos da rua à tarde, por umas 2/3 horas, eles estavam conosco, me encantei com a educação. Trabalhei também numa questão de pesquisa com mulheres, tinha que coletar dados na Baixada Fluminense. Participei muito junto à Juventude Pastoral, do grupo de consciência negra, meu tempo foi dividido com esses trabalhos terceirizados e ao mesmo tempo militando no trabalho social e assim a vida seguia.

Na UFMG, trabalhei também com projeto social, com o terceiro setor, passei a integrar um movimento Internacional de mulheres chamado GRAAL engajamos nos projetos sociais e depois, na UFMG eu tinha uma bolsa também. De carteira assinada, CLT, eu trabalhei em Belo Horizonte logo que eu cheguei em uma loja de calçados, trabalhava no escritório e cobria as 2 caixas da loja, então era um dia muito ocupado. Era um ambiente muito insalubre do ponto de vista racial, do ponto de vista do respeito, até mesmo nos direitos humanos. Se algum jovem tentasse roubar aquela loja, ninguém ligava para a polícia, não. Subia com o rapaz onde ficava o depósito dos calçados em cima, no segundo piso, e tinha um cara que era o “leão de chácara” e ele com mais outro espancava esse menino, resolviam dessa forma e aquilo me fazia mal. Foi isso, a minha trajetória é um pouco essa, como muitos jovens, fazendo vários bicos, fazendo as coisas.

Trabalhei no ensino aqui em Belo Horizonte, quando estava na Pedagogia. Nós fazíamos estágio desde o início. Trabalhei como designada em uma escola estadual, mas logo depois veio

a bolsa e depois também, quando eu terminei, trabalhei um pouquinho. Mas não trabalhei muito tempo e nunca fui efetivada no estado ou no município, sempre como designada.

Todos os elementos que disse até agora confluem para isso [estar como docente na pós-graduação] e a gente percebe isso quando chega ao final, estou terminando minha carreira e em breve vou titular. Quando você chega nesse nível da sua carreira, você começa a olhar para trás, começa a perceber algumas coisas do passado, eu sempre penso que as coisas começam de maneira muito singela e muito simples, na convivência familiar. Eu me lembro, sempre comento isso com algum estudante meu, eu trabalho com metodologia de pesquisa também, como uma disciplina obrigatória.

Eu trabalho com ela tanto no mestrado quanto no doutorado. Eu conto que aprendi análise de conteúdo, aprendi a categorizar: no chão vermelho da casa da minha avó materna, porque muito pequena eu ia para lá e éramos só eu e ela. Minhas tias, todas empregadas domésticas, ficavam morando na casa das pessoas. Durante a semana, minha avó e meu tio trabalhavam o dia inteiro, chegavam em casa à noite, então eu ficava muito só, ia para o chão e forrava o chão todo com o jornal, ficava lendo o jornal e categorizando, então eu via as notícias e ia fazendo o sentido das coisas e isso me deu essa envergadura. Eu lembro que depois da minha entrevista para os Estados Unidos, Rosenberg dizia: “[Andréia], eu tenho uma preocupação, porque você vai para outro país, vai se sentir sozinha lá”.

Respondi que não porque eu trabalhava bem com a solidão e aprendi isso dessa forma. Comecei assim a construir essa trajetória que eu tenho hoje, foi construída na simplicidade, na vida, nas coisas que você realiza, no aprendizado do respeito, respeito por sua ancestralidade, pelas pessoas que nos antecederam, pelos livros.

Eu amo os livros, sempre amei ler, em grande parte devido às influências da minha família. Meu irmão mais velho sempre teve uma paixão pela leitura e, desde muito jovem, comprava livros que eu devorava. Essa prática de leitura foi o que me salvou. Quando cheguei na FAE, fiz o concurso do PET sem saber que tinha habilidades para escrever bem. Passei em primeiro lugar; apenas alguns candidatos ganharam bolsa, e eu fui uma delas. Quando a professora me falou eu disse: “interessante, eu em primeiro lugar, como é isso?” Ela: “Você escreve muito bem” e me deu redação pra ler de novo e é interessante o método. Ela me deu uma redação para ler novamente e conversou comigo sobre ela. Achei interessante o método dela. Até hoje, faço o mesmo com meus alunos: eles escrevem e eu devolvo o que produziram, conferindo e ajudando na construção de seus textos.

Minha trajetória começa com meus irmãos na sala de jantar estudando, na casa da minha avó, uma idosa completamente analfabeta que tinha muita sabedoria. Ela tinha muita oralidade,

era uma sábia como minha mãe. Sabia muita coisa de memória, de oralidade e ela passa para mim muitos ensinamentos que guardo até hoje com relação à vida e, sem querer, ela me introduz no campo do ensino, da leitura, da pesquisa e da extensão. De vez em quando tinha que andar pelo bairro, procurar algumas ervas para ela, naquela época Caxias era puro mato e você aprende, faz isso, faz aquilo, e a avó contava muitas histórias, eu acho que eu aprendi esse gosto de contar história com ela, uma contação de história: “deixa eu contar história”. A gente quando chega em uma certa idade tem que contar a história.

Voltei em 2004 dos Estados Unidos, trabalhei na Una no setor privado, trabalhei 6 meses em Sete Lagoas, também no sistema privado. Abriu um concurso no CEFET para Educação, passei no concurso e estou trabalhando no CEFET de 2006 até hoje, estou lá faz 18 anos. Foi assim, quando você passa no concurso você entra e logo depois eu qualifiquei minha dissertação no mestrado. Fui dar aula no mestrado e recentemente o doutorado foi aprovado, doutorado em Educação e o mestrado em Educação Tecnológica. Acredito que no sistema educacional brasileiro é algo intrínseco, a pós-graduação e a graduação estão dentro do ensino superior, então você atuar dentro do ensino superior, é muito natural atuar na pós-graduação seja *stricto sensu* ou *lato sensu*.

No CEFET logo que cheguei engajamos nas temáticas de estudos afro-brasileiros e por ter voltado para o Brasil em 2004 ocasionou de ser em um momento muito propício, os colegas brincavam comigo: “Ah, lógico né, você esperou o Lula entrar para você voltar”, mas foi coincidência. Então voltei, a Lei 10639/2003 tinha passado um ano e meio antes e eu já vim engajada nas discussões e me encantei. Quando comecei éramos poucos, eu e alguns colegas, começamos o trabalho. Em 2009 nós criamos o núcleo de pesquisa em estudos afro-brasileiros. Hoje eu sou de uma coordenação de gênero, raça, e ações afirmativas de identidade. A questão do racismo institucional, racismo estrutural e da injustiça curricular de um currículo que é muito atravessado pelo racismo e pelo sexismo, infelizmente, é parte quase que do *ethos* institucional. São instituições que se amalgamam, que se estruturam em cima de uma história social extremamente racista, e são essas instituições que só vão implementar cotas raciais, ações afirmativas, por força de lei, tem que mandar fazer, por lei, por que não acreditam que isso é uma coisa que deve ser feita. Eu acredito nas mudanças de mentalidade, sempre falo isso com os meus colegas brancos, sobretudo, que o futuro nos pertence. Porque o futuro não pode ser como foi o nosso passado e como está sendo o nosso presente. Então nós precisamos de todo mundo reunido para que a gente possa conseguir vencer essa grande batalha.

Estou em uma coordenação que está fazendo esse trabalho muito difícil, porque a instituição vai e volta igual ioiô, ela vai um passo à frente e um atrás, dois atrás e um para frente,

porque ela é puxada para frente pela sociedade, pelas instituições, mas o peso do seu Ethos ele se move de uma maneira muito pesada. E eu leciono disciplinas afetas à gênero, raça, ações afirmativas e trabalho muito com a temática, a produção de conhecimento, epistemologias do sul global pensando na Ásia, pensando na África, pensando em outros paradigmas. Sou da ABPN que é uma Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros, hoje estou na diretoria de relações internacionais. Trabalho também em um projeto chamado afro-cientista, um projeto nacional e que está em vários lugares, financiado pelo instituto Unibanco que agora vai ter um aporte também da SECADI neste projeto. Atuo um pouco nesses ambientes, nesses espaços que acreditamos, é importante nós estarmos com nossas visões e com nossas políticas afirmativas.

Eu senti a discriminação racial desde a primeira semana que fui para a escola no fundamental, com as professoras brancas com seus uniformes. Naquela época eu tinha uma alta autoestima já que o meu universo era aquele universo familiar e eu não brincava na rua, eu tinha alta autoestima por causa desse sistema. Mas quando fui para a escola minha autoestima foi quebrada de uma maneira muito estranha. Até hoje eu falo disso, me marcou muito e me jogou na luta porque tinha uma roda formada de meninas, todas brancas. Uma menina parda às vezes, que não se entendia como negra, ela também achava que era branca. Então, uma roda de adolescentes brancos e pardos, e eu então, naturalmente, me achava o máximo, estava na série forte, e querendo entrar na roda, as mãos se fecham, eu digo: “mas eu queria brincar nessa roda”. “Não, você não quer brincar com a gente não”.

Alguém pode dizer assim: “não é um problema racial, porque você é uma menina negra, porque ela não queria que você brincasse porque era nova na escola”, mas eram todas novas na escola, entravam todos ao mesmo tempo para aquela série. E eu tenho que falar, isso é importante na nossa educação, nas relações raciais e também na sociologia é dizer: “Qual foi o lugar de fala?”. “Como é que você sente isso?”. “Como é que isso chega até você e te afeta?”. O racismo, ninguém abria mão, eu não pude brincar, não tinha acontecido antes, sempre que eu chegava as portas se abriam, os coleguinhas iam lá para casa brincar, todo mundo brincava, eu achei que tudo era muito estranho e sofri muito. Eu forcei a minha entrada, mais para o final quando estava acabando o tempo do recreio alguém abriu a mão e me deixou entrar, mas quando eu entrei, já estava dissolvendo a roda e acabou, e aquilo foi muito ruim. Foi a minha primeira lição e ao longo da vida, eu fui tendo várias lições no Brasil, fora do Brasil, fui tendo lições que vão acumulando e tenho lições até hoje.

O racismo institucional e estrutural é a minha grande lição. Você pode ter títulos, possuir todas as qualificações e atender a todos os perfis, mas, além de ser uma mulher negra

homoafetiva, você está lidando com um sistema profundamente enraizado, que reflete um ethos institucional e uma visão que permeia as mentalidades. Essa realidade é um dos principais motivos pelos quais a nossa luta por ações afirmativas na educação é tão complexa. Ações afirmativas não só como cotas, mas de modo geral é difícil porque as pessoas têm uma consciência arraigada ainda na meritocracia, ainda no medo de perder aquilo que bastava sua cor de pele ser branca e já estava garantido a você uma série de privilégios. Agora você tem uma pele preta, você é uma pessoa negra, com seus traços étnicos e você também, por isso, pode acessar uma cota, só isso faz as pessoas tremerem na base. Elas não gostam dessa ideia de equidade racial.

Estou nessa discussão há muitos anos e eu tenho percebido que as pessoas começam a se mover com relação a entender que isso não é uma moda. E isso não vai passar, vai continuar de várias formas, a sociedade brasileira precisa mudar de uma maneira muito dramática. Porque desde a década de 40/50 que o Brasil é estudado por intelectuais negros para que se entenda o que acontece no país. Conseguimos ser um país do carnaval, da beleza que nós somos, da união fraterna, dos corpos que se movem, de uma sexualidade que se apresenta e ao mesmo tempo ser o país que mais mata pessoas homoafetivas, que mata mulheres, que mata trans, mata os negros, mata a juventude. Vivemos em um país muito complexo, então eu acho que isso tudo chega. Como as instituições de ensino, as escolas, as universidades, os institutos federais, nós não estamos fora da sociedade.

Tudo o que ocorre na sociedade, está conosco também. Então, o CEFET tem tido casos alarmantes de abuso sexual, de sexismo, de racismo, de tudo. Nós estamos agora com comissões para criar cartilhas, criar protocolos, isso depois de 100 anos de atuação do Cefet, ele é de 1909. Então, quer dizer, você tem aí mais de 100 anos e o CEFET construiu uma rampa apenas agora. Todas as instituições começam agora a fazer inclusão. Começaram no século XXI, a se modificar, fazer inclusão mais efetiva. Então nós temos toda uma história para construir. E contamos muito com a sua geração. Nós contamos muito com pessoas como você que está vindo aí nessa leva, porque nós temos muito trabalho e o meu trabalho e o seu trabalho são congruentes, buscam trazer as questões étnico-raciais, da desigualdade de gênero e raça, as questões da juventude negra, questões da educação das relações raciais, as pesquisas, os projetos de extensão levam em conta questões populares para que seja levado adiante.

Na pós-graduação você tem sempre as políticas. Mas existem também os processos burocráticos, da competência e da habilidade. Competência são seus títulos. Tem competência para estar neste cargo? Tem porque tem os títulos. Tem habilidade? Bom, habilidade é uma construção. O que ocorre é que na pós-graduação você tem que preencher os requisitos. E no

serviço público é muito diferente das redes particulares. Então, falando como servidora pública, você tem toda uma progressão horizontal, vertical, que não tem nada a ver com atuar na pós-graduação ou não. Atuar na pós-graduação significa que você preenche os pré-requisitos, você tem competência e habilidade, demonstrada por meio de publicação de artigos e toda pontuação que tem que ter com relação à produção. E isso é o que acontece na UFMG, no CEFET. Nas instituições de ensino superior, acontece assim, porque nós somos todos guiados pela CAPES. A CAPES é que dá o tom e todo mundo tem que seguir. Você tem hoje, por exemplo, eu diria que hoje, na CAPES e no CNPQ há um respeito maior, a diversidade e a pluralidade de saberes, advindos desses órgãos governamentais hoje, do que 30 anos atrás, 20 anos atrás. Um exemplo disso é que você tem o *qualis* dos periódicos abertos agora de A1 a A4. Quem imaginaria que eles fariam isso? Que permitiriam tal coisa. Porque não podia. Esse cuidado com a produção continua, mas hoje há um respeito maior à pluralidade.

O meu concurso foi só para o ensino superior e trabalho na graduação e na pós, mas tenho colegas que trabalham no ensino médio também. Essa identidade híbrida [dos docentes de uma instituição técnica] nos coloca desafios, ao mesmo tempo, nos coloca elementos muito bons, como, por exemplo, elementos que eu tenho trabalhado muito, que é pensar a trajetória profissional. Pensar em educação profissional, pensar em realização educacional, no mundo do trabalho e nas questões raciais, então todo um campo se abre. Eu acho que é fundamental para pensar o Brasil da maneira como nós queremos, ter essas experiências no chão da vida, no chão da escola, no chão do CEFET. De modo que você consiga dizer, realmente, que nós temos que pensar alguns elementos que nos coloque de frente para a sociedade e não de costa para a sociedade.

É muito comum as instituições de ensino darem as costas para a sociedade. E dão as costas por quê? Porque a sociedade não é uma bela senhora que anda pela rua. A sociedade é composta de pessoas e o Brasil tem um contingente populacional negro que vai chegar daqui a pouco a 60% de preto e pardos e vai só aumentar. Então, o que acontece é que não se pode mais dar as costas para um contingente populacional desse tamanho, dessa dimensão. E também ao longo dos anos, nós, negros e negras, também começamos a participar de alguns espaços políticos educacionais, como a pós-graduação. Tem poucos hoje, mas tinham menos antes. Eu nunca tive uma professora, um professor negro. Até eu chegar na Howard em Washington, e eu chorei igual criança. Falei: “meu Deus, o que que é isso?”. Um mar de pessoas negras, intelectuais negros, naturalmente vivendo ali, nada de mais, nada espantoso, nossa vida é essa mesmo, gente. E tive a sorte de poder ficar tempos em Washington, de ir a Howard viver tudo aquilo. Eu acho que realmente nós estamos caminhando para lugares como esse, lugares

políticos, vai demorar um pouco mas estamos chegando. E as cotas na pós-graduação, nos concursos públicos, ajudam muito nisso. As coisas já estão já estão mudando, já estão sendo modificadas.

