

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAMIANA CAMILA VILALVA FRANÇA

**TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO:
enfrentamento ao racismo da formação à docência**

Corumbá, MS
2024

DAMIANA CAMILA VILALVA FRANÇA

**TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO:
enfrentamento ao racismo da formação à docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Práticas Educacionais e Exclusão/Inclusão Social

Orientação: Profa. Dra. Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli

Corumbá, MS
2024

DAMIANA CAMILA VILALVA FRANÇA

**TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO:
enfrentamento ao racismo da formação à docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli.

Aprovada em: 29/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Rosalia Gomes Xavier Flandoli (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Gesilane de Oliveira Maciel José (Membro Titular Externo)
(Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Kassar (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Dr. Leandro Costa Vieira (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

Corumbá-MS, 29 de julho de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus queridos e eternos pais:
meu avô materno (*in memoriam*)
Durvalino Vilalva, que me criou desde
bebê até a minha juventude e meu pai
biológico (*in memoriam*) Ramão Pereira
Mendes, que apesar de não viver comigo
durante a infância, quando soube da
minha existência me deu todo apoio e
dedicação possível no momento.

AGRADECIMENTOS

Essa parte considero como essencial ao trabalho, pois aqui expresso, ainda que de forma parcial minha eterna gratidão a todos que me fizeram alcançar o êxito da pesquisa.

Inicio meus agradecimentos ao meu supremo Pai celestial, pois sem Ele eu seria incapaz de concluir essa etapa de ensino. Foi Ele que me fortaleceu nos momentos em que pensei em desistir. Foi Ele que me orientou e me deu capacidade para chegar até aqui. A Ele devo tudo que sou e tenho.

Como não agradecer a minha família que durante esses anos de intensa dedicação e exclusividade aos estudos, me toleraram nos momentos de estresse e insatisfação comigo mesmo. Eles foram fundamentais para que eu acreditasse no meu potencial, pois sempre estavam do meu lado me dando forças para vencer o desânimo e o cansaço da rotina diária. Meu esposo e minhas filhas foram e são meu porto seguro durante minhas conquistas.

Agradeço também a minha querida mãe, que mesmo que longe torce por mim e ora pela minha vida. Nos momentos de fraqueza, sei que as orações desta me sustentaram.

Além disso, agradeço aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados e sogros que durante esse processo contribuíram de alguma forma para o sucesso na caminhada, seja cuidando das minhas filhas, seja orando pela minha vida.

Quero aproveitar o ensejo e agradecer de forma bem amorosa a minha querida e eterna orientadora, Doutora Beatriz ou “pro” Bia, como carinhosamente costumo chamá-la. Sou grata a Deus, pela vida dessa grande mulher. Lembro-me que antes de entrar no Mestrado, pedi a Deus que enviasse anjos para que fizessem a diferença na minha vida nessa etapa de ensino. E Ele como sempre enviou um. A “Pro” Bia foi parte essencial nessa pesquisa. Obrigada “pro” pelo cuidado diário, pela condução na pesquisa e orientações necessárias para o meu crescimento educacional.

Agradeço também a todos os professores que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas registradas: Barbara, Jorge (*in memoriam*), Claudia, Márcia, Isabella, Fabiano Ruckert, Fabiano Quadros, Alexandre e Silvia. E em especial aos professores que aceitaram compor a banca examinadora dessa dissertação: Mônica e Leandro.

E, por último, agradeço aos meus queridos amigos que me incentivaram durante todo o processo de ensino. Me nego a citar nomes, pois posso cometer uma falha de esquecer um deles. Mas cada um destes, sabe da importância que têm e do quanto foram fundamentais durante o processo. Muito obrigada!

FRANÇA, Damiana Camila Vilalva. **Trajetória e desafios de mulheres negras na educação**: enfrentamento ao racismo da formação à docência. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar episódios racistas enfrentados por professoras negras durante toda a trajetória de formação escolar até o exercício da docência, para compreender como vivenciaram e reagiram a tais eventos e se em sua práxis como docentes desenvolvem práticas educativas antirracistas. O texto está dividido em cinco partes; a primeira fornece uma justificativa pessoal da pesquisa, elencando algumas experiências de trabalhos anteriores como as entrevistas, bem como também relata observações sobre a desigualdade de gênero e a imposição de papéis tradicionais que direcionam mulheres desde pequenas para as atividades domésticas; a segunda traz um panorama histórico da educação feminina no Brasil; a terceira contextualiza a educação das mulheres negras, ressaltando a conquista do acesso ao Ensino Superior e, colocando em pauta a contribuição dos movimentos sociais nessa conquista. A quarta parte enfatiza a importância da educação antirracista e os documentos legais que a sustentam. E a última parte aborda e analisa os dados obtidos na pesquisa. O método utilizado na pesquisa embasou-se no materialismo histórico e dialético, que permite compreender os fenômenos sociais em sua historicidade e em seus processos de movimento e transformação. Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: um questionário com a adoção de critérios como idade e tempo de magistério e a entrevista. Foram selecionadas quatro professoras negras, pertencentes ao quadro de servidores do município de Corumbá-MS e as análises das entrevistas foram realizadas através dos núcleos de significação extraídos das próprias falas das participantes, divididas em cinco categorias: família de origem, trajetória escolar, formação universitária, docência e o compromisso com a educação antirracista na prática docente. Os resultados apontaram que na fala de todas as entrevistadas há a ideia da assunção de um compromisso significativo com a educação antirracista. No entanto, por meio da análise e dos diálogos promovidos com diversos autores, constata-se que apesar das falas revelarem a importância e a necessidade da educação antirracista, nem todas descrevem como realizam essas ações em suas práticas pedagógicas, podendo algumas tratar das questões étnico-raciais apenas em datas ou em momentos alusivos ao tema, o que não caracteriza uma atuação pedagógica antirracista coerente com uma educação crítica e transformadora. Considera-se a emergência de que escola e professores assumam o compromisso de incluir em suas práticas pedagógicas atividades voltadas ao tema, posto que a Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996, inseriu oficialmente a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo escolar, obrigando assim os que fazem parte desse processo educacional a trabalhar com o ensino dessa história em todas as disciplinas escolares, possibilitando a compreensão dessa cultura para a formação da identidade nacional. A partir disso, conclui-se que a educação antirracista é uma necessidade atual para que se construa de fato uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural.

Palavras-chave: Mulher Negra; Desafios na formação; Docência; Educação antirracista.

FRANÇA, Damiana Camila Vilalva. **Trajectory and challenges of black women in education: confronting racism from training to teaching.** 2024. 100 pages. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, Corumbá, 2024.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate racist episodes faced by black teachers throughout their schooling journey to teaching, to understand how they experienced and reacted to such events and whether in their practice as teachers they develop anti-racist educational practices. The text is divided into five parts; the first provides a personal justification of the research, listing some experiences from previous work such as interviews, as well as reporting observations about gender inequality and the imposition of traditional roles that direct women from a young age to domestic activities; the second provides a historical overview of female education in Brazil; the third contextualizes the education of black women, highlighting the achievement of access to Higher Education and highlighting the contribution of social movements to this achievement. The fourth part emphasizes the importance of anti-racist education and the legal documents that support it. And the last part addresses and analyzes the data obtained in the research. The method used in the research was based on historical and dialectical materialism, which allows understanding social phenomena in their historicity and in their processes of movement and transformation. Two research instruments were used: a questionnaire adopting criteria such as age and teaching experience and an interview. Four black teachers were selected, belonging to the civil servants of the municipality of Corumbá-MS and the analyzes of the interviews were carried out using the meaning cores extracted from the participants' own statements, divided into five categories: family of origin, school trajectory, university education, teaching and the commitment to anti-racist education in teaching practice. The results showed that in the speech of all interviewees there is the idea of making a significant commitment to anti-racist education. However, through analysis and dialogues promoted with various authors, it appears that although the statements reveal the importance and need for anti-racist education, not all of them describe how they carry out these actions in their pedagogical practices, and some may deal with ethnic issues. -racial only on dates or moments related to the theme, which does not characterize an anti-racist pedagogical action coherent with a critical and transformative education. It is considered an emergency for schools and teachers to make a commitment to include activities focused on the topic in their pedagogical practices, given that Law 10,639/2003, which amends Law 9,394/1996, officially inserted the theme "History and Afro- Brazilian and African" in the school curriculum, thus forcing those who are part of this educational process to work with the teaching of this history in all school subjects, enabling the understanding of this culture for the formation of national identity. From this, it is concluded that anti-racist education is a current need to truly build a society that recognizes and values ethnic and cultural diversity.

Keywords: Black woman; Challenges in training; Teaching; Anti-racist education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil: distribuição de pessoas com ensino superior completo 32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil de professoras negras participantes da pesquisa

46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA - Aceleração de Jovens e adultos

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CF – Constituição Federal de 1988

CPAN – Campus do Pantanal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôlissexuais, Não-binárias e mais.

MNU – Movimento Negro Unificado

MS – Mato Grosso do Sul

OEA - Organização dos Estados Americanos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ - Universidade Federal de Rio de Janeiro

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL	18
3.	TERRA À VISTA, CORPOS À VISTA, SEXO À VISTA, ESCRAVOS À VISTA	25
3.1	Os movimentos sociais e a contribuição destes para a educação de mulheres negras no ensino superior	33
4.	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE VERSAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (LEGISLAÇÃO) SOBRE A TEMÁTICA	37
5.	CONSTRUINDO CAMINHOS	45
6.	CAMINHANDO PELAS HISTÓRIAS DAS MARIAS	49
6.1.	Tecendo identidades: os entrelaçamentos dos caminhos das Marias	50
6.1.1.	A família de origem	51
6.1.2.	Trajetória escolar	57
6.1.3.	A formação no ensino superior	64
6.1.4.	A docência	69
6.1.5	A docência e o compromisso com a educação antirracista	75
7.	CONSIDERAÇÕES	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A-	88
	APÊNDICE B-	89
	APÊNDICE C-	90
	APÊNDICE D-	93

1. INTRODUÇÃO

A demanda por realizar esta pesquisa, surgiu a partir de observações recorrentes de situações em que o racismo sempre estava presente, de forma velada ou não. Apesar de não ser negra e não ter raízes negras (pelo menos nunca ouvi falar) sempre mantive amizades com pessoas negras que, em conversas informais, compartilhavam experiências de racismo em suas vidas diárias. Motivada por esses relatos e pelo meu interesse em estudar grupos considerados “excluídos” pela sociedade, iniciei pesquisas centradas nas trajetórias de mulheres negras na área da educação.