É muito importante que tenhamos esse conhecimento das questões étnico-raciais, esse letramento, esse conhecimento, essa ciência. E ao mesmo tempo também dominarmos conteúdos como, por exemplo, eu trabalho com metodologia, o trabalho de produção de conhecimento, trabalho com interseccionalidade, o trabalho com questões teóricas também. Então esse domínio das questões teóricas é muito importante. Então continua, uma coisa que um amigo que faleceu também no ano passado, um grande amigo chamado Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, ele dizia, que nós tínhamos que trabalhar muito isso, que é essa consciência, esse entendimento que nós temos que estudar mais que os outros, fazer mais que os outros e os outros são os brancos. Nós temos que dar conta de tudo isso e também daquilo que é considerado conhecimento válido.

Temos que aprender línguas mesmo, não tem jeito, não odiar os Estados Unidos. “Ah, odeio os Estados Unidos, odeio os britânicos, odeio a rainha, odeio todo mundo, vou aprender em iorubá”. Você pode aprender o iorubá, por favor, aprenda o iorubá, aprenda as línguas de Angola, aprenda o bantu, aprenda tudo que tem para aprender. Mas existem ferramentas e nós precisamos delas para a luta antirracista neste grande território nacional e nos microterritórios onde nós vivemos. Essa estratégia política, nós já entendemos.

Na ABPN organizamos a cada 2 anos o Congresso Nacional de pesquisadores negros e negras. E entre um Congresso Nacional e outro, tem o estadual. Então a gente sempre trabalha iniciação científica com os jovens, sempre falamos disso, que é importante aprender as ferramentas. Aprender sobre aquilo que é comum a todos nós, sabermos e tirar da mente e do coração essa ideia: “Ah, são saberes dos brancos”. Não são saberes dos brancos, são saberes da humanidade, que precisam ser praticados e sabidos. Seja na medicina, engenharia, direito, pedagogia, arquitetura, letras, artes, dança ou música. Eu acho que esses conhecimentos estão impregnados na nossa cultura e no nosso saber negro. Se a humanidade começa em África.

Nós sabemos, minimamente, da cosmovisão e da história, que nos abraça e nos constitui como seres humanos negros que somos hoje. Então temos muito a dizer sobre isso, mas tem que ser dito dentro da estrutura que nós temos. Nós temos uma estrutura, e é desse lugar que nós vamos estar trabalhando. Implementamos estruturas alternativas, como espaços até escolares institucionais como a universidades Zumbi dos Palmares, com elementos dos mais variados, como cursos de graduação sobre estudos afro-brasileiros como tem no Maranhão, como os programas de pós focados nas questões raciais, mas não é uma coisa que todos podem

fazer. Estamos em instituições das mais variadas e é nelas que temos que fazer a diferença, com esse entendimento. Eu acho que é importante essa consciência, nós não precisamos incorporar nenhuma síndrome do impostor ou algo do tipo. Mas temos que incorporar toda uma compreensão de que nós temos que nos colocar nesses espaços com essa consciência de que nós temos uma contribuição e damos uma contribuição muito significativa, porque nós temos formação, conhecimento e temos também as questões raciais como um elemento fundamental para a transformação da educação, da sociedade, das relações no mundo, do trabalho.

Nós começamos um projeto chamado Minas Negras, um projeto que eu coordenei na ABPN, que recebeu recurso do conselho britânico, do Bridge countson e, infelizmente, o projeto com a guerra na Ucrânia, o conselho britânico sai do Brasil. E, não financiou mais o projeto, mas por 1 ano e meio, 2 anos, fizemos um trabalho muito interessante com meninas e jovens negras no oitavo e nono ano do ensino fundamental. E foi fantástico, a gente quer continuar só esperando que o recurso que nós solicitamos junto a um órgão do governo seja aprovado. Então fizemos esse trabalho com relação a raça e gênero. Tem o afro-cientista que tem essas discussões toda no âmbito da iniciação científica. E tem toda uma construção com professores também, com a formação de professoras e professores que é fundamental.

Interessante que nós não conseguimos ainda esse braço forte na formação de professores, eu acho que a gente tem que conseguir isso. E eu não sei bem as estratégias que podem ser utilizadas. Mas eu acho que os fóruns permanentes de educação e diversidade étnico-racial eram fóruns que possibilitavam pensar a formação de professores. Eu não sei muito bem como é que está isso, mas sei dizer que é muito importante retomar esse tripé que é pensar nesse bojo também a formação de professores. Eu acho que sem isso vai ser muito. Estamos tentando. Tem várias iniciativas. Sempre tiveram. E eu tenho ouvido pouco disso nessa rodada agora do governo. Eu espero que isso volte à baila. Formar professores com essa dimensão. E passam decretos, passam resoluções que falam disso, a 10.639. Mas você pode ver que nessa lei riscou-se a formação de professores da lei, ela não passou. A formação de professores não passou e isso diz muito desse temor que as pessoas têm de que seja cobrado delas uma atuação ou uma atenção a essas temáticas. E eles não querem ser obrigados a fazer isso.

Uma coisa é a maneira como as pessoas nos veem. E outra a maneira como a gente se vê. Eu me vejo como uma professora que faz o trabalho de formação humana, focada nos elementos que precisam ser feitos para a formação humana, que é pensar diversidade, relações raciais, diversidade sexual, trabalho, classe social. E como pessoa, a gente se vê como uma pessoa negra, que realiza esse trabalho, então você tem interlocução, você, você não está sozinha. E em termos de ser professora, passa pelo exercício da profissão, você vai dar aula, vai

orientar, vai produzir, vai participar das bancas, vai realizar pesquisa, é um ofício, é um trabalho. Então você não fica pensando, acordo de manhã e penso assim: “nossa, eu sou professora”, não, você não pode estar pensando nisso, está pensando no que você tem que fazer, nas tarefas que tem que fazer.

Nós compartilhamos algo em comum: a função que exercemos. Essa é a função que eu exerço. Para nós que trabalhamos com temáticas relacionadas à diversidade, antirracismo e relações raciais, existe toda uma tarefa importante a ser realizada nessa dimensão. Cada vez mais, a extensão, a pesquisa e os programas de pós-graduação focados na atuação social e na imersão social se tornam essenciais. É essencial porque nesse contexto de imersão que nos encontramos, e isso conta pontos para os programas de pós-graduação, que começam a valorizar nossa participação. Participação em algumas coisas, nos chamam, jogam nas nossas costas. Nos dão todo esse peso de trabalho para fazer mas, por outro lado, é um pouco uma rotina. Quer dizer, eu me vejo como uma pessoa que tem que realizar as tarefas próprias de alguém que está em uma instituição de ensino superior atuando na graduação e na pós-graduação. Agora temos vida fora da instituição, mas dentro da instituição é um pouco esse o nosso trabalho, e por isso que chamam de dedicação exclusiva. Você não deveria fazer outras atividades além do trabalho de fazer acontecer a educação na instituição.

5 DOCENTES-INTELECTUAIS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO: lutas e conquistas

Neste capítulo, realizaremos a análise das entrevistas de história oral, com o objetivo de aprofundar nosso entendimento sobre os caminhos percorridos pelas narradoras. Procuraremos entender aspectos das trajetórias que apresentam convergências, assim como as especificidades das vivências individuais de cada entrevistada e a relação das experiências dessas docentes-intelectuais com o contexto social brasileiro. Em busca de encontrar respostas para as nossas inquietações, nos apoiaremos no referencial teórico trabalhado em outros capítulos desta dissertação.

Quais as lutas empreendidas para tornar-se professora em uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação? Quais barreiras permeiam essa trajetória? Quais oportunidades favorecem essa conquista? Quais enfrentamentos vividos sendo docente-intelectual e negra? Qual é o papel social de uma mulher-intelectual-docente negra? O caminho para encontrar as respostas para essas inquietações foi longo, ao mesmo tempo em que passou muito rápido. Bonito, mas também dolorido e carregado de grandes emoções. A cada novo contato, encontro e troca com

as sujeitas entrevistadas, outras perspectivas foram sendo vislumbradas e novos olhares construídos.

A produção intelectual de mulheres negras me chamou atenção desde o primeiro contato com essa produção, ainda durante a graduação em História, por meio de grupos de mulheres atuantes na Universidade e pelo contato com o Movimento Negro na cidade de Belo Horizonte. No entanto, mesmo vendo a riqueza do conhecimento produzido por mulheres como Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, dentre tantas outras, encontrá-las nas prateleiras da biblioteca da Universidade nunca foi uma tarefa fácil e a partir disto surgem os primeiros incômodos geradores desta pesquisa. A busca pelo reconhecimento humano e do fazer intelectual de mulheres negras tornou-se um grande desafio e caminho de novas possibilidades. Me perceber mulher, negra, retinta, universitária, pobre e brasileira, a partir das escritas de mulheres negras que romperam a barreira do não reconhecimento e do lugar socialmente imposto, me tornou ávida por conhecer outras trajetórias de inspiração e superação, assim como me fez vislumbrar a possibilidade de também fazer parte desta história de implosão de limites.

Sem perder de vista as questões norteadoras desta investigação, buscou-se ampliar as possibilidades analíticas dos documentos produzidos, pois “trata-se de uma interpretação possível, justificada pela própria experiência [...]” e aí encontra-se “[...] a força e o caráter democrático da história oral” (Fonseca, 2003, p. 182).

No final do século XX, assiste-se a diversas mudanças na sociedade brasileira, sobretudo a partir das lutas contra a ditadura civil-militar, resultando em reformas educacionais, acelerada urbanização, ampliação do grau de escolarização e muitas outras significativas alterações sociais. “As diferenças regionais e a complexidade social e cultural brasileira acentuaram-se no decorrer deste século, definindo espaços de formação e produção do saber, incrementando a circulação de idéias [...]” (Fonseca, 2003, p. 182).

Neste cenário, nascem e crescem as narradoras deste trabalho, entre 1961 e 1984, em diferentes cidades da região Sudeste. Todas oriundas de contextos familiares de baixa renda. A maioria, de famílias cuja escolarização foi interrompida.

O primeiro exercício de análise deste trabalho voltou-se para uma compreensão das lutas e barreiras enfrentadas nas trajetórias pessoal e familiar, e no âmbito da formação e experiência profissional. Em seguida, a análise busca compreender as conquistas alcançadas pelas narradoras da pesquisa, em suas trajetórias até chegarem ao *status* de professora da pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Por último, voltamos o olhar para a experiência das

narradoras como docentes neste nível de ensino, os desafios que enfrentam e a percepção sobre seu papel social.

5.1 Enfrentando as barreiras sociais

5.1.1 História familiar e escolarização básica

As condições culturais, socioeconômicas e políticas do início do século passado fizeram com que grande parte da população brasileira não acessasse instituições formais de ensino. Inseridos nesse contexto, os familiares das narradoras não permaneceram ou mesmo sequer ingressaram em estabelecimentos de ensino. Essas famílias são, portanto, um retrato da sociedade brasileira. Komatsu (2019) em estudo sobre a relação da educação e desigualdade social durante a primeira metade do século XX, apresenta, como já abordado nesta dissertação, que até o final do século XIX, o acesso à educação era restrito às elites presentes no território. O acesso somente começa, em certa medida, a se expandir com reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. No entanto, vale destacar que durante grande parte da primeira metade do século XX o nível de desigualdade educacional mantém-se elevado e constante. Desta maneira, o autor estabelece que

[...] durante a Primeira República, o sistema educacional brasileiro pouco evoluiu e as políticas educacionais adotadas pelos governantes do período foram, em grande parte, controversas e pouco efetivas levando a um baixo crescimento nas taxas de matrículas e conclusões, crescimento este concentrado nas regiões mais ricas e urbanizadas [...] (Komatsu, 2019, p. 703).

No que se relaciona a interseção entre a desigualdade social e educacional, o autor apresenta:

O sistema educacional, em geral, pouco acessível à população, também contribuiu para a manutenção da desigualdade, de modo que a geração nascida entre 1900 e 1910 manteve uma desigualdade relativamente elevada [...] Entre 1900 e 1920, a desigualdade educacional brasileira aumentou: consequência de um sistema educacional em expansão, mas ainda bastante restrito (Komatsu, 2019, p. 718).

A pesquisa mostrou que a realidade geral da população brasileira, no que tange ao acesso à instrução, se confirma no contexto familiar das sujeitas de pesquisa. A esse respeito, a professora Letícia conta: “O meu pai tem até o quarto ano primário e a minha mãe tinha terceiro ano primário”. Situações semelhantes são narradas pelas professoras Luisa e Andréia:

Meu pai quase não estudou, ele era de uma cidade que se chama Guanhães, no interior de Minas Gerais. Ele não conheceu o pai, ele era filho de uma mãe solo que teve filhos de pais diferentes. Então, cada um dos irmãos foi tendo trajetórias diferentes a depender um pouco dos vínculos que a mãe tinha com cada pai. Alguns vieram para a cidade de Belo Horizonte para estudar no colégio de freiras e meu pai acabou ficando com a família da mãe. Depois que a minha avó morreu, ele ficou em uma situação difícil, ficou com um primo que estava ali, mas que trabalhava e não estudava. Então meu pai não tinha exemplos escolares, por isso pouco frequentou a escola. Minha mãe é de uma família grande, meus avós estiveram juntos com ela mas num contexto muito rural em São Gotardo. Minha mãe é a mais nova dos irmãos, mas viveu aquela lógica dos anos 1940/1950 no contexto rural de pouca escolarização, as mulheres não estudavam [...] (Professora Luisa).

Minha mãe acessou apenas até o terceiro ano e ela sempre queria estudar mais, não foi possível (Professora Andréia).

Não tendo no núcleo familiar de origem a escolarização formal completa, de onde vem a vontade de alçar um grau de instrução maior? A bibliografia acerca das pautas de luta do Movimento Negro apresenta a imperiosidade e centralidade da educação nas lutas empreendidas por essa movimentação. Dessa forma, trabalhamos com a hipótese de que, embora as famílias pobres e negras de nossas narradoras não tenham desfrutado de uma longa trajetória na vida escolar, elas também viam a educação como uma oportunidade fundamental para superar sua condição social desfavorável. Essa disposição foi uma das razões pelas quais nossas participantes enxergaram a educação formal como uma possibilidade de novas perspectivas.

Como apontado anteriormente neste trabalho, há na década de 1970, o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro. Neste contexto, dentre as diversas reivindicações, lutas e teorização, constrói-se “[...] um lugar de existência afirmativa [...]” (Gomes, 2017, p. 21). Ou seja, no Brasil, o Movimento Negro

[...] ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (Gomes, 2017, p. 21).

Essa positivação da raça promovida pelo Movimento Negro foi fundamental para que na atualidade as novas gerações adotassem uma nova postura de pertencimento racial diante do racismo ainda presente na sociedade brasileira. Como já referido, o Movimento Negro tem a educação como centralidade de suas lutas. As altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade

no Brasil eram compostas em grande maioria por sujeitos negros, que foram alijados das instituições de educação pós abolição da escravatura.

Principalmente as mulheres mais jovens participantes desta pesquisa ainda estavam em fase de escolarização quando uma visão positivada da raça passou a ser mais amplamente difundida. No entanto, o período de educação básica, para muitas, ainda apresenta fortes marcas do racismo sofrido durante a infância. A professora Cristiane declara:

Nessa turma que eu estive era a única menina negra, em uma turma de 38, mais ou menos. Eu e mais dois alunos que éramos negros, o resto tudo era branco. Então, a gente já percebia essa distinção fisicamente falando [...] Uma vez encontrei um colega da turma e ele falou para mim assim: “[Cristiane], você nunca deu mole para nenhum dos meninos da sala”. E aí eu falei para ele: “nossa, mas eu nunca percebi que estavam me dando mole”. [...] analisando hoje, na verdade eu achava que aquilo não era possível. [...] porque eu achava que as outras meninas, que eram brancas, eram muito mais bonitas que eu, então eles não estariam dando mole para mim (Professora Cristiane).

A professora Andréia também relata um momento sensível de se perceber negra e discriminada na educação básica:

Eu senti a discriminação racial desde a primeira semana que fui para a escola no fundamental [...] Naquela época eu tinha uma alta autoestima já que o meu universo era aquele universo familiar e eu não brincava na rua, eu tinha alta autoestima por causa desse sistema. Mas quando eu fui para a escola minha autoestima foi quebrada de uma maneira muito estranha. Até hoje eu falo disso, me marcou muito e me jogou na luta porque tinha uma roda formada de meninas, todas brancas. Uma menina parda às vezes, que não se entendia como negra, ela também achava que era branca. Então, uma roda de adolescente brancos e pardos, e eu então, naturalmente, me achava o máximo, estava na série forte, e querendo entrar na roda, as mãos se fecham, eu digo: “mas eu queria brincar nessa roda”. “Não, você não quer brincar com a gente não [...]”. Foi a minha primeira lição [...] (Professora Andréia).

Cavalleiro (1998) apresenta que a socialização e processo de percepção das identidades dá-se a partir de 0 aos sete anos de uma criança. Nesse momento as instituições formadoras família e escola são fundamentais para a construção ética dos indivíduos que estão em construção. Assim,

[...] uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, 1998, p. 19-20).

Sendo o racismo uma prática socialmente apreendida na memória e consciência, construído ao longo dos séculos, por meio de um conjunto de “falsos valores e de falsas verdades” (Cavalleiro, 1998, p. 22), os depoimentos acima comprovam como, ainda que se tratando de crianças no período básico da educação, as representações dos negros de forma desvalorativa já eram reproduzidas e sentidas pelas narradoras da pesquisa. O racismo é estrutural e estruturante de nossa sociedade. No entanto, o movimento negro apresentou à sociedade uma nova leitura sobre a raça, visando romper com as visões socialmente construídas acerca desses sujeitos. Essa iniciativa também contribuiu para a conscientização e autovalorização dos próprios sujeitos negros.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas [...] retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social [...] (Gomes, 2017, p.22).

5.1.2 Ingresso em instituições de ensino superior

Para muitas entrevistadas, a entrada no ensino superior foi um “divisor de águas”, como revelam as professoras Cristiane e Luisa ao dizerem que

Fui tomando consciência da minha condição como negra, primeiro por essa questão da convivência, presente desde cedo. Mas eu acho que o fato de eu entrar na universidade também foi meio que um divisor de águas para entender que muitas das experiências que eu tinha vivido não eram só pelo fato de ser pobre, mas também tinha essa questão de ser negra. Inclusive, eu acho que tinha muito mais o fato de eu ser negra do que por ser pobre. [...] Então, eu acho que na verdade, não teve, nesse primeiro momento esse processo de positividade da raça. Na minha vida de estudante de Educação Básica, que ainda é uma realidade em muitas escolas de Educação Básica, porque, como trabalho com essa disciplina, fazemos algumas análises, as pessoas costumam encarar muito as formas de racismo que tem dentro do ambiente, não como racismo, mas ou com alguma coisa de criança, ou alguma coisa ligada à questão econômica. Só que aqui dentro da universidade, você consegue perceber que na verdade não é só uma questão econômica [...] (Professora Cristiane).

Acredito que ingressar na universidade pública federal foi central para que eu tomasse consciência da minha própria negritude, porque sair de um contexto que é majoritariamente negro para um contexto majoritariamente branco faz você perceber certas coisas (Professora Luisa).

É possível observar que o ingresso em uma instituição de ensino superior possibilitou a percepção das discriminações e preconceitos, uma vez que a maioria dos indivíduos nesse ambiente é branca. Essa realidade favoreceu a conscientização sobre sua identidade e impactou positivamente a autoestima dos sujeitos. Neste ponto, vale destacar os esforços de intelectuais

negros participantes das articulações do Movimento Negro em inserir nesses espaços outras epistemologias. Em outras palavras, a conscientização da professora Cristiane sobre sua raça é também, e talvez principalmente, resultado de toda uma movimentação empreendida pelo Movimento Negro que é “[...] um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira [...]” (Gomes, 2017, p.24).

Dessa forma, o Movimento Negro apresenta-se como um importante ator social, em diversos aspectos, mas aqui em especial, para a difusão de outras visões, autopercepção e conscientização dos sujeitos negros em ambientes como a academia. Vale lembrar, que em outros momentos da História do Brasil o ambiente acadêmico também foi impulsionador de teorias racistas, como foi o caso do chamado “Racismo Científico”, difundindo ideias que contribuíram para a construção social da imagem e papel dos sujeitos negros e negras. Ademais, a afirmação supracitada de uma maior conscientização e positivação da raça na atualidade igualmente pode ser visualizada quando as professoras Cristiane e Luisa destacam que

Minha irmã nasceu em 1998 [...] Ela fala que não lembra de nenhuma experiência na escola da aplicabilidade da lei 10.639, a não ser em novembro que temos aquele dia da consciência. Mas ela tem uma consciência enquanto negra, enquanto mulher que tem uma posição X, muito maior do que eu na idade que ela tem hoje. Com a idade da Isadora hoje, eu não tinha a consciência política, étnica que ela tem [...]. Porque ela é uma pessoa que, de certa forma, acabou sendo impactada, ainda que não tenha a aplicabilidade da lei na escola, mas tem esse tipo de discussão, nas mídias, na faculdade (Professora Cristiane).

Eu acho que a geração de vocês é muito mais letrada racialmente, tencionam muito mais a importância de discutir isso nas cadeiras da graduação e na pós-graduação, mas a nossa geração era muito menos engajada. Eu tinha pouquíssimos colegas negros na graduação, consigo apontar com os dedos [...] (Professora Luisa).

O apontamento feito pela professora Luisa nos leva a uma reflexão importante: a relevância das políticas públicas de acesso ao ensino superior. Todas as participantes desta investigação ingressaram em instituições de ensino superior antes da ampliação dessas políticas. Essa situação destaca a necessidade de um olhar atento para as ações que promovem a inclusão e o acesso a essa etapa educacional. Consequentemente, afirma-se mais uma vez o que o referencial teórico aqui discutido elucida: a conquista das políticas de ações afirmativas e, a partir delas, o aumento de corpos marginalizados no espaço acadêmico possibilitaram o tensionamento epistêmico e cultural, a discussão sobre outras questões e novos olhares para os sujeitos negros.

A realidade socioeconômica das narradoras e de suas famílias impõem-lhes algumas situações de desvantagem para ingresso no ensino superior. Para se preparar para a segunda etapa do vestibular em Educação Física, a professora Letícia conta que: “[...] eu e uma amiga, corríamos até na UFMG, pulávamos o muro e corríamos”. Já Angela relata que a escolha do curso se deu devido ao lugar social em que se encontrava: “As minhas condições sociais acabaram me conduzindo para um curso de bacharelado em matemática”. A professora Letícia acredita que, em meio às dificuldades socioeconômicas, seu esforço e desejo individual foi elemento fundamental para prosseguir nos estudos

Vejo na minha trajetória o tanto que eu precisei, mesmo não gostando muito dessa expressão [meritocracia], mas falo no sentido de sempre correr atrás. Eu tenho vários colegas, que tiveram uma vida muito mais fácil, todo o futuro era mais fácil. E a gente não tinha uma comunidade. A família era de trabalhadores, numerosa e, por isso, eu tive que matar um leão por dia para poder chegar onde eu cheguei. Primeiro para conseguir me formar no ensino básico, depois no ensino médio e na universidade. Falo porque entrar na universidade é uma coisa e sair e se manter, já é outra [...] Sempre foi muito mais difícil ter que trabalhar e estudar o tempo inteiro (Professora Letícia).

5.1.3 Identidades que se cruzam

Quando se pensa em intelectualidade, qual sujeito a mente traz à tona? hooks (1995) enfatiza que não é o sujeito negro, menos ainda **a sujeita negra**, visto que “[...] os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental.” (hooks, 1995, p. 469). A afirmação apresentada por hooks (1995), no século passado, ainda é uma realidade, tanto no que se refere ao olhar do outro para corpos negros femininos em espaços da intelectualidade, quanto no que tange à própria auto imagem e perspectivas de sucessos. A esse respeito, a professora Cristiane declara

Até hoje, as pessoas não me enxergam na rua ou me enxergam aqui na universidade como professora. Ainda mais que eu cheguei na pandemia, muita gente ainda não me conhece dentro da UFSJ, então dificilmente as pessoas vão me encarar como uma professora [...] Semana passada mesmo com o evento que estava ocorrendo aqui eu tive um episódio: eu estava precisando de uma mesa para colocar café e pedi essa mesa explicando para que, sem dizer quem eu era, pois eu costumo não falar quem eu sou. E as pessoas me questionaram até eu dizer que era a professora [Cristiane] do Departamento de Ciências da Educação. E aí, as pessoas mudam e não acho que as pessoas mudem pelo fato de eu ser professora, mas por não me verem como professora por eu ser negra [...] eu tenho a síndrome do impostor. Que é aquela que você fala: “nossa, será que eu deveria mesmo estar nesse lugar?” Eu tenho consciência que tenho essa síndrome do impostor. Eu nunca acho que eu mereço estar aqui. Apesar de ser aquela pessoa que me dedico demais para as coisas que eu pego [...] (Professora Cristiane).

A professora Luisa relata situações em que sua produção e atuação profissional é confrontada com sua identidade.

[...] nesse espaço de pesquisa sobre violência, que é um espaço muito masculino e muito branco, essa questão se tornou essencial. Estando e atuando nesse campo de pesquisa acaba que sou muito questionada sobre o que sugiro ou falo, afinal não temos outros pesquisadores, entre os professores que fazem parte do CRISP hoje, com essas mesmas características que eu. Não tem pessoas negras no nosso espaço de pesquisa na condição de professor. Estando nesse lugar, sou sempre muito mais questionada, do que acontece com homens e pessoas brancas no geral. [...] assim que entrei na FAE, constantemente eu tinha que responder se eu era aluna. Eu não me sentia uma pessoa tão jovem assim para as pessoas não perceberem que eu era professora, obviamente isso atravessava a questão racial. Certa vez, um colega professor da FAE, chegou na sala em uma das matérias optativas que ofertei, ele claramente queria alguma coisa que estava dentro da sala de aula. Nós estávamos sentados em roda porque havia uma estudante apresentando. Um cara branco de cabelo grande, que era estudante da disciplina, estava sentado de costas para a porta e eu de frente para a porta, de frente para o lugar de onde veio esse colega. O professor se referiu a ele, ao estudante, como sendo o professor, afinal ele era um homem branco numa sala com mulheres. Ele não optou pela dúvida de que ele poderia ser estudante, automaticamente fez a pergunta (Professora Luisa).

O depoimento de Luisa sobre a interpelação do professor branco ao aluno, também homem e branco, sem considerar que os outros corpos femininos presentes poderiam ocupar o lugar de docente especialmente o corpo negro, que na ocasião estava em destaque na disposição da turma nos remete à questão do racismo como elemento estrutural da sociedade. Almeida (2019), ao abordar a naturalização do racismo e, conseqüentemente, a visão sobre os lugares ocupados ou não pelos negros, destaca que as elaborações intelectuais que ganharam status de ciência durante o século XIX ainda permanecem.

Como resultado, mesmo que atualmente as teorias racistas estejam desacreditadas em seus meios originais, a ideia de que pessoas negras são inaptas para ocupar determinados espaços sociais continua profundamente introjetada nas mentalidades. O que nos leva a normalização de sujeitos negros em lugares de pouco prestígio e destaque? Almeida (2019) estabelece que a resposta só pode ser elaborada se houver a compreensão de que “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2019, p. 63).

Os apontamentos feitos pelas narradoras confirmam o que a bibliografia sobre racismo vem há muito discutindo. A intelectualidade e o fazer docente na academia, por mulheres negras, é a todo momento questionada. A capacidade **humana** de produzir conhecimento é colocada em dúvida quando apresentada pelos corpos que compõem este estudo. A professora

Angela aponta a necessidade de deslocar-se do lugar, que também é seu, de esposa que trabalha na mesma Universidade que o marido para conseguir se colocar como a intelectual e docente que é: “[...] muitas vezes eu fiz essas tentativas de me deslocar desse marido branco para fazer emergir quem eu sou, a [Angela], uma mulher negra que tem pauta [...] (Professora Angela).

O conceito de interseccionalidade opera como fundamental nesta investigação. As narradoras desta pesquisa apresentam em seus depoimentos diversas subjetividades que se interseccionam e dizem também do nosso objeto de estudo: o fazer intelectual e docente. Assim considerando o debate de gênero estabelecido aqui, a questão da maternidade igualmente se faz presente nas barreiras e lutas para entrada e permanência como docente em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Xavier (2019) apresenta que

“Muitas versões em uma só”. Esta forma pela qual costumo me apresentar publicamente tem o intento de trazer para o centro do debate os múltiplos lugares ocupados por mulheres. Uma multiplicidade que evidencia a sobrecarga de trabalho, naturalizada pela estrutura patriarcal. Afetada pela necessidade permanente de conjugar - de forma produtiva - os lugares de fala da maternidade e da produção científica [...] (Xavier, 2019, p. 127).

Compreendendo e evidenciando essa que também é uma importante identidade que constitui e diz do fazer docente e intelectual de algumas de nossas sujeitas, destacamos dois depoimentos, em diferentes momentos históricos, mas que revelam situações semelhantes vivenciadas pelas entrevistadas, sobre as dificuldades de conciliar a vida acadêmica com a maternidade.

[...] em 1993, meu filho já tinha 5 anos e eu arrisquei a fazer uma especialização na educação física aqui da PUC. Que era o PREPES em Educação Física escolar, era um curso que já estava em andamento e eu não tinha condições de fazer, mas nesse ano consegui, embora eu tenha passado por milhões de problemas: casa, filho, marido fica desempregado, tudo o que acontece na vida da gente, mas consegui (Professora Letícia).

Na pandemia eu estava na coordenação da graduação, e continuei quando houve o retorno presencial, foi uma confusão. A gente estava implementando um sistema novo, repensando casos, apesar de a gente ficar atrasado, porque não tinham feito isso. Então foi assim aquela correria. Para somar isso, eu estava com uma criança, que hoje tem quatro anos de idade. [...] Por exemplo, tem um grupo de estudos aqui que trabalha com a história da África, ligado ao Departamento de História. Mas eu nunca fui para reuniões, porque coincide o horário de buscar a [Ana], ou coincide com horário que eu estou em alguma reunião, que eu estou na coordenação. Então, eu nunca consigo participar. Na verdade, não consigo participar de nenhuma atividade fora. Eu até costumo brincar com o pessoal, porque eu fiquei muito tempo sem fazer nenhuma atividade física, desde quando eu estava grávida da [Ana] e agora que estou voltando a fazer atividade física. E que horas eu estou fazendo essa atividade física? Eu resolvi fazer natação às seis e meia da manhã. Por quê? Tudo que eu deixava para fazer à tarde, acontecia alguma coisa e eu tirava alguma coisa minha (Professora Cristiane).