Minha abordagem inicial a essa temática ocorreu durante um trabalho anterior realizado no âmbito da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em 2015 pela Universidade Federal de Santa Catarina. Na ocasião, trabalhei com mulheres que haviam enfrentado episódios de racismo e não haviam concluído o ensino superior. Essa experiência ampliou minha percepção sobre a importância de compreender as barreiras enfrentadas por mulheres negras no contexto educacional. Pensando a questão de gênero, percebi que as mulheres negras enfrentam desafios únicos em suas jornadas educacionais, muitas vezes marcadas por obstáculos relacionados à discriminação racial e de gênero. Foi a partir disso, que compreendi o duplo preconceito a que a mulher negra é submetida.

Na maior parte das famílias brasileiras, desde muito cedo, meninas aprendem que “lugar de mulher” é na cozinha. Expressões como essa, que destacam a desigualdade entre os gêneros, que têm início ainda dentro de casa, no seio familiar, vão sendo reproduzidas em outros ambientes.

As famílias ditas tradicionais costumam ensinar que o destino da mulher é o casamento e que uma mulher prendada deve cuidar da casa, do esposo e dos filhos. A ela cabe o dever da realização das tarefas domésticas, enquanto os homens devem “trabalhar fora”, em função de ter que ser o mantenedor da casa, o arrimo de família.

Em grande parte das famílias brasileiras, as meninas são estimuladas a brincar com bonecas, panelinhas e fogões pois, a elas caberão a maternagem e os cuidados domésticos, no interior dos lares. Já os meninos são estimulados a atividades externas como jogar bola, pois eles sairão de casa, o destino destes será a rua, com o papel de trabalhar fora, de ser o provedor e mantenedor da casa.

Segundo Lara (2015), em uma pesquisa realizada pela Plan, Organização Internacional que atua em defesa dos direitos das crianças, constata-se alguns resultados muito pertinentes à questão da desigualdade de gênero. De acordo com a pesquisa, as meninas desempenham diversas funções dentro de suas casas apenas por serem pessoas do sexo feminino. Nessa pesquisa, o ato de nascer mulher e/ou tornar-se mulher é caracterizada, pela função extremamente errônea da assunção do trabalho doméstico e do cuidado com a casa. Assim, as meninas são instadas por suas famílias a assumirem o papel de cuidar dos irmãos menores e realizar as tarefas domésticas, enquanto a mãe se encontra trabalhando fora de casa.

No âmbito escolar, é possível identificar certos cenários que ilustram esse quadro. Durante o meu trabalho como docente na Educação Infantil, fase inicial da Educação Básica pude constatar que pequenas ações durante as brincadeiras ressaltam a problemática da disparidade de gênero. Por exemplo, quando uma menina escolhia uma bola de futebol para brincar e um menino só queria brincar com aquela bola, todos os meninos se uniam e vinham me informar que apenas os meninos devem brincar com bolas, e não as meninas. Por muitas vezes, a bola de futebol é retirada da menina, que é direcionada a brincar com outras meninas de casinha, boneca, comidinha, entre outros, enquanto a bola é devolvida ao menino. Nesses casos, a desigualdade entre gêneros, já começa a evidenciar que “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, ou seja, o lado feminino. Também é comum em nossa cultura que os objetos de meninas recebam tons rosa, considerados femininos e que as cores consideradas masculinas, como o azul, sejam direcionadas aos objetos de meninos.

Tais episódios evidenciam a falta de reflexão sobre as consequências dessas concepções acríticas e, segundo Lara (2015), embora haja esforços para compreender e abordar as questões das mulheres de uma perspectiva política, muitas vezes falta uma consideração fundamental: como negociar com os homens a sua própria percepção de si mesmos e sua participação na busca por igualdade de gênero. A autora destaca ainda que a ideia por trás disso é transformar a percepção tradicional do papel masculino (o homem provedor) em uma nova concepção de masculinidade, que valorize a participação igualitária nos afazeres domésticos e no cuidado. De acordo com a autora, para alcançar uma verdadeira igualdade de gênero, não basta apenas abordar os problemas das mulheres; também é

fundamental envolver os homens na mudança de suas percepções e comportamentos tradicionais, e isso deve ser promovido por meio de políticas públicas que incentivem a divisão igualitária de tarefas e responsabilidades entre os sexos. Isso levaria a uma sociedade em que homens e mulheres tenham oportunidades e realizações mais igualitárias (Lara, 2015).

Conforme apontado por França e Mombelli (2023) além do estigma associado à identidade feminina, que leva a enfrentar preconceitos e a lidar com sentimentos de inferioridade e submissão, é ainda mais desafiador ser uma mulher negra em uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades resultantes do capitalismo.

Quando se trata da educação, especialmente no contexto escolar, ao considerarmos as experiências de vida das mulheres negras, evidencia-se que historicamente, a escola era algo acessível apenas a uma minoria, excluindo esse grupo. Ao analisar um breve histórico da educação no Brasil, França e Mombelli (2023) destacam que ao longo de séculos, as mulheres, as pessoas negras e aquelas em situação de pobreza foram sistematicamente excluídas da educação. O conhecimento era predominantemente reservado para homens brancos pertencentes à elite da sociedade.

Foi como resultado de muitas lutas que a mulher negra ao longo da história da educação brasileira, conquistou o direito à educação, sem, entretanto, garantir o direito a uma educação de qualidade e a superação de preconceitos racistas ou de gênero.

Cabe aqui destacar que para um país que historicamente se pensava como uma democracia racial¹ e, portanto, sem a necessidade de enfrentar o racismo e suas consequências, a criação de cotas no ensino superior já foi em si um marco histórico, conforme menciona Carvalho (2005).

França e Mombelli (2023), salientam que, para as mulheres negras, a qualidade da educação é tão importante quanto o acesso. Em um estudo conduzido

¹ Segundo Domingues (2005) democracia racial refere a um conceito de sistema onde não há barreiras legais ou institucionais para a igualdade racial e, também não há preconceito ou discriminação racial. Desse modo, existe a ideia da convivência harmoniosa entre diferentes raças na sociedade. No entanto, esse termo vem sendo muito criticado por diversos autores. E é nesse sentido que surge outro termo importante: o mito da democracia racial, que surge como uma forma de ideologia para distorcer e ocultar a verdadeira realidade das relações raciais no Brasil. De acordo ainda com o autor, as ideologias frequentemente servem para mascarar as desigualdades e mecanismos de opressão existentes.

em 2017, duas mulheres negras compartilharam suas experiências escolares e seus relatos revelaram fatores cruciais que contribuem para a interrupção dos estudos, evidenciando que alcançar o Ensino Superior é um desafio significativo para elas.

Além disso, de acordo com Moreira (2013, p. 159),

[...] o segmento negro para ascender, tem de enfrentar um caminho espinhoso, tendo em vista que há mecanismos sociais definidos culturalmente na nossa sociedade, que são utilizados para inibir o negro e o mulato que ameaçam sair do seu “lugar” e, por isso, é preciso que o negro encontre mecanismos também sociais de enfrentamento.

Nessa perspectiva, percebe-se que o processo de ascensão para a população negra envolve enfrentar uma jornada difícil, posto que os obstáculos culturais e sociais se encontram enraizados na sociedade. Para superar esses obstáculos, as pessoas negras precisam desenvolver maneiras de enfrentamento aos preconceitos e discriminações, para garantir mais acesso a oportunidades para melhorar suas vidas e posições sociais.

Na presente pesquisa buscou-se analisar os desafios encontrados por professoras negras durante a escolarização e a formação acadêmica bem como discutir e identificar dificuldades encontradas pelas mesmas no exercício da docência, e a partir daí, conhecer as ações que desenvolvem para enfrentar o racismo na escola.

Como dito anteriormente, a escolha de focar em mulheres negras, especialmente professoras, ocorreu devido a ter realizado uma pesquisa com mulheres negras e estas enfrentarem desafios para acessar o Ensino Superior. Esse fenômeno leva a uma reflexão sobre como, uma vez superado o desafio do acesso ao Ensino Superior, essas mulheres lidam com os obstáculos que podem surgir nesse nível de ensino e ao exercerem a docência. Desse modo, explorar essas questões é fundamental para compreender não apenas os desafios inerentes à formação acadêmica, mas também para analisar como essas professoras enfrentam as possíveis barreiras ao exercerem sua profissão e o que é mais significativo, como se dá a sua práxis frente a esses fenômenos. Mediante a isso, o estudo buscou contribuir para o entendimento mais amplo das experiências das professoras negras e, conseqüentemente, identificar práticas de combate ao racismo no contexto escolar. Para isso, buscou responder duas grandes questões norteadoras: Quais são os desafios encontrados pelas professoras negras no processo de escolarização

até a formação acadêmica e no exercício da docência? Como atuam na docência em relação ao racismo?