Deste modo, enfatiza-se que há a indissociação das múltiplas identidades dessas mulheres, que geram atravessamentos em suas vivências sociais, inclusive no que tange o fazer profissional. Collins e Bilge (2021) destacam a imperiosidade da interseccionalidade para compreensão de identidades individuais. Desse modo

O vasto corpo de estudos no interior da interseccionalidade, envolvendo o tema das identidades individuais como interseccionais e performativas, mudou o significado de identidade de algo que *se tem* para algo que *se constrói*. [...] entende-se agora que as identidades individuais se aplicam diferentemente de um contexto social para outro. E esses contextos sociais são moldados pelas relações de poder interseccionais (Collins, Bilge, 2021, p. 187-188).

Assim sendo, os percalços vivenciados por mulheres ao terem de conciliar a vida profissional e a maternidade são ainda mais acentuados no caso das mulheres aqui investigadas, visto que o contexto em que estão inseridas é “moldado pelas relações de poder interseccionais”. Ou seja, mais uma vez temos a interseção de variados aspectos: mulher, negra, docente, intelectual e mãe. O olhar para essas interseccionalidades faz-se importante visto que “Separá-las na prática ou na teoria é impossível, se o racismo e o sexismo sempre estruturam a forma específica de exploração [...] que elas enfrentam (Collins, Bilge, 2021, p. 203).

Outro importante aspecto a se discutir neste tópico diz sobre a identidade negra. Segundo a categorização formulada pelo Movimento Negro e seguida hoje pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pretos e pardos constituem o ser negro. Tal categorização foi concluída e difundida durante a década de 1980, pelo Movimento Negro, compreendendo que a vivência da negritude acontece com todos aqueles que assimilam o que é viver e resistir às sequelas do sistema escravista e do racismo. Como se sabe, a criação da identidade nacional brasileira fez com que o racismo brasileiro tenha suas especificidades. Uma delas é ele ter sido fortemente baseado na valorização das peles mais claras em detrimento das peles mais escuras, bem como em outras características estabelecidas como europeias.

A história do nascimento da nação brasileira é, portanto, baseada em um intenso debate sobre a hierarquização racial da população e sobre como eliminar negros e mulatos. Não havia espaço para os primeiros e, os segundos poderiam existir apenas temporariamente (até uma geração branca emergir). Logo, [...] entendemos o porquê Abdias Nascimento (1978) argumenta que a miscigenação era uma estratégia genocida contra a população negra. Atualmente, sabemos que ela gerou milhões de negros de pele clara no Brasil. No entanto, esse resultado foi um erro, considerando os objetivos da época. Afinal de contas, o desejo da elite branca era a completa eliminação de qualquer presença negra e mulata, nosso completo genocídio (Góes, 2022, p. 6).

Entre as décadas de 1930 até os anos finais de 1980 a ideia de homogeneização racial, divulgada por Gilberto Freyre, foi amplamente incorporada pelo Estado com o objetivo de negar a necessidade de resolver os problemas econômicos e sociais advindos do racismo. Assim, “Antes, a pele clara afro-brasileira era uma fase transitória para a brancura e nossa presença representava a falha da elite em eliminar, de forma definitiva, os negros. Agora, o mulato torna-se um símbolo do sucesso desta elite.” (Góes, 2022, p. 8). Diante da construção da ideia de “democracia racial”, acredita-se que há uma tensão menor entre os sujeitos miscigenados, - embora sejam negros -, e os brancos. No entanto, a branquitude nunca permitiu que os sujeitos miscigenados chegassem ao lugar de humanos, eles estão, dessa forma, no entrelugar, na “quase” humanidade. Ainda assim, por termos no Brasil o racismo construído a partir das características fenotípicas, existe uma diferenciação das formas de racismo que negros de pele escura e clara sofrem

Contudo, [...], o lugar do negro de pele clara no discurso hegemônico, na esfera pública brasileira, não o coloca em um lugar ontológico superior ao negro de pele escura. Isto é, embora a categoria sociológica atribuída ao negro de pele clara seja a de quase humano, a nossa realidade somente lhe atribui o espaço do não-ser, do não-humano. Ela é apenas uma nova forma de desumanização (e não de recuperação de alguma humanidade) (Góes, 2022, p. 19).

Com o exposto, percebe-se que com o desuso do racismo científico para validação das discriminações dos negros pós abolição e a falha no plano de embranquecimento da população brasileira, cria-se a ideia de uma nação homogeneizada, a partir da imagem do sujeito miscigenado, para possibilitar a negação do racismo brasileiro. Tal problemática é fundamental para esta pesquisa, envolvendo 5 sujeitas negras, sendo que 4 delas se autodeclararam pardas e 1 preta. Confirmando o que fora acima discutido, a professora Letícia expõe:

[...] ser negro é uma coisa que passa por ser vista como. Então, talvez a minha aproximação com os estudos, mesmo com a cultura, com esse debate e tal, eu acabo estando nesse lugar. [...] E como é que eu poderia dizer? É esse não lugar, sabe? Eu acho que a melhor definição é esse entrelugar. Eu acho que à medida que a gente vai construindo esse pertencimento, ele vai ganhando legitimidade, mas eu ainda não me sinto legítima. Uma negra legitimada, negra, sim. Eu acho que eu estou construindo isso (Professora Letícia).

A nação harmônica e racialmente igualitária nunca existiu. E verdadeiramente, como demonstrado pela professora, os sujeitos miscigenados conseguiram somente alcançar o “não-lugar”. Esse “não-lugar” e toda a construção sobre o pardo no Brasil, faz com que haja uma

dualidade no que tange a percepção da discriminação por ser docente e negra em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu*

Acho que sou a primeira professora negra do Programa. Não me recordo de outro não, é interessante que os alunos também falam isso comigo: “nossa professora, a gente não tem professor negro”, e a última turma (de 2022) foi mais enfática nisso comigo. Nunca senti nem preconceito nem a legitimação sempre estive no entrelugar (Professora Letícia).

Este último depoimento da professora leva-nos a alguns questionamentos. Sabemos que o racismo não permite que, massivamente, a maioria da população (pessoas negras) acesse lugares como o de docente na educação superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, é curioso observar o relato da professora. Sendo ela uma sujeita que se autodeclara parda, há, de alguma forma, maior aceitabilidade de sua presença enquanto docente no mestrado e doutorado em educação? Compreendemos que não sentir o preconceito, mas também não sentir a legitimação é uma forma de negação e, de alguma maneira, de discriminação. Essa percepção seria silenciosa dessa forma tratando-se de uma docente preta? A presença de apenas **uma** docente negra confirma que os sujeitos pardos, ainda que percebam e sofram o racismo de maneiras diferentes dos pretos, não atingiram a humanidade? Precisaríamos de outras perguntas de campo e investigações para responder a essas questões. Porém, anunciá-las nos parece fundamental para fecundar outras possíveis investigações e inquietações.

O universo desta pesquisa deixa em evidência o que a literatura sobre o tema afirma. Entre os negros, aqui acrescida a interseção de gênero, as pretas sofrem de formas mais intensas o racismo e consequentemente a negação de acesso a determinados espaços como a docência universitária e o fazer intelectual em sua instância mais reconhecida socialmente. Como anunciado, esta investigação foi realizada a partir da história oral de 5 mulheres negras, sendo que 4 delas se autodeclararam pardas e 1 preta.

O último censo realizado pelo IBGE revela que 45,3% da população brasileira se declara parda, seguida de 10,2% preta. Logo, 55,5% da população do país é composta por pessoas negras. Em contraponto, 43,5% se declara branca. Essa breve leitura, leva-nos a algumas constatações no que tange o nosso universo da pesquisa. O que significa termos apenas uma sujeita que se autodeclara preta? Há uma correspondência com o último censo demográfico? Observando os dados apresentados pelo IBGE, a identificação de cor ou raça das sujeitas desta investigação demonstra que dentro da população negra a pesquisa foi proporcionalmente representativa. No entanto, quando olhamos o quadro geral de declaração por cor ou raça e a

composição das cadeiras docentes na pós-graduação brasileira, é possível observar que não há uma representação equitativa da população.

Ao considerarmos que a maioria da população brasileira é negra, ainda é possível observar uma gigantesca falta de representatividade no corpo docente da pós-graduação *stricto sensu* no que se refere a cor ou raça desse professorado. Como exemplo, destacamos, mais uma vez, que esta investigação tinha como pretensão inicial investigar apenas os quatro Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da cidade de Belo Horizonte, porém em um universo de 142 docentes, como observado nos sites dos programas, identificamos, inicialmente, apenas 6 sujeitas negras. A partir desses dados, constatamos em primeiro lugar que existe uma grande desigualdade de ocupação, por cor ou raça, do cargo de professor universitário da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em segundo lugar, que dentro do universo de pessoas negras, os sujeitos pardos conseguem furar mais o cerco que os pretos.

5.1.3.1 Professoras negras em Programas de Pós-graduação em Educação

Nesta sessão temos por objetivo mostrar alguns aspectos que permeiam os enfrentamentos presentes nas trajetórias das nossas sujeitas de pesquisa enquanto docentes na Pós-graduação *stricto sensu*. Como demonstrado no capítulo de contextualização deste trabalho, os avanços educacionais de acesso e consequentemente de outras perspectivas teóricas, decorrentes das lutas organizadas pelas movimentações negras, são visíveis. Porém, no que tange a questão epistemológica abordada e difundida nas academias, de forma majoritária, segue-se privilegiando autores e conhecimentos tidos como canônicos e as epistemologias contra-hegemônicas, decoloniais e contra-coloniais são apresentadas em segundo plano e somente quando há presença de profissionais engajados. Nesse ponto, a presença de docentes negras, conscientes de suas identidades, da estrutura que as cercam e preocupadas com as mudanças sociais, em instituições de ensino superior as colocam diante de alguns desafios, visto que para além de apropriarem-se dos conhecimentos aceitos e difundidos nos meios universitários, elas também precisam e anseiam por outras epistemologias. A esse respeito, a professora Andréia relata

[...] nós temos que estudar mais que os outros, fazer mais que os outros e os outros são os brancos. Nós temos que dar conta de tudo isso e também daquilo que é considerado conhecimento válido. [...] existem ferramentas e nós precisamos delas para a luta antirracista neste grande território nacional e nos microterritórios onde nós vivemos (Professora Andréia).

O relato da referida docente nos leva a algumas reflexões. Em primeiro lugar, pode-se pensar em uma jornada de trabalho que demanda maior empenho dessas mulheres, visto que têm, a partir de suas demandas e compreensões, uma espécie de dever com as mudanças que acreditam e querem para a sociedade. Ou seja, essas mulheres têm, de alguma forma, uma sobrecarga de trabalho, pois precisam apropriar-se dos conhecimentos “válidos” e também daqueles que tratam outras temáticas, sujeitos e visões de mundo. E em segundo lugar, é possível refletir sobre o lugar do “cuidado” enquanto “naturalmente” identificado com as mulheres negras. hooks (1995) aponta que os lugares onde os corpos negros femininos foram colocados durante os anos de escravidão, fizeram com que ainda hoje acreditemos que esses corpos possam ocupar somente esses espaços. Em outras palavras, a exigência que essas docentes fazem internamente, após a compreensão de si e de vivências semelhantes, e o zelo e preocupação com o conhecimento, com a busca por ampliar as visões epistemológicas, sem restringi-las à matriz europeia (“válidas” e contra-hegemônicas) que difundirão para seus alunos e orientandos também pode ser visto nessa perspectiva, mesmo que dê-se de forma inconsciente. A esse respeito, hooks (1995) descreve

[...] suposições racistas e sexistas de que as negras são de algum modo inatamente mais capazes para cuidar dos outros continuam a impregnar o pensamento cultural sobre os papéis da mulher negra. Em consequência disso negras de todas as camadas de vida das profissionais, de empresa e professoras universitárias a empregadas domésticas, se queixam de que colegas, colaboradores, supervisores etc lhes pedem que assumam papéis de zeladoras, que sejam suas consultoras, orientadoras, babás, terapeutas, padres, quer dizer que sejam aquele peito que a todos amamenta — a mãe preta. Embora essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras racistas a servir apenas em empregos julgados servis, espera-se que limpem a sujeira de todos (hooks, 1995, p. 470).

Apontar essa reflexão é também dizer que “a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual” (Gomes, 2017, p.94). Assim, mesmo tendo consciência de todo o histórico construído sobre seus corpos, a forma de ser professoras também reflete a historicidade que as cercam. Nesse sentido, a professora Luisa conta

[...] eu me percebo como alguém que tem uma responsabilidade grande na formação de novos professores [...] para mim é uma responsabilidade enorme formar os professores [...] estou sempre pensando no que eu vou fazer com as minhas estudantes, para que elas sejam o mais bem formadas possível (Professora Luisa).

Os apontamentos feitos pela professora Angela, dialogam com os feitos pela professora Andréia, no que tange a necessidade de estabelecer e difundir debates a partir de outras perspectivas

Entrei como docente na pós-graduação no meio de 2021. Eu queria ver, discutir, debater, problematizar, outras questões na pós-graduação. Eu queria que fizesse parte das discussões a noção de dispositivo racial. Gostaria que os alunos tivessem a oportunidade de olhar, por exemplo, para a questão das escrituras, dessas questões que muitas vezes não são pauta, não são ali presentes, não são debatidas, as questões étnico-raciais, pensar em outras fundamentações teóricas-metodológicas, para além das presentes. E com isso, não estou dizendo que Foucault não é importante, e eu trabalho com o Foucault, eu não estou dizendo que pensar a partir de uma perspectiva da filosofia da diferença não é importante, não é isso. Mas trazer, debater e pensar em outras perspectivas [...] Eu acho que eu entrei na pós-graduação para ver isso, para ver isso proposto, pensar em outros temas, em temas que não estão presentes (Professora Angela).

Assim, pode-se visualizar como a presença dessas docentes em Programas de Pós-graduação em Educação, de fato, é valiosa para transformações sociais e epistemológicas. Aqui é importante lembrar que a Universidade foi um poderoso espaço para divulgação de teorias racistas que até a contemporaneidade permeia a mentalidade social. Dessa maneira, a existência dessas sujeitas em espaços onde o conhecimento científico é construído é fundamental. No entanto, também vale ressaltar que os movimentos por elas feitos não são fáceis visto que há um *ethos* muito bem estabelecido sobre os conhecimentos que a Universidade deve difundir. Sob esse olhar, a professora Andréia relata

O racismo institucional e estrutural, é a minha grande lição. Você pode ter títulos, possuir todas as qualificações e atender a todos os perfis, mas, além de ser mulher negra homoafetiva, você está lidando com um sistema profundamente enraizado que reflete um *ethos* institucional e uma visão que permeia as mentalidades. Essa realidade é um dos principais motivos pelos quais a nossa luta pelas ações afirmativas na educação é tão complexa (Professora Andréia).

Por serem poucas a tratarem outras epistemologias e a tocar as questões étnico-raciais, algumas de nossas sujeitas também enfrentam a problemática de não conseguirem abordar suas temáticas de pesquisa que as tornaram pesquisadoras. Assim sendo, as professoras Letícia e Cristiane expõem

Um desafio para mim hoje é continuar estudando e, principalmente, desenvolver um grupo de estudo com a teoria do imaginário que eu penso que ajudaria muito. Eu não consegui fazer isso, é até uma avaliação, eu não consegui trazer para a pós-graduação a teoria que eu estudei no doutorado e exatamente porque fui atropelada e eram tantas temáticas diferentes [...] (Professora Letícia).

Entre os colegas do grupo de professores do mestrado, eles têm ciência de que eu estou, na verdade, dentro da história da educação. Então, eu tenho tentado fazer o

seguinte com os meus orientandos: fico abraçando essa questão étnica, mas continuo publicando dentro da história da educação para que eu possa manter minha área de interesse. Desse jeito, acabo estabelecendo parcerias com professoras da História da Educação, desenvolvemos projetos juntas [...] (Professora Cristiane).

Neste tópico foi possível visualizar as barreiras sociais enfrentadas por nossas sujeitas até chegarem no lugar de docente em mestrados e doutorados em Educação. Assim, viu-se que, como um retrato da sociedade brasileira, as famílias das entrevistadas não acessaram ou integralizaram o percurso da educação básica, visto que as políticas de expansão e acesso ao ensino básico são posteriores ao período de escolarização dos familiares das professoras pesquisadas. Evidenciamos também, a questão da contemporaneidade no que se refere à positivação da identidade negra. No entanto, as entrevistadas desta pesquisa viveram situações de discriminação e racismo desde a infância e adolescência na escola, causando impactos e sofrimento desde muito novas.

A partir da entrada em instituições de educação superior, outros dilemas e desafios são apresentados e percebidos. A questão da percepção da pertença étnico-racial e do lugar socialmente imposto a corpos negros femininos emergiu, como no caso da professora Cristiane, após o ingresso no ensino superior. Nessa perspectiva, consideramos o Movimento Negro como ator social essencial para essas compreensões. Como já discutido, a consciência de si e da realidade social ao redor é um poderoso instrumento de movimento para superação de limites impostos. Ainda, essa movimentação também construiu uma outra visão, narrativa e fundamentações teóricas acerca da imagem do negro e isso foi fundamental para os avanços epistemológicos, culturais e de acesso à lugares que antes eram impedidos a esses corpos.

Igualmente, foi apresentado que a condição socioeconômica também é um fator que influenciou e intensificou nos caminhos de luta. Por fim, mostramos alguns percalços, que intensificam e geram barreiras no fazer profissional dessas mulheres. Contudo, anunciaremos além disso as implosões de limites traçadas por essas intelectuais-docentes, que as possibilitaram furar o cerco e ocuparem, indo contra todas essas influências e disposições expostas, o lugar de professoras em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

5.2 Implodindo os limites

5.2.1 Disposições para a longevidade escolar

Todas as entrevistadas tiveram sua trajetória escolar no ensino público, com exceção da professora Andréia, que estudou como bolsista em escola privada, o que também evidencia a

não garantia de acesso à educação pública. A professora Angela relembra e afirma que: “Eu fiz todo um percurso, desde educação infantil até ensino médio no ensino público, com todas as suas características, com todos os seus problemas. Mas foi graças a esse ensino público que eu pude entrar em um curso, no meu caso, o bacharelado em matemática”. Todas as professoras têm um aspecto em comum: a não descontinuidade dos estudos. Para algumas, essa sequência nos estudos é marcada pela influência familiar, como Luisa destaca:

Acredito que para mim o mais importante foi o papel dos meus pais. [...] são pessoas extremamente inteligentes e que valorizam muito a educação, então eles falavam desde quando eu e meu irmão éramos muito pequenos que eles não tinham nada pra deixar pra nós a não ser a educação e a formação [...] (Professora Luisa).

A partir das discussões já estabelecidas aqui, sabe-se que a longevidade da escolarização dos sujeitos dá-se a partir da influência e interferência de variadas instituições sociais e circunstâncias. Lahire (2004) apresenta que essas influências que levam o sujeito à inclinações e hábitos podem ser denominadas de disposição. Nesse sentido,

[...] uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição. [...] realmente não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmo *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (Lahire, 2004, p. 27).

Ou seja, de acordo com as diversas instâncias de socialização dos sujeitos, eles manifestam ou não costumes, tendências e maneiras de ser (Araújo, 2017). Essas disposições, a depender do contexto manifestado e das condições para a sua permanência podem ser breves ou longas e estão relacionadas à sociologia da socialização. Para haver uma disposição é necessário que haja a recorrência e elas não são imóveis. A noção de disposições, portanto, auxilia na compreensão e conhecimento de trajetórias de longevidade escolar e análise de suas subjetividades. Algumas disposições para longevidade dos estudos são evidenciadas por algumas de nossas narradoras. A professora Cristiane diz: “Eu tinha uma relação muito conturbada com o marido dessa minha tia que ficou comigo e aí a escola acabou sendo um refúgio. Então, eu gostava muito de ir para a escola, ficar lá, na biblioteca, era um lugar que eu gostava de estar. Então, sempre fui muito ligada ao estudo [...]”. Já a professora Luisa evidencia

como o apoio e incentivo familiar foram pilares e fundamentais em sua trajetória, inclusive no que tange a possibilidade de dedicação integral aos estudos durante a educação básica.

A vida inteira isso era um valor: estudar, tirar boas notas, acompanhar boletim. Eu sempre fui uma boa estudante, gostava de estudar. O que posso dizer da minha trajetória é que eu comecei a escrever muito cedo, copiava letras de coisas que eu via em casa, como embalagem de produtos e eu me lembro muito disso ser uma coisa que impressionava os meus pais. [...] eles tinham altas expectativas em relação à minha trajetória escolar, porque muito cedo eu me interessava por isso, por escrever, por desenhar, por aprender a ler, por ir pra escola. Então, eles investiram desde muito cedo nisso. [...] Eu e meu irmão não trabalhamos, e isso hoje eu vejo como privilégio. A minha família veio de um contexto muito empobrecido mas nem toda a família pobre tem essa escolha, de não contar com o dinheiro e com a ajuda financeira dos filhos (Professora Luisa).

A professora Angela igualmente relata uma disposição familiar que a impulsionou nos estudos

[...] a minha mãe é uma mulher negra, mas ela sempre foi leitora e consumidora de vários tipos de livros. [...] eu acho que as pessoas às vezes acham que é muito de meritocracia porque consegui entrar. Não, eu tinha uma mãe leitora, que me facilitou ler e possibilitou entrar na universidade, principalmente com uma redação um tanto boa na época, por conta dessa condição de leitora, de ver a minha mãe lendo à noite, aos domingos, aos sábados. Eu acho que isso foi bastante importante no processo de entrada (Professora Angela).

O depoimento da professora nos remete também a uma questão fundamental que permeia todo esse trabalho: a memória. Sendo a memória a principal fonte dos depoimentos orais (Delgado, 2006), o relato de Angela sobre a lembrança da mãe leitora é rico no que tange o entendimento da influência/disposição inicial que teve para o começo de sua vida acadêmica.

A figura materna e o desejo pelo estudo foram também as disposições iniciais para a professora Andréia

A minha mãe sempre teve uma preocupação muito grande com a escola, com o estudo, o meu contexto é nesse âmbito: passando pela família, noção de comunidade desde muito cedo, participação social. [...] O desejo de estudar foi o primeiro elemento para ingressar no ensino superior, o interesse pelo saber, pelo conhecer (Professora Andréia).

A partir desses relatos podemos perceber a fundamental importância do apoio familiar para uma trajetória de continuidade de estudos. Pode-se também observar a imprescindibilidade da figura materna para nossas narradoras. Ainda que, na maioria dos casos, sem continuidade em sua própria escolarização, as mães das sujeitas pesquisadas foram pilares para a compreensão e valorização dos estudos.

Como já elucidado neste trabalho, a partir da década de 1990 há uma intensificação das lutas por políticas específicas para a população negra, lutas essas que geraram significativas conquistas nos anos que se seguiram. As narradoras desta pesquisa ingressaram no ensino superior em momento anterior ao surgimento de políticas de ações afirmativas para a população negra. No entanto, ainda que elas não tenham ingressado por políticas afirmativas, vê-se a necessidade das políticas educacionais visto que todas ingressaram em instituições públicas de ensino superior. A professora Letícia destaca: “[...] eu fiz universidade pública com a ajuda, depois concluí uma especialização pública, logo depois, o mestrado na UFMG, público, e o doutorado também em uma instituição pública. Porque se não fosse isso, provavelmente eu não teria condições de alçar voos” (Professora Letícia). As professoras Luisa, Angela e Andréia também destacam que a universidade pública era a única alternativa viável em seu contexto familiar.

O ano que eu tentei o vestibular foi um ano muito conturbado, porque teve uma greve muito grande na UFMG que fez o vestibular ser adiado, por isso eu fiz em 2001 para as duas universidades públicas da cidade porque já sabia que não poderia pagar para estudar em faculdade particular [...] (Professora Luisa).

Na época, eu cheguei a prestar engenharia mecatrônica na Unicamp, mas devido às condições financeiras dos meus pais, eu teria que me deslocar, teria que residir em Campinas para fazer o curso, então, eu acabei optando por fazer o curso de bacharelado em matemática na Unesp, no Instituto de Ciências Exatas, no Campus de São José do Rio Preto que ficava alguns quarteirões da minha casa (Professora Angela).

Entrei para o segundo semestre na UFMG, eu até pensava, “quem sabe eu faço serviço social” mas esse curso só tem na PUC e eu não poderia pagar, então decidi ir para educação (Professora Andréia).

Com esses relatos pode-se concluir que a vida acadêmica das nossas narradoras foi marcada por limitações quanto ao local dos estudos e ao próprio curso a ser escolhido, além de não terem outra opção que não fosse estudar em instituições públicas.

Como supracitado, as disposições para a longevidade escolar podem ser diversas. Dialogando com Araújo (2017), hooks (1995) e Freire (1996), é possível perceber que a influência de professores foi fundamental para algumas de nossas narradoras visualizarem a possibilidade de iniciar a graduação ou mesmo o mestrado. Freire (1996, p. 79) destaca: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Assim sendo, compreendendo todo o contexto histórico em que mulheres negras estão inseridas, o incentivo de docentes durante suas

trajetórias foi fundamental para a concretização da dialetização apresentada por Freire (1996). No que tange esse aspecto, as professoras Cristiane, Luisa e Andréia relatam

Uma das professoras aqui, que hoje é minha amiga, a Christianni, nós nos aproximamos muito. Eu fui aluna de iniciação científica com ela [...] Comecei a participar de algumas atividades de estudo com ela. Ela começou a me incentivar muito para participar de alguns eventos, viajar para alguns eventos. Inclusive, financeiramente. Um dia ela falou: “por que você não tenta o mestrado?”. [...] E continuou assim: “vamos, você tem que escrever alguma coisa, eu te ajudo a pensar em alguma coisa”. Então eu fiz um esforço de escrever um pré-projeto e passei lá na UFMG (Professora Cristiane).

[...] assim como as expectativas dos professores, que reconheciam meu empenho e me incentivaram a continuar progredindo. Essa era uma dinâmica em que, ao receber elogios e reconhecimento, minha motivação aumentava e me ajudava a superar expectativas e a me dedicar ainda mais aos estudos (Professora Luisa).

Algumas professoras vieram comentar comigo sobre a oportunidade na Fundação Ford nos Estados Unidos, mas falei que meu inglês era péssimo. Com o incentivo das professoras eu me inscrevi [...] passei no processo seletivo e fui na entrevista em São Paulo. Duas semanas depois, o resultado saiu e eu tinha sido aprovada; isso foi em outubro de 1992. Comecei a me preparar para obter o e para a minha saída. Eu passei no concurso para o mestrado [...] (Professora Andréia).

Com esses relatos evidenciamos, mais uma vez, a importância de diferentes disposições para continuação dos estudos, a dialetização entre a denúncia social e os sonhos e, como apresentado por hooks (1995) o papel do docente na longevidade escolar dos sujeitos:

Os motivos pelos quais algumas pessoas negras escolheram tornar-se intelectuais sérios são diversos. Mas na maioria dos casos podem remontar a uma raiz comum, uma experiência tipo conversão religiosa com um professor ou colega muito influente que nos convenceu a dedicar a vida a atividades de leitura escrita e conversa pelo prazer individual, mérito pessoal e ascensão política dos negros (e muitas vezes outros oprimidos) (hooks, 1995, p. 465).

5.2.2 Tornar-se docente

A escolha pela profissão docente deu-se de diferentes formas para as narradoras desta pesquisa. Para algumas, a princípio, o que ocorreu não foi exatamente uma escolha, e sim consequência dos caminhos percorridos e das oportunidades disponíveis. A professora Letícia relata que ao sair do que chamamos hoje de ensino fundamental, ela seria direcionada para o curso de magistério, no entanto, ela diz: “Eu não quis fazer o magistério porque eu pensava que o magistério era colorir papelzinho, desenhar borboletinha e eu não queria isso”. Em sequência, a professora optou pela graduação em Educação Física e dessa forma a educação e o fazer

docente tornaram-se presentes. A docência no ensino superior foi tornando-se possível a partir da continuidade dos estudos:

Estando na rede municipal, prestei um concurso para ser professora substituta na UFMG, no curso de Educação Física. Fui aprovada, trabalhei lá com 2 disciplinas durante 2 anos e meio. Então as coisas foram se casando, fui percebendo que eu gostaria de ingressar como professora no ensino superior (Professora Letícia).

Outras circunstâncias e acasos que fizeram parte da trajetória das entrevistadas acabaram as conduzindo para a docência, mesmo quando esta não era a opção almejada, como nos relata a professora Cristiane:

A pedagogia, na verdade, não era a minha escolha. Quando eu estava morando em São Vicente, trabalhei em uma rádio e eu queria trabalhar com essa parte de publicidade e propaganda. Mas, aqui, ainda não tinha nada ligado a esse curso. Aconteceu de estar trabalhando com uma conhecida minha no comércio, ela me convenceu a fazer vestibular na época e falei para ela: “mas não tem nada que me interessa aqui”, a segunda opção era História. Ela falou: “ah, tenta qualquer coisa”, eu tentei a Pedagogia e fui aprovada. Pouco depois que eu entrei, acho que uns dois anos depois, foi criado o curso de História, mas aí eu já tinha conhecido a história da educação e gostei. Com essa matéria eu consegui me aproximar do curso. A Pedagogia não era minha opção, porque o que eu tinha de noção da pedagogia era aquele trato com criança e eu nunca me vi alfabetizando uma criança, nessa parte que geralmente o pedagogo trabalha: os anos iniciais e educação infantil [...] Da graduação fui direto para o mestrado [...] O doutorado foi em 2013, terminei o mestrado entre 2006 e 2007, mas somente em 2013 comecei, por uma questão financeira. O meu grande receio era terminar o doutorado sem nenhuma experiência com a docência. Se eu terminasse o doutorado, sem experiência, não passasse no concurso público; para tentar no setor privado, sem nenhuma experiência na docência, eu acho que é muito mais difícil. Então, aí eu falei: “eu vou dar um tempo para tentar essa experiência” e, ao mesmo tempo, eu precisava financeiramente (Professora Cristiane).