Para cumprir os objetivos propostos, a presente pesquisa está dividida em cinco partes. A primeira seção fornece uma justificativa pessoal da pesquisa, elencando algumas experiências de trabalhos anteriores como as entrevistas, bem como também relata observações sobre a desigualdade de gênero e a imposição de papéis tradicionais que direcionam mulheres desde pequenas para as atividades domésticas. Essa ainda relata observações sobre a desigualdade de gênero e a imposição de papéis tradicionais que direcionam mulheres desde pequenas para as atividades domésticas. A segunda discorre sobre a educação feminina no Brasil, problematizando a questão da escolarização excludente para as mulheres no Brasil desde o período colonial. A terceira seção apresenta uma breve contextualização do processo educacional vivido e experienciado pelas mulheres negras ao longo da história, destacando uma das suas principais conquistas que foi o acesso ao Ensino Superior e como os movimentos sociais contribuíram para esse acesso. A quarta parte aborda a questão da educação antirracista, bem como quais documentos sustentam essa abordagem prática dentro dos âmbitos sociais. Por fim, a última parte apresenta os dados e sua devida análise obtidos nas entrevistas com quatro professoras negras.

Para este estudo, adotamos o método do materialismo histórico e dialético, que nos possibilita observar a realidade sob a ótica da dialética, reconhecendo a natureza mutável das coisas, já que tudo está em contínuo processo de movimento e transformação. A pesquisa foi de caráter qualitativo, com o objetivo de entender detalhadamente um fenômeno específico. Utilizamos dois instrumentos de pesquisa: um questionário que considerou critérios como idade e tempo de magistério, e uma entrevista semiestruturada. Foram escolhidas quatro professoras negras, que fazem parte do quadro de servidores do município de Corumbá-Ms. As análises das entrevistas foram feitas a partir dos núcleos de significação extraídos diretamente das falas das participantes, organizados em cinco categorias: família de origem, trajetória escolar, formação acadêmica, docência e o compromisso com a educação antirracista na prática docente.

Espera-se que essa pesquisa reforce o debate acerca dos desafios enfrentados pelas mulheres negras durante o processo de escolarização, bem como contribua para o fortalecimento das políticas públicas criadas com vistas ao

enfrentamento do racismo. Além disso, espera-se colaborar para o surgimento de novas discussões sobre a temática, permitindo o aprofundamento nas reflexões sobre o sexismo e o racismo no Brasil.

2. A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

Esta seção aborda o processo histórico da educação do público feminino no Brasil, ou pelo menos uma parte dessa história: a parte que foi contada. A história costuma ser contada a partir da perspectiva da classe dominante. Nesse contexto, entende-se que a história das mulheres no Brasil perdurou por anos sendo contada pelo outro.

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (Burke, 1992, p.3).

A partir da perspectiva trazida pelo autor, é possível perceber que a abordagem tradicional da história, historicamente tende a focar e registrar as perspectivas e realizações das elites da sociedade, aqueles que estavam no topo da hierarquia social e política, colocando em destaque, sob a ótica desses atores sociais, os seus grandes feitos. Nesse sentido, o restante da humanidade, a maioria das pessoas comuns é relegada a um papel secundário na narrativa histórica. Suas vidas, lutas e contribuições não costumam ser registradas ou são minimizadas nas narrativas oficiais.

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento [...] (Burke, 1992, p.4).

Com isso, ressalta-se a necessidade de abrir espaços para que outras histórias sejam contadas sob outras perspectivas.

A história da escolarização no Brasil tem início em 1549, com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras. Entretanto, Saviani (2013) ressalta que em 1500 quando os portugueses chegaram em terras brasileiras, a educação já se fazia presente entre os povos indígenas, e que estes já tinham uma forma de organização social.

Quando a esquadra de Pedro Alvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram

sociedades estruturadas em classes. Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia natural e de subsistência [...] (Saviani, 2013, p. 34).

Assim, afirmar que a educação entre os povos originários só se daria com a chegada dos europeus, é apenas a narrativa histórica do conquistador, posto que

[...] havia, ali, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal [...] (Saviani, 2013, p. 38).

Em 1549 teria início a história da educação formal brasileira, através da Companhia de Jesus. A educação nesse período era voltada para os meninos que os jesuítas tinham a missão de catequizar, ensinando-lhes os dogmas da Igreja.

Desde o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos e, mesmo esses, nem sempre recebiam os cuidados de um mestre. Pode afirmar-se que a instrução e a leitura constituíram o quinhão de uma minoria de crianças e jovens. Desde o século XVI, os colégios dos jesuítas visavam dois objetivos principais: ensinar a ler e escrever aos pequenos índios isolados de suas famílias e arrancados à cultura indígena; e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus no Brasil (Silva, 2014, p. 131).

Os ensinamentos iam desde a Educação Religiosa, perpassando pelo Ensino das Artes até o acesso à alfabetização, ao conteúdo das letras. Porém, Shigunov, Neto e Maciel (2008) destacam que a educação nesse período era dada de diferentes formas para os grupos sociais existentes. Aos indígenas, até então considerados papéis em branco pelos jesuítas, era oferecida uma educação com objetivo de catequizar. E para os meninos da elite, filhos dos colonos, dos portugueses, a educação tinha a finalidade de instruir.

Saviani (2013) destaca dois planos de estudos presentes nesse período de colonização: o plano elaborado por Nóbrega e o plano *Ratio Studiorum*.

O plano criado por Nóbrega iniciava pelo aprendizado do português, que abrangia os indígenas, perpassava pela doutrina cristã, e pelo ensino da leitura e

escrita. Oferecia também como opção o canto orfeônico e a música instrumental, até chegar no aprendizado profissional e agrícola ou na gramática latina (Saviani, 2013).

Já o Plano *Ratio Studiorum*, que foi sucedido pelo anterior, concentrava na maior parte de sua programação elementos da cultura europeia, o que excluía o indígena do processo de instrução e deixava em evidência a instrução dos filhos do colono, da elite (Ribeiro, 1992).

Desse modo,

“[...] os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequisar e instruir os indígenas) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados [...]” (Ribeiro, 1992, p.25).

É de extrema importância destacar que durante todo o período colonial – de 1500 a 1822-, as mulheres, sejam brancas, negras, pobres ou de elite, foram excluídas do processo de escolarização. As poucas escolas existentes nesse período e que admitiam mulheres, limitavam-se a ensinar os cuidados com o lar, com o esposo e filhos (Ribeiro, 2003). Mas, é preciso salientar ainda que nem todas as mulheres da elite iam para as escolas. Parte dessas eram escolarizadas em casa e só ingressavam nas escolas mais próximo da formação profissional.

Ainda no período colonial, sem precisar exatamente o ano, Ribeiro (2003) ressalta que houve a primeira solicitação pela educação feminina, por parte dos indígenas brasileiros ao Padre Manoel de Nóbrega.

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma ideia absurda. Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis [...] (Ribeiro, 2003, p. 80).

De acordo com a autora, o pedido foi aceito pelo padre Nóbrega e levado até a Rainha de Portugal, D. Catarina. Porém, chegando na rainha, o pedido foi negado, com a alegação de que o acesso dessas mulheres aos livros poderia resultar em consequências gravíssimas. Mas apesar da proibição por parte da Rainha, existiram algumas indígenas que conseguiram enganar o sistema. Dentre essas indígenas estava Catarina Paraguassu, também chamada de Madalena Caramuru, que se destacou como a primeira mulher brasileira alfabetizada. “A educação ‘letrada’ [...]”

estaria reservada ao sexo masculino, e a incumbência de tal fato foi de responsabilidade exclusiva dos padres da Companhia de Jesus. Até 1627, somente duas mulheres de São Paulo sabiam assinar o nome [...]” (Ribeiro, 2003, p. 81).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas e com as reformas pombalinas, estabelecidas no Brasil, os colégios jesuítas foram sendo aos poucos substituídos pelas “aulas régias”. Essas reformas se contrapunham às ideias religiosas dos jesuítas, e tinham como base as ideias laicas.

[...] Essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do "subsídio literário" para financiar as "aulas régias" [...] (Saviani, 2014, p. 128).

É importante destacar que as reformas pombalinas também modificaram um pouco do cenário da escolarização das meninas.

Esta situação paulatinamente foi se modificando com a permissão para a frequência às salas de aula para as meninas, desde as reformas pombalinas; a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino, embora o ensino fosse feito separadamente por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos e nunca as meninas estariam ao lado dos meninos na mesma sala de aula. Com Pombal, ao menos oficialmente, as meninas entram na escola e abre-se um mercado de trabalho para as mulheres: o magistério público [...] (Stamatto, 2002, p. 3).

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, houve algumas transformações que acabaram por influenciar na vida da mulher da elite e no ano de 1809 foi criado um dos primeiros colégios para meninas. Nesse período a educação das meninas era restrita às boas maneiras, trabalhos manuais, noções da língua francesa, sendo oferecida apenas para as meninas de elite.

As famílias de elite almejavam-se igualar-se à aristocracia europeia. Para tanto, era preciso capacitar para o casamento as filhas da alta sociedade. O matrimônio era um negócio entre as famílias, e a educação das mulheres representava, nesse contexto, um incremento na economia marital, além dos dotes. O processo incluía a habilitação para a vida doméstica, o que significava boas esposas, moças solícitas e férteis, sendo a principal função da esposa a procriação (Barreto et al., 2015, p. 18).

A primeira legislação que versava sobre a educação feminina no Brasil, conhecida como Lei Geral, foi promulgada no dia 15 de outubro de 1827. De acordo com Stamatto (2002) essa lei infelizmente contemplava a discriminação da mulher, pois as mulheres não aprendiam todas as disciplinas que os meninos. A eles eram designadas disciplinas mais racionais, tais como geometria; a elas disciplinas mais voltadas a tarefas domésticas, propriamente do lar.

Essa lei também trazia em seu corpo questões referentes ao pagamento/salário dos professores. Ao mesmo tempo em que igualava os salários entre os mestres e mestras, abriu brechas para que de fato houvesse a desigualdade salarial entre os homens e as mulheres. Segundo a lei, somente os professores habilitados nas disciplinas de ensino fornecidas na Lei Geral e por meio de Concurso, podiam receber os salários previstos. Os outros professores podiam até ser contratados, porém os salários seriam menores. Nesse sentido, entende-se que como as mulheres não tiveram todas as disciplinas contempladas durante a formação, estas eram as professoras que ganhavam menos (Stamatto, 2002).