A professora conta de seus tempos de estudante, e de como o interesse por “tornar-se professora universitária” começou nos corredores do prédio em que transitava, pelos projetos e atividades em que participava, e também, de alguma forma, pelo “clima” institucional que a encantou:

Eu sempre penso em uma vez que eu estava descendo a rua e falei: “quero ser professora universitária”. Como eu ficava muito aqui nesse corredor, eu estava sempre ligada a alguma atividade, eu gostava desse departamento. Eu gosto muito do ambiente aqui, desse corredor, especificamente, desse prédio, e eu falava que eu queria ser professora nesse prédio (Professora Cristiane).

O relato descrito acima leva-nos, mais uma vez, ao papel da memória enquanto “[...] registro de depoimentos sobre [...] [a] história vivida” (Delgado, 2006, p. 15-16, grifo da autora). A lembrança relatada pela docente remete-nos ao que Delgado (2006) estabelece como

reconhecimento das lembranças-memórias passadas para a defesa do presente. Assim, o processo de identificação do ver-se como professora universitária através das memórias do sentimento que o prédio da Universidade causava permite-nos a compreensão de que

O conhecimento sobre o passado enriquece o presente com resíduos ampliados sobre tempo que já se foi (o ser de ontem é o ser de hoje). Dessa forma, passado e presente existem simultaneamente. A humanidade, sabedora dessa dinâmica vital de preservação da consciência de si mesma [...] dedica-se a tarefas de preservação no presente, que um dia será passado e à conservação de registros, informações, monumentos, enfim luzes para seu reconhecimento conquanto ser no tempo (Delgado, 2006, p. 57).

Já para a professora Luisa, a educação apareceu como um desdobramento de sua trajetória como pesquisadora, quando ingressou no Doutorado

Quando eu decidi entrar para o doutorado era uma estratégia de aumentar os meus ativos nesse mercado da disputa por vagas, tanto de consultoria quanto de concurso. Ao longo do doutorado, fui descobrindo que era possível dar aula, passo a fazer concursos e foi assim que a carreira acadêmica surgiu como possibilidade em minha vida (Professora Luisa).

Os estudos sobre a docência no ensino superior mostram que ela aparece como parte obrigatória do trabalho na universidade, cujo status maior reside na atividade de pesquisador, sendo a docência apenas uma das “obrigações” deste trabalho. Assim, também foi para a professora Angela, que reafirma sua opção primeira pela pesquisa: “A opção foi consciente pelo bacharelado, na época eu não me via como professora. Eu queria aquela coisa do pesquisador”.

A escolha por cursar Pedagogia na graduação faz com que a trajetória da professora Andréia se aproxime da trajetória da professora Letícia, visto que as duas já entram no ensino superior em cursos de licenciatura. Essas narradoras são as mais velhas entre as nossas entrevistadas. A escolha profissional inicial pela docência nos gera algumas inquietações. Sendo elas mulheres negras nascidas na década de 1960, em um contexto de poucas oportunidades para pessoas oriundas de famílias negras pobres, podemos nos questionar se a opção para cursos de graduação na área da Educação é resultado dessa restrição de possibilidades, sendo muito mais uma imposição social do que uma efetiva escolha.

À luz dos estudos de Queiroz (2000) e de Santana (2011) observamos que a escolha por áreas da educação tornou-se comum para diversas mulheres negras, sobretudo a partir de meados do século XX, quando o magistério perde grande parte de seu prestígio social. Nas palavras de Santana, “[...] as trajetórias escolares e as escolhas profissionais, quando se considera a questão racial, são condicionadas pela situação econômico-social e pelo

pertencimento racial. Homens e mulheres negros e pobres tendem a “escolher” carreiras possíveis para sua condição” (Santana, 2011, p. 111). Ao apontar o recorte etário para esta análise, temos como pretensão chamar atenção para o fato de que somente nas últimas décadas surgiram políticas públicas que possibilitaram, de modo geral, a entrada, ainda restrita, da população negra em outras áreas, abrindo caminhos para que pudessem trilhar outras trajetórias e carreiras.

A educação, nesta pesquisa, é reconhecida pelo seu valor imensurável, no entanto, é necessário compreendermos seu processo de desvalorização histórica e, conseqüentemente, as questões sociais que levam alguns grupos a visualizarem esta área como única possibilidade de acesso ao ensino superior e de superação de barreiras historicamente impostas.

5.2.3 O fazer profissional docente

Ainda que para a maioria das sujeitas deste trabalho a docência no ensino superior, e em especial na pós-graduação *stricto sensu*, tenha surgido como fruto da continuidade dos estudos, vale destacar a prática transgressora realizada por essas intelectuais-docentes negras em seu fazer profissional. Ensino transgressor que inspira -, como foi o caso da pesquisadora responsável por essa pesquisa que foi atravessada pela obra e trabalho da intelectual norte americana bell hooks -, jovens negras a alçarem voos antes não sonhados e não vislumbrados como possibilidades. Nesse aspecto, a professora Letícia destaca

Eu acho que eu consigo trazer positividade para as pessoas e contribuir para que elas também reflitam sobre a própria condição, não só de ser negra, mas de ser gay, de ser lésbica, as pessoas conseguem ver em mim, uma pessoa que contribui para ela se auto reconhecer e se identificarem. E eu acho isso super bom, as ações que a gente faz. Onde eu levo os meninos, que tipo de cinema escolho, que tipo de teatro levo eles, qual a peça que eu vou. Eu vou lá na Segunda Preta, no Teatro Espanca. Eu vou sempre levar para ver um filme que tem uma discussão étnico-racial ou mesmo de gênero. A manifestação que eu levo, é lá no congado. Nós estamos agora com o projeto de extensão com os indígenas. Sempre foi assim, sempre possibilitando a reflexão dos alunos nestes aspectos. Eu acho que eu sou uma pessoa que influencio bem nesse sentido. Eu sempre penso na justiça social [...] (Professora Letícia).

O depoimento da professora Letícia confirma a ideia de um ensino transgressor também como aquele em que o sujeito docente se posiciona, ou seja,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos

recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2017, p. 35)

Nesta perspectiva, as professoras Cristiane e Luisa relatam

[...] estando dentro desse movimento que tenta positivar, eu acho que é importante por causa exatamente desse fato, de que se não tem ninguém aqui, nessa posição, muitas vezes os alunos, não é que eles não vão achar que não é possível, mas o fato de ter alguém ali, eles veem que há maior possibilidade. A questão da representatividade, [...] Em alguma medida, eu acho que esses lugares a gente tem que estar, que é importante, mesmo que muitas vezes a gente não faça nenhum, digamos assim, como se não tivesse nenhuma disciplina que tivesse esse tipo de discussão. Mas para o aluno entender, olha, eu posso também estar. Essa fala de muitas vezes eles dizem: “nossa, eu nunca tive nenhum professor negro, muito menos professora”, porque aí temos mais uma questão de que no ensino superior, estatisticamente, as mulheres ainda são minoria. Ela é negra, filha de mãe solteira e empregada doméstica, eu também posso estar. E não só isso, eles vislumbram que podem estar, inclusive eles se encontram aqui. No caso dos alunos negros, eles se sentem à vontade de abordar várias temáticas dentro da sala, que, inclusive, relatarem as experiências deles que, muitas vezes, eles teriam encarado como uma espécie de brincadeira de infância. Porque, muitas vezes, eu conto a minha experiência para eles: “Ah, eu não me achava bonita o suficiente para que os meninos da sala estivessem a fim de mim”, “Já aconteceu na sala, eu sabia a resposta e não dei a resposta, porque eu ficava com vergonha, vai que eles vão rir de mim. Mesmo que eu tenha crescido com essa turma”. Então, acho que essa posição aqui, ela é importante nesse sentido (Professora Cristiane).

Ter professores negros é importante para os estudantes negros se reconhecerem naqueles professores (Professora Luisa).

Os depoimentos das referidas professoras também destacam a questão da representatividade. Dess (2022) apresenta algumas reflexões sobre o conceito no que tange o campo das artes cênicas, mas também elabora uma sequência lógica mais ampla. Quando nos propomos a dizer da implosão de limites através da atuação docente em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* e do fazer intelectual de mulheres negras estamos, do mesmo modo, defendendo a ocupação desses lugares por corpos negros femininos. Priorizando assim, “[...] a construção de um novo tipo de representação que é calcada na emancipação através da presença” (Dess, 2022, p. 5). Quando a professora Cristiane aponta que não há outros corpos semelhantes no lugar que ela está e que a sua presença permite que estudantes negros e negras a vejam como possibilidade, mesmo sendo ela filha de mãe solo e oriunda de família negra e pobre, ela está também dizendo da fundamental importância de sujeitos semelhantes à ela ocuparem esse lugar. O dizer da professora Luisa sobre a importância da presença de professores negros para que os estudantes negros possam se ver nesse lugar, igualmente versa sobre a imperiosidade dessa presença. Assim,

[...] pensar a representatividade como um meio para a emancipação requer que estejamos sempre atentos para não torná-la um fim em si mesmo. Pensá-la como um instrumento da emancipação, pressupõe que ela seja orientada por uma intenção clara e permaneça dessa forma durante todo o curso da ação, que necessariamente deve ter um fim. Tal compreensão nos indica que olhar para a representatividade é algo que necessariamente requer que consideremos outras ações emancipatórias que devem estar aí agregadas [...] (Dess, 2022, p. 27).

Sob esse olhar, pode-se pensar na presença transgressora de professoras negras em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Em outros termos, pode-se dizer que a presença de sujeitas negras conscientes de seu papel de formadoras e orientadoras de outros pesquisadores e docentes de nível superior, possibilita a compreensão, em primeiro lugar, da histórica sub-representação de pessoas negras no ensino superior. E em segundo, a compreensão sobre a importância da ampliação de políticas públicas que permitam a presença cada vez maior dessas sujeitas nesse lugar, aqui considerado como privilegiado. Ainda, a anunciação desses corpos nesta pesquisa e a própria presença delas nas Universidades permite pensarmos que

[...] talvez estejamos nos aproximando do momento em que precisaremos pensar em formas de atuar e nos relacionar a partir dela [representatividade], imaginando juntos novas formas de atuação, novas relações possíveis, novas gramáticas de conhecimento, novos modos de organização da sensibilidade e, sobretudo, novos futuros (Dess, 2022, p. 28).

A prática e o trabalho transgressor e libertador da professora Luisa perpassa pela compreensão da formação de outros docentes e pesquisadores

[...] me vejo como uma pessoa que entende que precisa trabalhar cada vez mais para dar conta da responsabilidade que tem de ser uma professora negra de um monte de meninas jovens, também negras, porque essa é uma característica das nossas estudantes de graduação. Na FAE, temos uma presença muito grande de mulheres negras que vão esperar que eu seja também uma professora melhor para elas. Isso me mobiliza muito na pós-graduação, me mobiliza a ser uma pesquisadora que dá conta. O tipo de desafio da pós-graduação é diferente. É um desafio de pesquisa mais do que um desafio de formação, mas é um desafio para nós que somos da metodologia, o desafio é ajudar aquele que vai para a pós-graduação a fazer a melhor dissertação e a melhor tese possível. É uma situação desafiadora continuar aprendendo, continuar sendo uma boa pesquisadora e uma boa formadora de outros pesquisadores. Eu me vejo como uma pessoa que está correndo atrás de responder a esses dois desafios: ser uma melhor professora de graduação, para formar melhores professores de educação básica e ser uma pesquisadora que não para de aprender, que não para de estudar, para ajudar na elaboração das dissertações e teses dos meus estudantes (Professora Luisa).

O depoimento da professora Luisa nos leva à questão da responsabilidade assumida pelas docentes negras, que também carregam uma ideia de não poderem falhar, de ter que ser melhor, para afirmar seu lugar. A docente igualmente apresenta que, trata-se de um lugar de

extrema responsabilidade com outros sujeitos negros que alcançam a pós-graduação, um compromisso com a formação desses sujeitos que não é só o compromisso docente, mas um compromisso que inclui uma forma de responsabilidade e solidariedade marcada pelo pertencimento étnico-racial.

A professora Angela relata que encontrou na pesquisa e em autores que apresentam teorias engajadas com as suas lutas um diferencial para o seu fazer docente e intelectual

Uma estratégia que eu tenho tentado adotar é pesquisar, porque eu vou conseguir escrever de forma muito mais contundente por coisas que me atravessam. Então, talvez a estratégia seja isso, tem que publicar, mas são publicações, são orientações, que estão relacionadas com temas que me atravessam e que vão me fazer posicionar e orientar sobre isso. Dialogar com autores que estão pesquisando coisas, temas, que me fazem pensar um mundo melhor, talvez, um mundo sem discriminação, um mundo aberto para a questão da diversidade, para a questão da pluralidade. [Autores] que me ajudam a problematizar temas que me atravessam e que vão me fazer sentar e escrever. Porque o processo de escrita é muito difícil. Então, se eu, de novo, nada contra um Nóvoa da vida, mas eu prefiro sentar com outros autores que vão me ajudar a olhar para essa formação de professores através de uma outra perspectiva, uma perspectiva menos patriarcal (Professora Angela).

A declaração da professora dialoga com o que hooks (2017) aponta como educação para a liberdade atrelada à pedagogia engajada. Nas palavras da autora

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

Desse jeito, ao se propor a pesquisar mais e buscar autores e teorias engajadas, que tratam o tema das pluralidades, a docente se preocupa com o “crescimento intelectual e espiritual” de seus estudantes, criando assim as condições anunciadas por hooks (2017) para a construção de um conhecimento mais relacionado às diferentes vivências dos sujeitos envolvidos nos processos.

Sendo uma das narradoras mais velhas e engajada há décadas nos movimentos sociais, a estratégia usada pela professora Andréia passa pela consciente convergência entre os saberes apresentados como canônicos e os saberes debatidos por aqueles que foram colocados às margens

[...] um grande amigo chamado Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, ele dizia, que nós tínhamos que trabalhar muito isso, que é essa consciência, esse entendimento que nós temos que estudar mais que os outros, fazer mais que os outros e os outros são os brancos. Nós temos que dar conta de tudo isso e também daquilo que é considerado conhecimento válido. Temos que aprender línguas mesmo, não tem jeito, não odiar os Estados Unidos. “Ah, odeio os Estados Unidos, odeio os britânicos, odeio a rainha, odeio todo mundo, vou aprender em iorubá”. Você pode aprender o iorubá, por favor, aprenda o iorubá, aprenda as línguas de Angola, aprenda o bantu, aprenda tudo que tem para aprender. Mas existem ferramentas e nós precisamos delas para a luta antirracista neste grande território nacional e nos microterritórios onde nós vivemos. Essa estratégia política, nós já entendemos (Professora Andréia).

As falas das professoras Angela e Andréia dialogam sobre a preocupação com a apresentação de pedagogias engajadas e assim sendo, com a difusão de uma educação para a liberdade e ensino transgressor.

É possível perceber que todas as sujeitas aqui presentes têm, a partir de suas subjetivas trajetórias, genuinamente o comprometimento com a educação libertadora e transgressora, conforme discutido por hooks (2017). Nesse horizonte, acreditamos, à luz da bibliografia até aqui discutida, que a positivação e compreensão das identidades dessas mulheres são fundamentais para a escolha e o modo de fazer docente de cada narradora.

5.2.4 A percepção de si diante do fazer profissional

Em última análise, acreditamos na importância da visualização da autoimagem das narradoras no que tange o seu fazer intelectual e docente, visto que aqui estão presentes mulheres negras, sujeitas sociais que possibilitam o olhar para superações diante da estrutura sexista e racista imposta na sociedade brasileira. Isto posto, as professoras Cristiane, Luisa e Angela, no que tange o papel social que têm enquanto professoras negras de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, apresentam

É pesado dizer desse lugar de incentivo a outras jovens mulheres a estarem nesse lugar, porque eu acho muita responsabilidade, mas acho que faço. Começando dentro de casa, vira e mexe minha irmã, que hoje está fazendo a graduação, fala: “eu me inspiro em você, você é minha referência de onde eu quero ir. É porque você estuda, porque você está aqui”. E os meus alunos também falam a mesma coisa, quando eu estou na sala. Porque, geralmente, eu começo a disciplina discutindo o conceito de identidade. E no final, eles falam que percebem ao longo da disciplina que podem estar em qualquer lugar e o fato de eu ser mulher, ser uma mulher negra, acaba influenciando onde eles querem estar no futuro (Professora Cristiane).

Eu não me vejo como alguém que está numa posição de prestígio, acredito que é muito mais um caminho do que uma chegada, é muito mais desafio do que prestígio. A responsabilidade é o que mais me chama a atenção, na posição de ser professora universitária, muito mais do que o prestígio que vem com isso. Eu realmente me sinto responsável pelo recurso público que paga o meu salário e pelo tempo que eu dedico

para os meus estudantes. Para mim, ser professora é a maior responsabilidade que eu tenho. E, nesse caminho, essa responsabilidade se intensifica ainda mais com as minhas estudantes negras. Sempre falo no feminino porque a maioria das meninas que temos na FAE são mulheres. Na pós-graduação, o perfil muda, o que já demonstra um pouco desse recorte de gênero. Mas na graduação, são principalmente mulheres. Eu acredito que, por meio da docência e da pesquisa, trazendo para elas esse universo acadêmico e incentivando a explorar coisas diferentes, a trabalhar nos projetos e a aprender metodologia, eu tento contribuir para o desenvolvimento acadêmico delas. Meu objetivo é ser uma referência nesse processo. Referência é uma palavra estranha, mas é no sentido de ser alguém que elas olham e pensam: “Ah, pode acontecer, é possível”, o que é mais importante é fazermos bom uso das oportunidades que temos, ainda que elas sejam menores do que para outras pessoas. As estudantes brancas e os homens, vão ter oportunidades maiores que as nossas em geral, nós podemos tentar fazer melhor uso delas e ao mesmo tempo mobilizar esforços para que haja mais oportunidades para outras pessoas. Nesse sentido, é nesse lugar que eu me coloco. Eu estou sempre tentando trazer estudantes negras para os nossos projetos, incentivar a trabalhar nas coisas com que temos trabalhado (Professora Luisa).

Eu não paro muito para pensar sobre como me vejo estando na pós-graduação; estou muito mais preocupada com os meus alunos. Não tenho muita paciência para isso; acho que essa ideia de “professora da pós-graduação, negra, a única negra” é algo muito branco e eurocêntrico. Pode parecer até conflitante com o que eu disse até agora, mas acredito que há questões mais importantes em jogo. Talvez eu não consiga me encaixar nesse papel, sinto que falta letramento racial. Mas não vejo isso como algo relevante ou prioritário. Acho que há outras questões mais urgentes que precisam do meu olhar e do meu cuidado. Na verdade, eu realmente não paro para pensar sobre isso e nem quero, porque não acredito em modelos ou exemplos; senão vira uma espécie de igreja. Lembro que uma professora me convidou para falar e disse: “vem para falar sobre isso”. Mas eu não me vejo como essa pessoa que deve estar lá e falar. Tenho muitos problemas; estou em constante transformação, lido com preconceitos e dificuldades em várias questões, então eu fico pensando muito. Meu foco está em como acolher esses alunos e como podemos fazer um bom trabalho dentro do mestrado [...] A academia é um lugar muito duro. Duro para as pessoas detentoras do privilégio, e eu acho que principalmente duro para os meninos, para as meninas negras e trans, é muito mais dura para eles. E eu não sei se eu gostaria de inspirar pessoas a alçarem esse lugar. É um não-lugar que você nunca cabe. Porque você não é mais aquela menina negra, mas também a questão da branquitude está impregnada ali, mas também não é branca. É um não-lugar que atravessa a gente e que a gente precisa lidar muito com isso. Então, se inspirar em mim para estar lá, eu não gostaria. Eu gostaria que estivesse lá a partir de uma agenda sua, que as pautas, as pesquisas fossem pautadas. Mas de ser modelo não, porque a gente paga um preço muito alto por isso. Emocionalmente e culturalmente, de sempre estar no não-lugar, de não ter um espaço. Temos que estar preparadas emocionalmente para isso. [...] Eu gostaria de ser exemplo em outras áreas. Quero inspirar as pessoas a se posicionarem nos espaços que ocupam, a fazerem valer suas vozes [...] independente do espaço que você se encontra, de se colocar e de gostar de quem você é. Eu gostaria de ser inspiração nesse sentido, não inspiração para esse local de dor, de sacrifício, de suplício. De sempre, a todo momento, dizerem que: “não é aqui que você tem que estar, essas pautas que você traz, são pautas identitárias. Essas pautas não merecem, não devem fazer parte do contexto da universidade”. Eu gostaria de outro [de inspiração]. De posicionamento, de luta, de se colocar. Isso sim, eu acho que é mais legal. Há outras coisas, para além de querer estar nesse espaço que não é fácil, precisamos de uma rede de apoio (Professora Angela).

Observou-se, no decorrer deste trabalho, que o conceito de identidade é um dos pilares para o entendimento das trajetórias das docentes negras. Como elucidado, Cuche (2002) apresenta a identidade como aquilo que está em disputa nas relações sociais. Dessa maneira,

ainda que diante de um pequeno universo, nos deparamos com alguns dos dilemas, conflitos e conquistas envolvendo a construção de identidades de importantes atores político-sociais.

Assim sendo, compreende-se que a forma como essas mulheres se veem enquanto docentes do ensino superior, em especial na pós-graduação *stricto sensu* - mestrados e doutorados -, é fundamental para a compreensão de como elas percebem seu papel frente às oportunidades, ou não, de outros sujeitos, que também são socialmente colocados às margens, para furarem barreiras impostas. Isto posto, vê-se que as professoras Cristiane e Angela têm ressalvas quanto ao lugar de inspiração para ocupação do lugar de acadêmico-intelectual, visto o sofrimento gerado por ocuparem aquele que foi imposto como “não-lugar” para mulheres negras. No entanto, munidas de pertencimento e conhecimento no que tange suas identidades, acreditam que a positivação da raça e a difusão de conhecimentos que as levam a esse reconhecimento são importantes armas em seu fazer docente.

A professora Luisa por outro lado, apresenta que os desafios para ocupar o lugar de docente-intelectual são muito mais presentes em sua vida do que o sentimento de prestígio gerado por esse lugar. Assim, tem como estratégia fazer um bom trabalho dentro da estrutura que ocupa, tendo os alunos, em especial às alunas, como foco do trabalho, o que nos leva, novamente, ao que hooks (2017) apresenta como “ensinar a transgredir”. Reconhecendo-se pertencente às identidades que não estão majoritariamente neste lugar, a professora tem consciência de que os discentes com quem se envolve a olharão e possivelmente podem ver nela a inspiração para outros voos. Nesta perspectiva, a docente então incentiva que os e as alunas se envolvam em projetos e pesquisas que podem ser o caminho de entrada para a vida acadêmica. Mais uma vez, surge também a questão da representatividade. A docente tem consciência de que a sua figura como docente no ensino superior pode fazer com que outras jovens-mulheres vejam a possibilidade de também estarem nesse importante espaço.

As narrativas expostas deixam em evidência que as docentes aqui ouvidas têm consciência do que significa serem mulheres e negras, oriundas de famílias pobres, de escolas públicas, dentre outros aspectos de suas identidades que emergiram na pesquisa. E essa lucidez de quem se é e quais as suas representações na sociedade as levam à prática transgressora em seu fazer laboral. Nesta perspectiva a professora Angela destaca

[...] tenho muitas vezes optado por trabalhar com temas que não estão muito no eixo que eu me encontro, que trabalha a questão da formação de professores, em espaços formais e não formais, eu tenho procurado trazer discussões, trazer outros autores, Conceição Evaristo e olhar para a questão das escrevivências, um Nego Bispo, uma bell hooks com o seu “Ensinando a transgredir” e que não é muito fácil. Procuro trazer essas questões para disciplinas como metodologia, que eu tenho trabalhado, então os

alunos vêm muito com essa questão de objetividade, e aí quando você problematiza essas questões: “olha, quando você faz um recorte, é uma opção”. Quer dizer, você tem que desconstruir uma série de questões que nem sempre é muito fácil [...] (Professora Angela).

Esta colocação nos leva a perceber a fundamental importância da compreensão de si para as escolhas epistemológicas e metodológicas do trabalho docente.

Para que essa caminhada seja sustentável, para que essa caminhada seja transformadora, talvez a estratégia seja no final das contas isso, me cercar, me munir de autores que vão me ajudar a problematizar questões que me são estranhas, que me saltam os olhos, que me causam dores, que me causam angústias, que me causam problemas, que me ajudam a confrontar (Professora Angela).

Ao apontar a teoria como prática libertadora, hooks (2017) enfatiza que “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2017, p. 86). Por esse ângulo, podemos dizer que a professora Angela faz esse movimento de dirigir-se à teoria buscando nela a força libertadora e revolucionária anunciada por hooks. Bem como, entendemos que a consciência de suas identidades permite que a professora se perceba em meio aos processos da prática e mediação dos saberes. A partir de toda a prática transgressora e de implosão de limites aqui discutidas, fazendo uso das palavras de bell hooks

Sou grata às muitas mulheres [...] que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestre e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta [...] ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução [...] no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas [...], estamos coletivamente em busca de meios para fazer [...] acontecer. Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou [...] Sou grata por poder ser uma testemunha, declarando que podemos criar uma teoria [...], uma prática [...] um movimento [...] revolucionário capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, uma teoria da cura (hooks, 2017, p.103).

Como exposto no início deste capítulo, as análises aqui feitas não têm a pretensão de esgotamento das possibilidades analíticas e sim de tentar responder a alguns dos questionamentos que fizeram nascer esta investigação. Assim sendo, vimos que as condições socioeconômicas das narradoras e suas famílias, em muitos casos, foi o que determinou a escolha pelo curso de graduação, optando por maior proximidade da residência e/ou pelo curso que era possível naquele momento. Ainda, a entrada em instituições de ensino superior, em

todos os casos, somente foi possível por serem em universidades públicas. A entrada na universidade em momento anterior à ampliação das políticas afirmativas para a população negra também se mostrou como uma dificuldade para as sujeitas desta pesquisa.

Ser mulher e negra apresenta-se como uma constante luta durante todo o percurso das sujeitas desta pesquisa. Reconhecer-se e serem reconhecidas pelos pares acadêmicos e pela comunidade externa, levando em consideração o gênero e a raça, é estar permanentemente num lugar de questionamento. Nesse sentido, trabalhar o conceito de interseccionalidade foi fundamental para a compreensão das violências e estereótipos criados acerca dos corpos das mulheres negras que colocam-se na contramão do que socialmente foi imposto como o “lugar de uma mulher negra”. Apresentamos também alguns desafios apontados por nossas interlocutoras no que tange o seu fazer profissional, considerando gênero e raça. Assim, viu-se que a presença de mulheres negras intelectuais, docentes e conscientes, na pós-graduação *stricto sensu* as levam a desempenharem o seu ofício a partir de uma sobrecarga de trabalho, visto que para além dos saberes hegemônicos que são levadas a difundirem, sentem também necessidade de desempenharem um fazer engajado, transitando por outros pontos de vista, saberes e epistemologias. As trajetórias aqui apresentadas são de lutas e, principalmente, de conquistas, considerando que esses corpos e os caminhos por eles percorridos implodiram limites sociais e seguem em constante renovação desta implosão, visto as produções intelectuais, as orientações, as formas de ministrarem as disciplinas e a resistente ocupação deste dito “não-lugar” para as mulheres negras.

Vimos que as oportunidades para a conquista deste lugar, intelectual-docente negra, são diversas e dialogam principalmente com Lahire (2004) e Araújo (2017) no que tange às disposições que permitem a longevidade escolar de alguns sujeitos. Aqui, pode-se visualizar que o incentivo familiar, em especial da figura materna, foi essencial para o caminho de sucesso escolar. Ademais, igualmente percebemos a importância do papel incentivador de docentes que atravessaram as trajetórias aqui apresentadas, esses profissionais possibilitaram o que Freire (1996) apresenta como “dialeção entre a denúncia [...] e o anúncio de sua superação”, favorecendo assim que as narradoras se vissem, ainda que com todo o contexto em que estavam inseridas, em outros espaços e pudessem dar início à vida acadêmica.

Em última instância, foi possível perceber que as intelectuais-docentes aqui pesquisadas se veem como multiplicadoras de saberes emancipatórios, através das escolhas epistemológicas e das pesquisas que realizam, do compartilhamento de suas vivências e de uma compreensão

do conhecimento como um direito humano fundamental, portanto, a que todos deveriam ter acesso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”. (Lélia Gonzalez)¹⁰

A presente dissertação buscou ampliar a compreensão do contexto social brasileiro no que tange a população negra, tendo como recorte principal o direito à educação. Para isso, traçamos uma contextualização histórica desde os tempos da escravidão no Brasil até o século XXI, de forma a possibilitar o entendimento de como a população negra foi sendo alijada das instituições educacionais. Ao mesmo tempo, apresentamos também os processos de luta e (re)existência que esta população empreendeu para que fosse possível conquistas como a Lei 10.639/03 e a política de cotas, por meio de organizações e movimentos sociais negros. Adentramos na esfera da Educação Superior, incluindo a questão do acesso à Pós-Graduação, com a finalidade de cada vez mais nos aproximar de nosso maior objeto de estudo. Ao falarmos sobre o nosso principal foco neste estudo, as mulheres negras, mostramos como os estereótipos colocados para este grupo as limita, mas também que para além das limitações, possibilidades de mudanças foram e estão sendo conquistadas.

Ao abordarmos as mulheres negras inseridas no Ensino Superior brasileiro, usamos hooks (1995, 2017) como principal referencial teórico. A intelectual aponta práticas insurgentes de mulheres negras em seus referidos trabalhos. Dialogando com a autora, evidenciamos como essas práticas, no ambiente acadêmico, apresentam-se como possibilidade de rompimento com os limites socialmente impostos e vividos ao longo das trajetórias de mulheres negras. Nesta perspectiva, entendemos as produções científicas e o trabalho docente dessas mulheres como imprescindíveis para a construção de novas e insurgentes narrativas.

Vimos que a década de 1990 marca a expansão do Ensino Superior no Brasil e que a população negra, mesmo que em menor proporção que o grupo étnico branco, consegue

¹⁰ GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino americano. Rio de Janeiro: Zahar, p. 77-78, 2020.

adentrar nesses espaços de forma mais expressiva neste momento. No entanto, como é apresentado por Carneiro (2002), no imaginário social brasileiro os sujeitos negros seguem associados ao período escravista e aos trabalhos braçais. Assim, as mulheres negras são intimamente relacionadas a funções de pouco prestígio social e, ao conseguirem acessar o Ensino Superior do país e começarem a produzir conhecimento científico, são vistas pela sociedade como rebeldes, visto que em suas discussões quase sempre apresentam concepções diferentes e contrárias às estabelecidas pelos saberes hegemônicos. Passam, dessa forma, de objetos de pesquisa para sujeitas produtoras do fazer acadêmico (Xavier, 2019), evidenciando o que hooks (1995, 2017) mostra como práticas insurgentes.