Com a chegada da industrialização no Brasil, a força do trabalho feminino também começou a fazer parte do cenário instaurado no momento. De acordo com Barreto et al. (2015), essa força de trabalho feminina era desvalorizada e explorada, pois os salários recebidos pelas mulheres eram inferiores aos recebidos pelos homens.

Assim, se ao longo do processo, a inserção da mulher no ensino básico já foi considerada difícil, imaginemos então, provocam Beltrão e Alves (2009) o acesso desta ao Ensino Superior.

Foi somente no ano de 1879, que as mulheres foram liberadas a ingressar no Ensino Superior, através de um decreto imperial. A Universidade até então era frequentada apenas pelos homens: Medicina (1808); Engenharia (1810). Entretanto, mesmo com a permissão para o ingresso das mulheres no Ensino Superior nesse período era difícil vencer o desafio dos estudos secundários, totalmente voltados aos homens.

O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. Assim, a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e tinham o

acesso restringido aos graus mais elevados de instrução (Romanelli, 2001 apud Beltrão; Alves, 2009, p. 28).

Os autores enfatizam que a partir do século XX, as taxas de matrículas das mulheres no Ensino Secundário e no Ensino Superior aumentaram consideravelmente, porém ainda em proporções bem menores comparadas aos homens. Ressaltam também que os avanços continuaram a acontecer, ainda que de modo bem lento.

De acordo com Almeida (2006) no século XX, a educação feminina passou por transformações, mas ainda era marcada por influências de papéis tradicionais. Segundo a autora, as escolas instruíam as meninas sobre a importância da castidade e da pureza, enquanto a Igreja Católica enfatizava a necessidade de educação religiosa, considerando sua ausência prejudicial para as mulheres. Para essa, a educação era predominantemente voltada para prepará-las para o casamento, focando em habilidades domésticas, como bordar e cozinhar, e a sexualidade era reprimida sob a vigilância da família e da Igreja.

Ainda segundo a autora, embora surgiu nesse período a Escola Normal como alternativa para a instrução feminina, a mesma estava alinhada aos ideais liberais e democráticos que emergiam na sociedade. Apesar de algumas iniciativas para a formação profissional, como o acesso ao ensino superior, a educação continuava a ser limitada, com a expectativa de que as mulheres ocupassem papéis de esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras.

No campo profissional, as escolas normais deveriam formar professoras para um desempenho pedagógico calcado no humanismo, na competência e nos valores sociais. Essa educação, em nível médio e com um objetivo definido sem mais delongas, deveria bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras. Nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família (Almeida, 2006, p. 75).

É importante destacar que grande parte das conquistas alcançadas pelas mulheres ao longo dessa trajetória histórica, se deu pela existência do Movimento Feminista que contribuiu para evidenciar a questão da desigualdade de gênero no acesso à educação formal. O movimento feminista se constituiu numa ferramenta

que permitiu avanços na questão do acesso das mulheres à educação no Brasil e no mundo ocidental.

Se hoje considera-se natural que as mulheres estudem, trabalhem, deliberem seus destinos, sobre o livre exercício da sua sexualidade e sejam independentes é porque o feminismo produziu uma revolução, social e cultural, silenciosa e pacífica, capaz de alterar estruturas de poder masculino e de transformar o padrão de comportamento de homens e mulheres nas sociedades ocidentais (Barreto et al., 2015, p. 43-44).

Por fim, considerando o cenário histórico visto e vivido pelas mulheres no que tange ao seu processo de escolarização, pode-se afirmar que a educação sempre foi um privilégio para poucos: os homens brancos, configurando-se num quadro de extrema desigualdade, no que diz respeito ao acesso e permanência das mulheres em âmbitos educacionais.

O panorama histórico visto nessa seção demonstra que a educação das mulheres teve início tardiamente no nosso país. Ao homem branco era garantido o privilégio da educação, e ele seria o detentor do saber. Por sua vez, as mulheres eram consideradas seres inferiores, não pensantes, o que resultou em uma história de luta, entraves, combates, por parte das mulheres em busca de espaço na sociedade e de igualdade nas oportunidades de acesso e permanência em todos os âmbitos, enfrentando todo um sistema que lhes massacra a possibilidade de acesso e igualdade.

Diante disso, discutir a história da educação das mulheres no Brasil é mais do que considerar os fatores que levaram a esse processo de exclusão educacional, é refletir sobre tais fatores pensando em como combatê-los. E uma das formas de combate é dando visibilidade ao tema, elaborando produções acadêmicas que colocam em pauta as desigualdades vivenciadas pelas mulheres, principalmente as de caráter educacional. Produzir materiais que caracterizem a trajetória histórica das mulheres é elencar os diversos problemas encontrados no viés da educação, sabendo que estes são um dos maiores produtores das desigualdades sociais existentes na sociedade.

3.TERRA À VISTA, CORPOS À VISTA, SEXO À VISTA, ESCRAVOS À VISTA

Brasil, meu nego, /deixa eu te contar/ a história que a história não conta, / o avesso do mesmo lugar [...] Desde 1500/ tem mais invasão do que descobrimento,/tem sangue retinto pisado/atrás do herói emoldurado.

Trecho da música Histórias para ninar gente grande
Composição: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

“Terra à vista!” Foi certamente uma das primeiras frases proferidas pelos colonizadores, quando avistaram as terras brasileiras. No entanto, nessas terras, já viviam os povos indígenas que seriam subjugados por eles e ainda viveriam os negros escravizados, roubados de suas terras e transformados em mercadorias pelo tráfico negreiro.

Na seção anterior observamos que a educação não era algo destinado a todos os grupos sociais com base em critérios étnicos e de gênero (e aqui fazemos uma relação com as categorias homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras). Vimos que a presença das mulheres nos ambientes escolares ocorreu posteriormente em relação aos homens e que a história da educação foi caracterizada por processos de exclusão daqueles considerados diferentes. Todos aqueles que não se encaixavam no padrão estabelecido pela elite eram marginalizados; indígenas, mulheres e negros eram designados a funções que os distanciava de se tornarem pessoas com direitos e, conseqüentemente, de terem oportunidades de instrução ao longo da história.

Se por um lado, pudemos observar um processo de escolarização permeado por desigualdades e exclusão que afetou as mulheres, independentemente de sua origem étnica ou classe social, por outro, temos um grupo de pessoas trazidos pelos colonizadores como escravizados, que no nosso país foram apenas considerados como uma mão de obra explorada, rotulados como escravos.

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial (Fonseca; Barros, 2016, p. 11-12).

Essa associação elucida como estereótipos e preconceitos raciais são perpetuados na ideia de que a cor da pele determina a condição de alguém como escravo, colocando as pessoas de pele negra em uma posição de submissão e inferioridade. Fonseca e Barros (2016) enfatizam que a questão da educação dos negros é pouco abordada nas publicações sobre história da educação.

De forma geral, a história dos negros no Brasil tem início a partir do século XVI, quando estes foram roubados de suas terras e trazidos escravizados para o país, com fins de exploração de mão de obra, o trabalho escravo.

Na Colônia e em boa parte do Império, o produtor escravizado era em geral um africano, do sexo masculino, arrancado da África comumente na adolescência. Um jovem produtor, nascido e crescido no seio de uma comunidade familiar agrícola e artesã aldeã, que devia ser iniciado, em todos os sentidos, na sociedade escravista americana (Maestri, 2008, p.194).

O autor ainda enfatiza que as condições de viagem desses cativos eram aterradoras:

[...] os cativos tinham o cabelo raspado, viajando nus, por razões profiláticas. Os navios eram abarrotados de passageiros que recebiam pouca alimentação e água. Revoltas, epidemias, suicídios, loucura, eram fenômenos relativamente habituais nessas viagens (Maestri, 2008, p. 196).

De acordo com o autor, o processo de escravização começava com a captura do indivíduo, seguido pela sua venda e o embarque em navios partindo da costa africana. Nos depósitos, aguardavam a chegada dos navios negreiros que os transportariam para as Américas. É importante ressaltar que durante esse processo, os cativos perdiam seus nomes africanos, muitas vezes sendo marcados a ferro quente com o sinal do comprador no momento do embarque.

Assim, segundo o autor, os escravizados não tinham o direito de escolha e eram forçados a deixar suas terras e famílias, passando a ser tratados como mercadorias e transportados em navios negreiros em condições desumanas, sujeitos a péssimas condições de higiene, doenças e violência. Os que chegassem com vida passariam a fazer parte do imenso contingente de seres humanos condenados à exploração pelo trabalho escravo.

Essas práticas foram baseadas na ideia de que os africanos eram pessoas inferiores e destinados ao trabalho forçado, descaracterizado de condições humanas, bem como não passavam de propriedades dos seus senhores, que

tinham controle total sobre suas vidas, o que ficou evidenciado pela prática de marcá-los com ferro quente (Maestri, 2008).

Ao chegarem ao Brasil, os africanos escravizados passavam por um processo de formação e treinamento para realizar o trabalho agrícola ao qual eram submetidos. Nas primeiras semanas, havia uma preocupação por parte dos proprietários de escravizados em avaliar a capacidade de cada um para desempenhar suas funções. Assim, foram estabelecidos critérios de seleção baseados na capacidade de aprendizado, habilidade de trabalho e submissão dos escravizados (Maestri, 2008).

Sobre a questão de os negros cativos aprenderem a língua portuguesa, o estudioso ressalta que os proprietários de escravos não se preocupavam em ensinar os africanos a falar português. No máximo, designavam um escravizado que falasse a mesma língua para explicar aos recém-chegados as rotinas e normas da fazenda. Eram os próprios escravizados que tinham que se esforçar para aprender o básico da língua dos seus senhores.