Apresentamos discussões que fazem referência a imperiosidade da perspectiva teórico-metodológica escolhida para esta pesquisa. Dessa forma, foi possível visualizar a História Oral como possibilidade de ouvir o outro - a outra - a partir de sua própria história, bem como, compreender a importância social das identidades e memórias que compõem as narrativas-documentos desse outro/outra. Nos propomos, neste trabalho, a ouvir as narrativas de mulheres negras, docentes-intelectuais inseridas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, compreendendo que essas mulheres romperam e rompem barreiras e que os documentos-narrativas delas dizem sobre suas trajetórias pessoais, mas também sobre lugares sociais que foram historicamente construídos. Através do potencial das narrativas foi possível observar quais disposições (Lahire, 2004) possibilitaram a longevidade escolar de nossas sujeitas e as batalhas cotidianas para permanência nas posições alcançadas. Fazendo uso desta perspectiva teórico-metodológica, igualmente foi possível visualizar quais estratégias de rompimentos as nossas sujeitas usam para a implosão de limites.

Ao analisar as trajetórias-narrativas de nossas sujeitas vimos que ser mulher, negra, acadêmica e docente é uma luta constante para as sujeitas desta pesquisa. O reconhecimento, de si e pelo outro, considerando as interseções sociais que essas mulheres carregam, as colocam frequentemente no lugar do questionamento. Questionamento do conhecimento produzido, do lugar por aquele corpo ocupado, das epistemologias escolhidas, do ser mulher, do ser intelectual. Em outras palavras, questionamentos sobre o ser humana e capaz de produzir conhecimento científico válido. Por tudo isso, e principalmente por terem consciência das identidades que carregam em seus corpos e de seus papéis sociais, essas mulheres apresentam uma sobrecarga de trabalho, pois uma das estratégias que usam para empreender mudanças na sociedade é o trabalho com teorias decoloniais e contra-hegemônicas. Mas, para além da apreensão e difusão desses conhecimentos, elas também precisam estar munidas dos saberes científicos hegemônicos para que sejam validadas nesse espaço.

As perguntas que norteiam as análises sobre as barreiras enfrentadas são: “Quais as lutas empreendidas para tornar-se professora em uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação? Quais barreiras permeiam essa trajetória? Quais enfrentamentos vividos sendo docente-intelectual e negra?”. Em nossas análises encontramos respostas que apontam que as condições socioeconômicas das famílias foram um dificultador nas trajetórias escolares, desde a educação básica até o acesso ao ensino superior. Também identificamos que as famílias das entrevistadas são como um retrato da sociedade brasileira, uma vez que não integralizaram o ensino básico ou mesmo não chegaram a acessar a educação formal.

Viu-se também o racismo como um elemento que atravessa a vida das sujeitas da pesquisa desde a infância. No momento de entrada no ensino superior, há para algumas sujeitas, devido a presença majoritária de pessoas brancas nessa instância de ensino, a conscientização da pertença étnico-racial e das violências sofridas pelo fato de serem negras. Neste aspecto, percebemos a fundamental importância do Movimento Negro como “[...] ator político” (Gomes, 2017, p.24) que difundiu e difundiu outras perspectivas epistemológicas, contribuindo assim para a autopercepção e conscientização dos negros e negras em espaços como a Universidade. Outro importante aspecto diz sobre a importância das políticas públicas de acesso ao ensino superior e a imperiosidade de instituições públicas. Se não fosse através dessas instituições públicas, as sujeitas dessa pesquisa não teriam acessado o ensino superior visto as condições socioeconômicas em que foram socializadas.

Quando nos propomos a pensar a intelectualidade, levantamos uma importante questão: qual sujeito vem à mente quando se pensa em intelectual? hooks (1995) apresenta que não é o sujeito negro e menos ainda a sujeita negra. Pois historicamente foi imposto a esses corpos o lugar da subserviência e trabalho braçal. Ainda no que tange as interseções que atravessam as trajetórias de mulheres negras e nesta lógica do não-lugar de intelectual, observamos que ainda na contemporaneidade e mesmo já no lugar de docente em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, existe o questionamento e não consideração da ocupação desses corpos nesta instância. Existindo, dessa forma, por serem negras, intelectuais, docentes e outras identidades que as constituem, a indissociação das subjetividades que as compõem. Assim, fez-se imprescindível o trabalho com o conceito de interseccionalidade para as análises aqui feitas.

Caminhando para encontrar as respostas para as inquietações supracitadas, nos questionamos sobre a identidade racial das sujeitas da pesquisa. Em um universo de cinco entrevistadas, somente uma se autodeclara preta. Assim sendo, vimos que, como evidenciado pela literatura sobre o tema, entre os sujeitos negros, aqui com destaque também para a questão de gênero, as pretas sofrem mais intensamente com as marcas do racismo. Realizando uma

rápida análise no último censo realizado pelo IBGE, vimos que o nosso universo de pesquisa, no que se refere a identificação de cor ou raça, apresenta proporcionalidade representativa dentro da população negra. Porém, ao observarmos o quadro geral da população brasileira no quesito cor ou raça, ainda existe uma imensa falta de representatividade no corpo docente da Pós-Graduação do Brasil. Evidenciando, a grande desigualdade de ocupação por cor ou raça no cargo de docente na pós-graduação *stricto sensu*. E que dentro do universo de pessoas negras, ainda que também sofrendo todas as mazelas do racismo estrutural e estruturante da sociedade brasileira, os sujeitos pardos conseguem, de alguma forma, furar mais barreiras que os sujeitos pretos.

Ainda no que tange as barreiras enfrentadas, mostramos por fim, que mesmo com os avanços educacionais de acesso e mudanças no que se refere a abordagem de outras perspectivas teóricas, ainda se privilegia na academia a difusão dos saberes estabelecidos como canônicos. Por esse ângulo, a presença de docentes negras em instituições de ensino superior, aqui em especial na Pós-graduação *stricto sensu*, conscientes de si, das bases estruturais que as cercam e preocupadas com as mudanças sociais, as colocam frente à alguns desafiantes confrontos, compreendo que para além de terem que se apoiar nos conhecimentos aceitos no meio universitário, elas também necessitam e desejam outras narrativas epistemológicas. A partir disso, vimos que há um aumento da carga de trabalho, visto que precisam apreender conhecimentos “válidos” e os que abordam outros sujeitos, temáticas e visões de mundo. Nessa perspectiva, refletimos também que há um lugar de cuidado naturalmente imposto às mulheres negras e que, de alguma maneira, as docentes aqui presentes acabam ocupando esse lugar.

No momento em que nos perguntamos quais são as implosões de limites traçadas pelas sujeitas desta pesquisa, apresentamos as seguintes inquietações: Quais oportunidades favorecem essa conquista? Qual é o papel social de uma mulher-intelectual-docente negra? Para responder a essas questões, analisamos as disposições para longevidade escolar, como tornaram-se docentes, o fazer profissional docente e a percepção das sujeitas sobre o seu fazer docente.

Através das análises dos documentos gerados pela pesquisa, observamos que a educação pública foi fator fundamental para o seguimento nos estudos das docentes e que o incentivo familiar, principalmente da figura materna, também foi uma disposição que contribuiu para a longevidade dos estudos de nossas entrevistadas. Vimos que as disposições para longevidade escolar podem ser diversas e dessa maneira, o incentivo de professores que passaram por suas trajetórias foi igualmente um fator importante para continuidade dos estudos.

A escolha pela profissão docente deu-se de forma diferente para as narradoras da pesquisa. Para algumas, o que ocorreu a princípio não foi precisamente uma escolha e sim uma consequência dos caminhos que foram sendo percorridos e pelas oportunidades disponíveis. No que se relaciona ao fazer docente no ensino superior, vimos, como confirma a bibliografia, que ele se apresenta como parte do processo de trabalhar na universidade.

Ao analisarmos o fazer profissional docente, percebemos que mesmo que a docência no ensino superior, especialmente na pós-graduação *stricto sensu*, seja em decorrência da continuidade dos estudos, as intelectuais-docentes desta pesquisa realizam uma prática transgressora em seu fazer profissional. Nesse ponto, observou-se também a imperiosidade da representatividade de ocupação das cadeiras docentes na pós-graduação *stricto sensu* por corpos negros e femininos para que os estudantes possam se ver e para o rompimento com as barreiras socialmente impostas. Assim, a presença de professoras negras conscientes de seu papel de formadoras de outros docentes e pesquisadores do nível superior permite a compreensão da sub-representação de sujeitos negros no ensino superior e igualmente, a importância da ampliação de políticas públicas de acesso a esse lugar que aqui é considerado como privilegiado. Essas presenças permitem também, a projeção de outras perspectivas de futuro a partir da representatividade, pensando em novas atuações, relações e conhecimentos (Dess, 2022).

Visto que esta investigação tem como narradoras de pesquisa mulheres negras intelectuais e docentes, e compreendendo-as como sujeitas sociais que possibilitam outras perspectivas diante da estrutura racista e sexista vista e vivida na sociedade brasileira, acreditamos, em última análise, na relevância de apresentar como essas mulheres se enxergam diante o fazer profissional. Assim, vimos que ainda que algumas docentes tenham ressalvas quanto ao lugar de inspiração para ocupação do lugar da intelectualidade, considerando o sofrimento gerado por ocupar esse dito “não-lugar”, elas, preenchidas de conhecimento e pertencimento sobre suas identidades, assumem que a positivação racial e a divulgação de conhecimentos subversivos são imperiosas armas em seu fazer docente. Outra estratégia usada é a de realizar um trabalho comprometido, indo de encontro ao que hooks (2017) estabelece como “ensinar a transgredir”.

As trajetórias apresentadas nesta pesquisa são de desafios e lutas, mas sobretudo de conquistas e implosão de limites. Ainda que com todas as barreiras impostas, esses corpos e trajetórias por eles trilhadas são subversivamente insurgentes, visto a ocupação do lugar de docente-intelectual na pós-graduação *stricto sensu*, as produções científicas, as orientações e os conhecimentos escolhidos para a difusão. Ainda, esta dissertação permitiu a percepção de que as docentes-intelectuais pesquisadas se apresentam e se enxergam como multiplicadoras de conhecimentos transgressores e emancipatórios.

Como anunciado no início do capítulo de análise, as perguntas, inquietações e análises feitas não tiveram como pretensão o esgotamento das possibilidades analíticas, mas caminhou-se na busca de responder aos questionamentos geradores desta pesquisa.

Por fim, ressalto que ao assumir essa empreitada no Mestrado acadêmico, também apresento-me como uma mulher negra que deixa de ser objeto de estudo e passa a ser produtora do conhecimento científico, pois, parafraseando a epígrafe de González que inicia este capítulo: O risco que assumi aqui foi o de falar. Neste trabalho, junto a outras mulheres negras intelectuais, assumi a minha própria fala. Ou seja, o lixo falou, e numa boa.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.
- ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- _____. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- _____. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. História oral, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/113>. Acesso em: 02 set 2023.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6831>. Acesso em: 02 set 2023.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo/SP: Educ, 2000.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: Edusc, 1998.
- ARAÚJO, Márcia Brasília de. Acesso e Permanência na Pós-graduação brasileira: a experiência de bolsistas do PIB da Fundação Ford. In: SILVA, Santuza Amorim da., PRAXEDES, Vanda Lúcia. Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. 200 Anos de Educação da População Negra no Brasil. In: GAZOLA, Kênia Cássia Pinto et al. Educação e Nação no Bicentenário da Independência. **Belo Horizonte: Caravana Editorial**, 2022.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.
- BRASIL, **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-

1969/11310.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20criado%20o%20Conselho,em%20qual quer%20dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL, **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

BRASIL, **Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL, **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028: versão preliminar para consulta pública. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARDOSO, Marcos Antônio. O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998. Mazza edições, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, p. 209-214, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>>. Acesso em: 13 de abr. de 2023

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese de Doutorado.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo Editorial, 2021.

CORDEIRO, Ana LA. Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014). 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. *Revista Estudos Feministas*, no 1, 2002.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v.15, p. 93-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/BRYgsrdBrsJJdGfRrX4MhJN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

CURY, Carlo Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, set/dez. de 2005.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral-memória, tempo, identidades*. Autêntica, 2006.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: Romão, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

_____. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 963-994, 2009.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

FERNANDES, Maíra Cristina Corrêa. *Sobreviver mulher: sujeitas às violências de gênero, sujeitas insurgentes do feminismo*. 2018.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: **ANPED, Ação Educativa**, p. 11-36, 2001.

_____. *População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GÓES, Juliana Moraes de. Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. *REVES - Revista Relações Sociais*, v. 5, n. 4, p. 14741-01i, 2022. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/reves/article/view/14741/7497>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Autêntica, 2004.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. Negros e política (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In.: LOPES, EM et al, v. 500, p. 325-346, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, **ANPED**, n. 15, p. 134-159, set./out./nov./dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia. Por uma feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.

IPEAFRO. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 03 jun. 2024.

_____. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudo em Educação e Diversidade-REED*, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 12 mar. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Livraria F. Alves, 1960.

KOMATSU, Bruno et al. Novas medidas de educação e de desigualdade educacional para a primeira metade do século XX no Brasil. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 49, n. 4, p. 687-722, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/Z4wLvKGyQdtNnWsqr3bwJ7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 jul. 2024.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. *Antíteses, Londrina/PR*, n.6, Jul/Dez 2010.

LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos: disposições e variações individuais. Artmed Editora, 2004. Disponível em: https://favaretoufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/laire-bernard-retratos-sociolc3b3gicos_disposic3a7c3b5es-e-vari3a7c3b5es-individuais.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

LEÃO, Fábio; SILVA, Santuza Amorim da. Acesso da População Negra aos Cursos de Pós-graduação: Uma reflexão a partir de apontamentos teóricos metodológicos. In.: SILVA, Santuza Amorim da; PRAXEDES, Vanda Lúcia. **Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: editora UEMG, 2017.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUZ, I. M. da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 1(31), p. 69-93, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/350/348>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos avançados*, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

OLIVA, Anderson; DA CONCEIÇÃO, Maria Telvira. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080/517>. Acesso em: 04 out. 2023.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. *Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual*. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

PACHECO, Ana Cláudia Lemos; NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher negra: interseccionando gênero, raça, classe, cultura e educação. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, 2016.

PEREIRA, L. R. B. Cultura e Afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002). Tese de Doutorado. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3896/5/000415813-Texto%2bCompleto-0.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. Autêntica, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. Editora Contexto, p. 7-8, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 10 fev. 2024.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, v. 23, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina¹. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In.: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In.: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTANA, Patrícia. Professoras negras: trajetórias e travessias. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.

14, n. 42, p. 534-550, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Lorene dos. Saberes e práticas em Redes de Trocas: educação das relações étnico raciais em questão. Belo Horizonte: editora PUC Minas, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. Editora Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 141-164. (Coleção Educação para todos).

SOTERO, Edilza Correia. Negros no ensino superior: trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Fernanda Aparecida de; VALENTIM, Silvani dos Santos. A participação de professoras negras nos programas de pós-graduação da UFMG. Cadernos de Gênero e Tecnologia, v. 13, n. 42, p. 45-61, 2020.

SOUZA, Jessé et al. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

SOUZA, Kelly Cristina Candida de. Mestres/as negros/as: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós. 2018.

TADEU, Tomaz da Silva. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica. Belo Horizonte, 1999.

THOMPSON, Paul. A voz do Passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, v. 26, p. 263-286, 2010.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; MACIEL, Carina E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

XAVIER, Giovana. Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história. Rio de Janeiro: Malê, 2019.