Ao longo da história, os negros foram frequentemente retratados de forma pejorativa, reduzidos a uma posição inferior e associados a estereótipos que os caracterizavam como propensos à marginalização por parte de seus colonizadores. É comum nos depararmos com textos de autores que retratam a história do negro no Brasil, trazendo nos trechos de suas obras, a imagem depreciativa do negro. A maioria dessas obras descrevem a visão que os senhores tinham dos negros: uma imagem de seres inferiores e limitados em suas capacidades.

Maestri (2008) destaca ao menos três nomenclaturas ao cativo negro no período da escravização, se apoiando nas ideias de Weech (1992) e Couty (1988).

O primeiro conceito que o autor apresenta é o de “ladino”, e que é como eram considerados os que tinham a possibilidade de se tornarem astutos, aprendendo a língua portuguesa e demonstrando habilidades de aprendizado.

O segundo termo é crioulo e de acordo com Weech (1992) apud Maestri (2008), os escravos crioulos ou brasileiros por nascimento demonstravam perspicácia e competência em diversas áreas de trabalho, ocasionalmente mostrando lealdade e honestidade. O comportamento e a capacidade produtiva dos escravos crioulos eram influenciados pela educação que recebiam e pelos modelos fornecidos por seus senhores.

E o último termo apresentado por Maestri (2008) com base em Couty (1988) traz referência ao mulato como uma resultante da mistura entre o africano incivilizado e a raça branca superior. Com isso, traz a ideia de os mulatos serem pessoas capazes de desempenhar qualquer atividade devido ao seu desenvolvimento. Couty observou que, ao contrário da maioria dos negros de ascendência pura, que permaneciam em posições inferiores, os mulatos tinham a capacidade de progredir em todas as esferas sociais, provavelmente, pelo fato de possuírem traços da raça superior: a branca (Maestri, 2008). Como podemos ver, o branqueamento já estava presente desde então.

Os autores acima citados evidenciam a ideia disseminada acerca da superioridade da raça branca em relação a outras raças. Essa visão de superioridade racial serviu para legitimar a dominação que os colonizadores tinham sobre os negros, bem como difundir entre os povos, a questão da exploração do inferior, baseado na cor da pele.

Apoiado nas ideias de Fanon (2008), Vieira (2023) ressalta que não há base científica para considerar o homem negro inferior ao homem branco. No entanto, é consenso entre os estudiosos que o conhecimento foi utilizado de forma ideológica a associar inferioridade com base na cor da pele. Tal associação, segundo Vieira (2023) está ligada a conceitos como dominação, exclusão, racismo, segregação e diversidade. Para ele, apesar de a ciência atual negar a ideia de superioridade racial, ainda existem pessoas que sustentam esse ideal baseado nas proposições bíblicas, ligadas à religião, o que evidencia uma visão distorcida que supõe a superioridade da raça branca sobre a raça negra. A afirmação sugere que aqueles com pele negra são assim devido a seus “pecados”, o que implica em uma associação entre características físicas e um suposto castigo divino. Nesse contexto, Vieira (2023) ressalta que a racialização é uma construção social que produz diferenças e segregação.

Quanto à escolarização, durante o período da escravização não havia estabelecimentos educacionais para cativos. Porém, os senhores dos escravizados acreditavam que investir na formação profissional do cativo poderia oferecer ganhos.

Artífices ensinavam suas habilidades a cativos e, não raro, afastavam-se, parcial ou totalmente, da execução direta da arte, para apenas negociar e controlar a produção do negro. Era comum que ensinassem moleques para vendê-los a melhor preço, quando formados. A escravidão determinava que os proprietários contassem com a mesma escravaria para enfrentar os momentos de auge e de

depressão dos ciclos produtivos, já que não podiam alugar e despedir facilmente trabalhadores. Portanto, nas cidades e nos campos, era habitual que um cativo se desempenhasse em diversas atividades, sucessiva ou concomitantemente. Tal prática ensejava que fosse treinado rusticamente em vários ofícios [...] O aprendizado era feito por acompanhamento, em forma isolada, com pouca sistematização. Temos, porém, registros de profissionais semiespecializados e especializados na educação formal de cativos. Nas cidades, senhoras, sobretudo viúvas, ensinavam meninos e meninas escravizados a "limpar", "lavar", "bordar", "cozinhar", sob remuneração e para usufruir do serviço dos aprendizes (Maestri, 2008, p. 10).

Observa-se, portanto, que a escola, que sempre foi um privilégio para poucos, não garantia instrução para os negros e se não garantia para os homens negros, mais distante ainda estava qualquer possibilidade de processos educacionais destinados a mulheres negras no período colonial. Assim, considerando os inúmeros desafios que os homens negros enfrentaram ao longo da história da educação no Brasil, muito maiores foram os obstáculos e barreiras que as mulheres negras enfrentariam em relação ao acesso ao sistema educacional.

No período da escravização, a mulher negra além de ser submetida ao trabalho escravo também tinha seu corpo explorado sexualmente. Hooks (1995) aborda as representações sociais das mulheres negras, descrevendo-as como sendo vistas apenas como corpos desprovidos de mente ou intelecto.

A exploração sexual foi uma realidade que perdurou por um longo período. Os colonizadores brancos, em sua maioria, submetiam as escravizadas negras à prática sexual. O corpo da mulher era tratado como um objeto, uma mercadoria para uso dos colonizadores que as tratavam como animais que precisavam ser domesticados por seus "donos". Tais representações contribuem em grande medida para a marginalização e a desvalorização das mulheres negras em diversos ambientes/espços sociais, entre eles o ambiente escolar.

Em consonância, Vieira (2023) ressalta que:

Ser uma pessoa negra no Brasil é ter que permanentemente lutar contra estigmas que se estabelecem pelo viés mais conservador do modelo social. Um deles é a concepção de que o racismo se extinguiu pela condição do Brasil ser um país miscigenado. Outra é a concepção de marginalizar as mulheres e homens negros por suas aparências. Outro aspecto que necessita de muito debate é a ideia da sexualização dos corpos negros, estabelecendo assim um potencial ideário de que são corpos abjetos que se caracterizam pela exploração da sexualização de mulheres negras e homens negros (Vieira, 2023, p. 74 e 75).

Ademais, entre as limitações impostas pelo sistema colonialista e pelo racismo, devemos lembrar que as pessoas negras eram socializadas para acolher o pensamento e o comportamento de supremacia branca, entendendo “[...] que o racismo não está no sangue, que ele está sempre relacionado à consciência” (Hooks, 2021, p. 75).

Assim, entre as muitas lutas empreendidas pelas mulheres negras deve-se incluir a luta pela libertação do pensamento colonialista. Gadotti e Romão (2012) enfatizam a necessidade de descolonizar o pensamento e questionar as estruturas de poder que perpetuam a dominação. Os autores ressaltam que a educação se configura em uma ferramenta capaz de libertar as mentes dos sujeitos, permitindo que estes adquiram consciência crítica e transformem a sua realidade.

A libertação das mentes dos sujeitos também é defendida por Paulo Freire, citado por Hooks (2021, p. 75): “Onde há consciência, há escolha. Em à sombra desta mangueira, Paulo Freire nos lembra que o racismo não é inerente à condição humana, afirmando: não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas”.

Nesse longo trajeto em direção à libertação de consciências, enquanto vigorava o pensamento de colonização e dominação dos brancos sobre negros, paulatinamente aconteciam as primeiras publicações de leis nacionais sobre o ensino público. Porém de acordo com Almeida e Sanches (2016), essas leis excluíam o acesso de pessoas negras até a década de 1850, quando ocorreu a implementação de uma nova legislação abordando a educação dos negros. De acordo com os autores, em 1854, o Decreto nº 1.331, conhecido como Reforma Couto Ferraz, estabeleceu medidas de regulamentação para o ensino primário e secundário. Sob essa reforma, as escolas primárias e secundárias se tornaram gratuitas na Corte, sendo que a primeira se tornou obrigatória para maiores de sete anos.

Almeida e Sanches (2016) destacam que, entretanto, o decreto especificava que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país em nenhum nível de ensino, o que acabou tornando a lei insuficiente, pois não abrangia a todos os negros.

Quanto à educação de mulheres negras, Cruz (2005), elucida que existem registros limitados sobre a criação do primeiro colégio feminino em Campinas, por

volta de 1860. Além disso, em 1902, foi fundado o Colégio São Bento com o objetivo de alfabetizar os filhos dos homens de cor na cidade.

Ao observar o contexto histórico da educação, especialmente para homens e mulheres negras, torna-se evidente a disparidade existente no tipo de educação oferecido a diferentes grupos sociais. Enquanto os brancos da burguesia sempre tiveram acesso à educação, a mulher branca, embora de forma tardia, também recebeu alguma instrução formal. Porém, para o homem negro, tanto escravo quanto liberto, a educação formal só foi disponibilizada séculos após sua chegada ao Brasil. Já a mulher negra era deixada com as migalhas de instrução, recebendo apenas o mínimo de formação de um sistema que persiste em garantir privilégios até os dias atuais, em que negros e pobres não tem acesso aos bens sociais que deveriam ser assegurados pelo Estado.

Até aqui evidenciamos que todo o processo educacional do ensino elementar dos negros, presente na história da educação brasileira foi permeado pela invisibilidade dessas pessoas. Se a luta foi grande para educação elementar imaginemos chegar então ao nível superior, que se caracteriza como um nível elitista/seletista.

Para Barreto et al. (2015) a entrada das mulheres no Ensino Superior se materializou apenas em 1879. No entanto, Santos e Moreira (2017) destacam que quando se deseja afunilar e aprofundar os estudos sobre a questão da entrada das mulheres negras a esse nível de ensino, quase não encontramos informações precisas e claras.

Em um estudo organizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Silva (2020) ressalta que nas últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior passou por várias transformações. Segundo a autora, uma das legislações que contribui para essa mudança de cenário, foi a Lei de Cotas nas Universidades (Lei nº 12.711/2012), que permitiu a entrada de pessoas de baixa renda, bem como pessoas pardas, pretas, indígenas e com deficiência nas universidades, designando para estes um quantitativo de vagas, que chamamos de cotas. No entanto, mesmo com essa transformação no cenário do Ensino Superior, de acordo com a autora, o acesso a esse nível de ensino continua sendo altamente seletivo.

Além da restrição do acesso, note-se a seletividade na escolha das carreiras – ou pela necessidade de realizar cursos que permitam alguma conciliação laboral ou que possam ser financiados em suas mensalidades e materiais, ou, no caso de instituições públicas, pela

dificuldade inerente ao ingresso e permanência nos cursos de maior concorrência, praticamente inacessíveis para aqueles com frágeis trajetórias educacionais (Silva, 2020, p. 7).

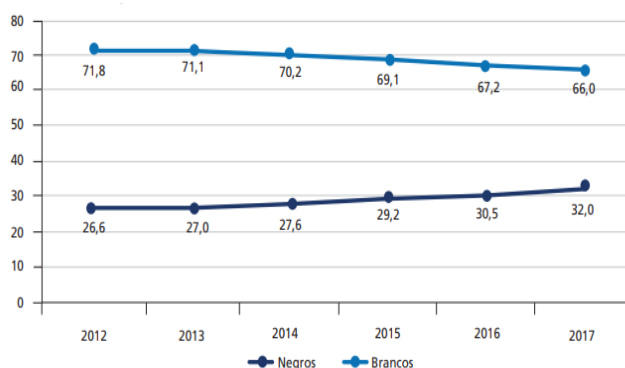
Para a referida autora, observa-se que para além de enfrentar desafios no acesso ao Ensino Superior, há também uma seleção criteriosa que diz respeito à escolha das profissões, pois os cursos altamente competitivos são praticamente inacessíveis para pessoas que historicamente tiveram sua educação desfavorecida, como os negros.

Ademais, ressalta que com essa transformação ocorrida no cenário do Ensino Superior, o perfil discente sofreu alterações. Para a autora, nos últimos anos houve uma maior inserção do público negro nesse nível de ensino.

Contudo, a autora enfatiza que o progresso que tivemos a respeito da redução das desigualdades raciais não foi capaz de resolver o problema da falta de representatividade da população negra entre os graduados do ensino superior, conforme ilustra o gráfico abaixo que mostra a distribuição de pessoas com ensino superior completo entre 2012 e 2017.

Gráfico 1

Brasil: distribuição de pessoas com ensino superior completo² (2012-2017)
(Em %) por cor/raça



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.

O gráfico acima ilustra o caminho que ainda precisamos percorrer para garantir que a comunidade negra não apenas tenha a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, mas também para vencer os desafios enfrentados ao longo de sua jornada educacional.

² É importante salientar que esse gráfico infere acerca dos negros autodeclarados.

Nesse sentido, a presente pesquisa abordará os principais desafios enfrentados pelas professoras negras durante a formação acadêmica, bem como apresentará se estas, mesmo após formadas enfrentam obstáculos no exercício da docência, quais são os maiores desafios na atuação da profissão e qual a sua práxis na docência no que diz respeito ao racismo.

3.1 Os movimentos sociais e a contribuição destes para a educação de mulheres negras no ensino superior

Nas seções anteriores, vimos que a educação durante o período colonial foi estruturada apenas para servir aos interesses da classe dominante branca, de modo que os povos nativos e os escravizados foram subjugados pelos que detinham os privilégios sociais.

Diante desse contexto de subalternização e desigualdade, surgiram os movimentos sociais que ao longo dos anos desempenharam um papel fundamental na luta pela igualdade racial e na promoção da educação para mulheres negras.

Quando a proposta é aproximar a temática dos movimentos sociais com as lutas de mulheres negras pelo ingresso no Ensino Superior, percebe-se que esses movimentos trabalharam incansavelmente para combater o racismo estrutural e institucional³ que permeia o sistema educacional, bem como para enfrentar as barreiras históricas, de gênero e de raça que têm impedido o acesso e a permanência destas nas instituições de ensino superior.

Na presente seção buscamos traçar uma linha do tempo, destacando os movimentos sociais que contribuíram para o acesso e a permanência de mulheres negras no Ensino Superior.

Entre os principais movimentos, podemos destacar que o Feminismo, que foi responsável por grandes conquistas das mulheres ao longo dos anos e que pode ser observado em fases ou ondas. De acordo com Barreto et al. (2005), a primeira onda

³ Almeida (2020) destaca três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Segundo o autor, a concepção institucional representa um grande avanço pois não restringe o racismo a comportamentos individuais, mas resulta do funcionamento das instituições que, direta ou indiretamente, conferem vantagens e desvantagens baseadas na raça. O autor ainda enfatiza que que o racismo estrutural se refere à forma como as normas e padrões raciais impostos pelas instituições estão profundamente ligados à ordem social. Desse modo, acredita que o racismo institucional é um reflexo da ordem social racista. Com isso, afirma que as instituições reproduzem e mantêm as desigualdades raciais porque a sociedade em que essas instituições estão inseridas já é racista por sua natureza (Almeida, 2020).

concentrava-se na luta pela conquista de direitos políticos e civis. Por sua vez, a segunda onda focava na reivindicação do direito das mulheres sobre seus próprios corpos e no controle sobre eles.

Outro movimento de grande relevância na luta das mulheres foi o dos Panteras Negras que surgiu na tentativa de combater o preconceito racial e na busca pela igualdade de direitos. Segundo Magrini e Lago (2015), o Movimento surgiu nos Estados Unidos pelos Direitos Civis no país e teve uma forte dimensão racial, uma vez que a população negra vivia sob segregação. Segundo a Fundação Cultural Palmares (2007), suas principais reivindicações incluíam o armamento de todos os negros, a isenção dos negros do pagamento de impostos e das penalidades impostas pela chamada "América Branca", a libertação de todos os negros encarcerados e o pagamento de indenizações aos negros pelos séculos de escravização perpetrada pela raça branca.

De forma geral, uma das principais contribuições dos movimentos negros para a educação de mulheres negras no Ensino Superior foi a promoção e implementação de medidas de ação afirmativa, como as políticas de cotas raciais. As ações afirmativas, de modo geral, asseguram a inclusão de forma equitativa de grupos historicamente marginalizados, incluindo mulheres negras, no Ensino Superior.

As políticas de ações afirmativas visam que as populações socialmente marginalizadas pelo capital (mulheres, pobres, indígenas, pessoas negras, público LGBTQIAPN+, pessoas com deficiências, imigrantes de países pobres e periféricos, pessoas em situação de rua), tenham condições de acesso e permanência na formação. Pressupondo que a partir de um processo formativo, tais sujeitos terão outras condições de dialogar, questionar suas existências na sociedade, estruturando assim, outras formas de reivindicar e lutar por seus direitos (Vieira, 2023, p. 26).

Por meio das ações afirmativas, as mulheres negras têm a chance de ingressar em instituições universitárias, ampliando suas oportunidades de carreira e promovendo a diversidade e a inclusão no ambiente acadêmico.

Gomes (2011) destaca o papel do movimento negro como uma força política significativa que intermedeia as relações entre diferentes partes da sociedade, especialmente a população negra, o governo, a sociedade e o sistema educacional, bem como ressalta a capacidade que este tem de organizar e articular os conhecimentos e experiências específicas da comunidade negra, proporcionando assim uma voz coletiva para a efetivação de uma ação política e social.

No entanto, anteriormente à implantação das políticas de ações afirmativas, encontramos outros movimentos e Vieira (2023) ressalta a importância do feminismo negro e sua necessidade de reconhecimento dentro do movimento feminista mais amplo. Sustentado nas ideias de Rios e Lima (2020), o autor destaca que o feminismo muitas vezes falha em abordar as necessidades e desafios específicos enfrentados pelas mulheres negras, refletindo a dominação dos padrões hegemônicos de uma sociedade mundial, que historicamente favorece homens brancos, heterossexuais, cristãos e economicamente seguros. É nesse contexto, que a marginalização das mulheres negras contribui para a invisibilidade frequente desse segmento.

Para o autor, o ativismo das mulheres negras no Brasil remonta aos anos 1950 e 1960, anteriormente ao golpe cívico-militar de 1964 quando os primeiros grupos organizados de mulheres negras surgiram dentro do movimento negro, que competiam no mercado de trabalho e que estavam mais sujeitos à discriminação. Com isso, o movimento negro começou a evidenciar a questão política do racismo e como estava relacionado à exploração de classe.

A estrutura histórico-social estabeleceu, ainda, que a população negra estaria vinculada a um processo de submissão e de marginalização. Tais condições se estabeleceram pelo poder imposto, diante da escravização negra, bem como das condições desumanas às quais mulheres e homens viveram por séculos [...] (Vieira, 2023, p. 73).

Nesse sentido, percebe-se que ao longo da história, a sociedade criou uma estrutura que colocava o segmento negro em uma posição de submissão e marginalização, que ocorreu principalmente devido em decorrência do período de escravização. Essa estrutura histórico-social estabeleceu uma hierarquia na qual os negros ocupavam os lugares mais baixos, privados de direitos básicos e muitas vezes sujeitos à violência e exploração.

Vieira (2023) destaca um importante marco na consolidação do movimento negro contemporâneo no Brasil, que foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) como uma resposta às desigualdades sociais e raciais persistentes no período pós-abolição. Para ele, a partir da organização inicial, o movimento negro passou a reconhecer a necessidade de lutar pelos direitos dos sujeitos negros. O MNU tornou-se o principal símbolo dessa luta, focando em questões como o combate ao racismo e outras formas de discriminação. Para o autor, o papel

desempenhado pelo MNU foi essencial para alcançar políticas governamentais que buscavam integrar os negros no sistema educacional, incluindo medidas como cotas em universidades e a exigência do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Contudo, Carvalho (2005) aponta para a urgência de implementar políticas de inclusão racial em todas as esferas do ensino superior, não apenas nas universidades públicas. O autor ressalta que simplesmente aumentar o número de vagas nas universidades públicas não resolverá imediatamente a questão da exclusão racial. Argumenta que todas as universidades, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, devem se comprometer com a inclusão racial. Compreende que a inclusão é necessária não apenas para fornecer oportunidades educacionais aos negros e indígenas, mas também para enriquecer os currículos acadêmicos e promover uma maior diversidade de perspectivas e conhecimentos.

Em linhas gerais, Vieira (2023), destaca que a exclusão histórica na educação superior brasileira, aponta para uma necessidade de mudança para promover inclusão social e combater desigualdades. Para ele, as políticas educacionais podem impactar a vida das camadas sociais historicamente marginalizadas.

Por fim, faz-se importante salientar que os movimentos sociais desempenharam um papel essencial na promoção da educação de mulheres negras no ensino superior, trabalhando para superar as desigualdades históricas e estruturais que afetaram e afetam esse segmento. Suas lutas e conquistas têm contribuído significativamente para tornar o ensino superior mais acessível, inclusivo e representativo para mulheres negras.

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE VERSAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS (LEGISLAÇÃO) SOBRE A TEMÁTICA

O racismo é um fenômeno complexo e multifacetado que se manifesta de forma variável no meio da comunidade. Sua perpetuação está enraizada em estruturas históricas, culturais e institucionais presentes na sociedade e a educação antirracista surge como uma das formas de combate a esse fenômeno, como um mecanismo que visa a lutar contra as desigualdades raciais.

De forma geral, a educação antirracista permite a promoção de abordagens históricas acerca do racismo, bem como desconstrói estereótipos e promove discussões que estimulam a reflexão crítica e a conscientização sobre a temática.

Nessa seção enfatizamos a educação antirracista como uma ferramenta primordial para minimizar as disparidades raciais existentes, principalmente no cenário educacional. A presente seção tem a pretensão de discutir acerca dessa educação, apresentando legislações nacionais e internacionais que defendem e protegem o direito à educação de sujeitos negros.

Raça x racismo x preconceito x discriminação

Para a presente discussão faz-se importante conceituarmos claramente os termos raça, racismo, preconceito e discriminação, bem como compreender suas diferenças e inter-relações.

De acordo com Almeida (2020), o termo raça tem o seu significado ligado ao processo de classificação, inicialmente de plantas e animais e, mais tarde, de seres humanos. Para esse, a ideia de raça como uma categoria distinta para diferentes grupos humanos é um fenômeno da modernidade que surgiu por volta do século XVI. O autor ainda destaca que o significado de raça está intrinsecamente ligado às circunstâncias históricas em que é utilizado e que envolve aspectos de poder, conflito e decisão.

Definido o conceito de raça, cabe aqui distinguir o termo racismo de preconceito e discriminação. Para Almeida (2020), racismo é uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, manifestando-se por práticas, tanto conscientes quanto inconscientes, que resultam em vantagens ou desvantagens para indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertencem. Por sua vez, preconceito está ligado

aos julgamentos estereotipados sobre indivíduos de certos grupos raciais, que podem levar a práticas discriminatórias. Por outro lado, a discriminação envolve tratamento desigual de pessoas com base em sua raça, de modo que exige o poder para impor tal tratamento, podendo ser uma discriminação direta (quando há rejeição aberta a indivíduos ou grupos por causa da raça) ou indireta (quando as necessidades ou situações específicas de grupos minoritários são desconsideradas) (Almeida, 2020).

Racismo x antirracismo

O racismo é caracterizado por diversos autores como um sistema que oprime o sujeito, negando seus direitos. De acordo com Ribeiro (2019) falar de racismo no Brasil é entrar em um profundo debate estrutural, posto que na sociedade em que vivemos é quase improvável encontrarmos um sujeito que não seja racista. Isso ocorre não pelo seu posicionamento individual, mediante as suas falas, mas sim pela estrutura social que está enraizada na nossa sociedade, pelo legado da escravização.

Para a autora, o racismo transcende o simples preconceito individual; ele é um sistema que privilegia determinados grupos em detrimento de outros, baseando-se em uma hierarquia racial historicamente construída (Ribeiro, 2019).

Desse modo, sugere que a luta contra o racismo vai além do simples fato de rejeição desse sistema. Implica em reflexões e análises críticas, bem como uma assunção de responsabilidade pela transformação da sociedade por parte de todos, brancos ou negros (Ribeiro, 2019).

No cenário brasileiro, onde as questões sociais e raciais são evidentes, torna-se necessário a implantação de ações que contribuam para enfrentar e contrapor-se aos fenômenos que ocasionam essas disparidades.

Assim, a discussão sobre o enfrentamento ao racismo deve incluir o letramento racial como um importante mecanismo que promove no sujeito a capacidade de identificar práticas racistas cotidianas. Desse modo, o Projeto Letramento Racial (UFPA, 2023) sugere que assim como o racismo é algo aprendido dentro da sociedade, o antirracismo é algo que também pode ser aprendido. Ou seja, o autor enfatiza que práticas antirraciais precisam ser aprendidas e disseminadas.

Nesse sentido, o antirracismo pode ser entendido como um conjunto de práticas que auxiliam no enfrentamento e combate ao racismo. Trata-se, portanto, de uma oposição ao racismo, à discriminação racial e às práticas e teorias racistas (UFPA, 2023).

Partindo do pressuposto que para a construção de uma sociedade democrática são necessários o reconhecimento e a exclusão do racismo, que sistematicamente nega direitos fundamentais às pessoas negras, é fundamental entender os mecanismos do racismo através do letramento racial. Com isso, uma educação antirracista enfatiza que todos devem se comprometer com a luta contra o racismo, incluindo pessoas brancas, que se beneficiaram historicamente do sistema racial (UFPA, 2023).

Legislações antirracistas

Como vimos, as práticas e a educação antirracista são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e as legislações antirracistas, sejam elas nacionais ou internacionais fornecem o chamado arcabouço legal para garantir que esses princípios sejam efetivamente implementados e protegidos.

Nesse contexto, as leis antirracistas têm um papel importante ao fornecer orientações legais e institucionais para o enfrentamento ao racismo. Elas asseguram proteção contra a discriminação racial em diferentes áreas da vida e estabelecem padrões para promover a igualdade racial e proteger os direitos das minorias étnicas (UFPA, 2023).

Faz-se importante enfatizar também que embora nos últimos anos houve um aumento na produção de legislações contra o racismo e que o Brasil tenha avançado na luta antirracista no decorrer dos anos, a implementação de legislações e políticas antirracistas continua a representar ainda um grande desafio.

A presente seção nos permite explorar um pouco mais acerca das legislações nacionais e internacionais que trazem em seus corpos pontos essenciais de combate ao racismo. Essas legislações configuram-se como dispositivos de proteção dos direitos dos sujeitos negros em todos os âmbitos sociais.

Legislações internacionais

Há pelo menos dois acordos internacionais que merecem destaque e cuja compreensão são imprescindíveis no que diz respeito à promoção de medidas de combate ao racismo. O primeiro deles trata-se da **Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial** e o segundo é a **Convenção Interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância**. É importante mencionar que ambos estão acessíveis a todos, bem como visam promover a igualdade racial e combater todas as formas de discriminação baseadas na raça ou etnia.

A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial foi promulgada em 1969, pelo Decreto Nº 65.810. Segundo Projeto Letramento Racial (UFPA, 2023), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, desempenhou um papel fundamental na defesa dos direitos humanos ao condenar qualquer ideia de superioridade racial. Para os autores, a Convenção deixa explícito que, os Estados-partes têm a responsabilidade de proibir a discriminação racial e promover políticas que visem a igualdade real e efetiva, não apenas garantindo tratamento igualitário perante a lei, mas também criando oportunidades e condições de vida equitativas para todos.

O Projeto Letramento Racial (UFPA, 2023), enfatiza ainda que essa legislação destaca a importância dos Estados assegurarem direitos como educação, cultura, informação e saúde a todos os indivíduos, sem distinção, como forma de reparar historicamente as injustiças sofridas por grupos marginalizados.

A Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância através do Decreto nº 10.932/2022 foi promulgada em 2022 e foi aprovada durante uma sessão da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 2013, contendo 22 artigos que abordam diversos fenômenos, como discriminação racial, racismo, medidas especiais e intolerância, destaca-se a importância de uma interpretação unificada desses conceitos para garantir eficácia prática. Essa legislação estabelece mecanismos de proteção para àqueles cujos direitos sejam violados, permitindo que não apenas os Estados, mas também sujeitos, grupos e entidades não-governamentais apresentem denúncias (UFPA, 2023).

Legislações nacionais

No que tange a documentos oficiais nacionais podemos mencionar ao menos quatro legislações que trazem em seu escopo as questões étnico-raciais. Essas legislações nos permitem perceber o avanço do Brasil nessa questão, bem como também permite a reflexão para além dessas legislações tais como aplicabilidade destas nos âmbitos sociais e principalmente nos âmbitos educacionais.

A primeira a ser mencionada trata-se da **Constituição Federal de 1988**. A Constituição Federal (CF) de 1988 configura-se como a nossa Carta Magna. Ela é quem garante os direitos de todos os cidadãos brasileiros. E como nossa lei máxima no país, a Constituição preconiza como um crime de natureza grave, sujeito a medidas severas em conformidade com a legislação brasileira, a prática de racismo. De acordo com esta, tal conduta é considerada inafiançável, bem como quem comete esse tipo de crime está sujeito à pena de reclusão, a forma mais severa de restrição de liberdade de acordo com o Código Penal Brasileiro (Brasil, 1988).

A segunda legislação nacional que trata das questões étnico-raciais é a **Lei Nº 10.639, de 9 De janeiro de 2003 - que inclui a obrigatoriedade do Ensino de “história e Cultura Afrobrasileira e africana no currículo”**. Essa Lei 10.639/2003 é caracterizada como uma importante ferramenta legislativa que marca um avanço significativo na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no Brasil. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Segundo Albuquerque (2023), essa lei representa um marco na promoção da educação antirracista no Brasil. De acordo com as autoras, embora a Lei 10.639/2003 seja uma forma compensatória de reparar os direitos negados à comunidade negra no passado, possibilita a valorização da cultura afro-brasileira, de modo a promover a identidade de muitos brasileiros e garantir a igualdade entre todos, do ponto de vista legal.

Essa legislação estabelece que o conteúdo programático de todas as escolas sejam elas públicas ou privadas, do ensino fundamental e médio, deve contemplar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à

História do Brasil. Inclui ainda o dia 20 de novembro, no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”(Brasil, 2003).

A **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 - que altera a Lei 10.639/2003 e amplia o espectro das proposições da história, cultura e educação dos povos afrobrasileiro, africanos e indígenas** trata-se de uma legislação que amplia o enfoque e abrange também a história e a cultura dos povos indígenas. Enquanto que a Lei 10.639 focava principalmente nas contribuições afro-brasileira, a Lei 11.645 inclui uma perspectiva mais abrangente sobre a diversidade cultural em nosso país (Brasil, 2008).

No ano de 2010, surge a **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - que institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Seu objetivo principal é assegurar à população negra a concretização da igualdade de oportunidades, além de proteger os direitos étnicos, tanto em nível individual quanto coletivo, e combater todas as formas de discriminação e intolerância racial. Essa lei representa um marco legal importante na luta contra o racismo no Brasil, na medida que abrange uma série de medidas que visam a diminuição das desigualdades raciais em várias esferas, como educação, saúde, emprego e cultura. Esta lei permitiu a promoção de políticas de ação afirmativa, como cotas para negros em universidades públicas e em concursos públicos, visando ampliar a participação social e econômica desse grupo (Brasil, 2010).

Em 2012 foi sancionada a **Lei 12.711/2012 - Lei de Cotas**. Essa legislação garante a reserva de 50% das vagas em todos os cursos e turnos das instituições federais de educação superior e ensino técnico de nível médio para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Além disso, a lei se aplica a estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio, bem como àqueles cuja renda familiar bruta ultrapasse esse limite. De forma geral, essa legislação busca promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados na educação superior e técnica, reduzindo as disparidades de acesso e oportunidades (Siss, 2014).

Mais recentemente em 2023 foi aprovada a **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023 - equiparação da injúria racial ao racismo**. A legislação prevê a alteração da Lei do Crime Racial e o Código Penal para tornar a injúria racial um crime de racismo. Essa legislação, de forma geral, estabelece pena de suspensão de direitos em casos de racismo em atividades esportivas ou artísticas. Também prevê

penalidades para racismo religioso, recreativo e praticado por funcionário público, bem como amplia as penas para crimes cometidos em contexto de diversão ou recreação e/ou quando praticados por funcionários públicos (Brasil, 2023).

Essa legislação determina que qualquer atitude discriminatória que cause constrangimento ou humilhação a grupos minoritários seja considerada discriminatória e presume a obrigatoriedade de acompanhamento legal para vítimas de crimes de racismo em todos os processos judiciais (Brasil, 2023).

A escola e o compromisso com a efetivação da educação antirracista

Diante desse contexto exposto e da existência das legislações nacionais e internacionais que asseguram e protegem os direitos dos sujeitos negros na sociedade, infere-se que a escola deve assumir a responsabilidade de combate aos preconceitos raciais.

Moreira atribui à escola uma função de espaço transformador da realidade. Segundo a autora:

[...] é importante que as escolas discutam sobre as questões raciais ocorridas em seus espaços, aprofundando na questão da discriminação do segmento negro e, sobretudo, evidenciando a valorização, o reconhecimento e a contribuição do negro na construção do país e na formação do povo brasileiro (Moreira, 2013, p. 157).

A autora sugere a importância de uma abordagem mais inclusiva na educação, abordagem essa que reconheça a diversidade cultural existente dentro de todos os âmbitos sociais. Nesse sentido, a escola assume um compromisso com a efetivação de todas as legislações, bem como as políticas públicas de reconhecimentos de direitos.

Faz-se importante também mencionar que nesse cenário todos os agentes, independentemente de sua raça, etnia, gênero ou origem possuem um papel de agente crítico e transformador.

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionados [...] (Ribeiro, 2019, p. 107).

Com isso, a autora nos leva a perceber a importância da conscientização individual, como um dos passos fundamentais para a luta contra o racismo. Segundo ela, é preciso que o sujeito reconheça os privilégios concedidos pela sociedade a determinados grupos, em detrimento a outros, bem como desafie as estruturas de poder existentes, de modo que promova uma mudança individual e coletiva.

5. CONSTRUINDO CAMINHOS...

Na presente pesquisa utilizamos como método o materialismo histórico-dialético, uma abordagem formulada por Marx e Engels, que busca compreender os processos históricos na forma pela qual os homens reproduzem suas vidas, os fenômenos sociais.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

O materialismo histórico-dialético nos permite enxergar a realidade sob a perspectiva da dialética, que compreende a mutabilidade das coisas, uma vez que tudo está em constante processo de movimento e transformação. Nessa perspectiva, tudo é essencialmente contraditório, revelando que a existência incorpora em si mesma sua própria negação. Desse modo, esse movimento de contradições, se aplica a materialidade histórica do ser humano. Com isso, os autores veem o método como uma tentativa de explicar como os indivíduos viveram ao longo de suas histórias. Nessa concepção, postula-se que a busca da resposta para compreender esse processo é partindo do real, do concreto, da materialidade da vida humana (Marx, 2008).

Assim, partindo da concepção de que o racismo é um fenômeno histórico e social, que suas bases estão no colonialismo e na naturalização decorrente da escravização dos africanos trazidos nos navios negreiros e que os negros e, especialmente as mulheres negras são submetidas em seu cotidiano escolar e de trabalho à episódios de racismo, esse estudo foi construído a partir de três fundamentos do materialismo histórico e dialético que são os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural: os princípios da epistemologia qualitativa e o recurso metodológico dos núcleos de significação. Tem como sujeitos mulheres negras que atuam como professoras na cidade de Corumbá-Ms. As participantes foram

selecionadas por meio de um questionário aplicado em 3 (três) instituições de ensino do Município, que abrange a educação básica.

O questionário, continha perguntas como: nome, idade, sexo, cor/raça, formação, tempo de magistério, quais disciplinas leciona e, caso seja selecionada, se aceitaria participar de uma pesquisa de mestrado. O questionário é um importante instrumento, pois atinge um maior número de pessoas de forma simultânea, e ainda permite selecionarmos sujeitos da pesquisa, através das respostas obtidas.

[...] o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa realizada, pois é apenas ferramenta para colher dados dentro do estudo. E como tal, sua função não é diminuída, ao contrário, passa a ser o motor que propulsiona o andamento do estudo. Algumas pesquisas só podem ser realizadas através de questionários como meio de coleta de dados (Melo e Bianchi, 2015, p. 45).

Após a aplicação do questionário, utilizou-se mais três critérios para selecionar os sujeitos da pesquisa. O primeiro foi o tempo de atuação no magistério, visto que pretendíamos perceber entre as participantes se estas haviam presenciado alguma forma de preconceito, e se tais episódios eram compreendidos por estas como tal. Desse modo, procuramos tanto selecionar participantes recém-formadas, como também com mais anos de atuação na área da educação. O segundo critério foi a idade, sendo selecionadas professoras na faixa etária de 30 a 40 anos; e outras na faixa etária acima de 40 anos. O terceiro critério tratava-se do aceite da comparte em ser entrevistada, bem como contar sua trajetória e percurso. Apresentaremos a seguir um quadro comparativo dos perfis das participantes da pesquisa.

Quadro 1- Perfil de professoras negras participantes da pesquisa

	Maria Felipa	Carolina Maria	Maria Firmina	Maria Beatriz
Idade	45	46 anos	44 anos	36 anos
Formação docente	Licenciatura em Pedagogia e História	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
Tempo de atuação	20 anos	1 ano	20 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas.

A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil,

sob o parecer nº 6.125.818. Desse modo, o formulário com as questões a serem respondidas pelas entrevistadas foi precedido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelas participantes da pesquisa.

Ao longo das entrevistas entramos em contato com as vivências desses sujeitos em seus processos de formação e de atuação profissional, sendo possível ainda observar suas particularidades e subjetividades.

A redescoberta do sujeito em suas singularidades, o voltar-se para si mesmo, “o caminhar para si”, também implica em caminhar com o outro, que nos desafia a refletir sobre nossa própria existência no mundo. Esta metodologia coloca sujeito no centro do processo de formação e aprendizagem. Os métodos que tomam a narração dos sujeitos são considerados inovadores nas Ciências Humanas, pois consideram como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se (Maestri; Mindal, 2013, p. 14559).

Com base nos relatos fornecidos pelas participantes foram criadas categorias de análise com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, tendo como ponto de partida determinados elementos presentes nas falas das entrevistadas.

De modo convergente com a proposta da epistemologia qualitativa, a conversação norteada por eixos foi adotada como técnica para produção de dados. Os eixos que nortearam a conversação se caracterizam por questões, comentários e reflexões em torno de temáticas específicas, como a concepção de racismo da família de origem; a observação ou vivência de episódios de racismo na trajetória escolar, na formação universitária e na atuação profissional, assim como a descrição da forma como os sujeitos reagem a essas situações, bem como se as entrevistadas no exercício da docência adotam em suas práticas a educação antirracista.

A análise dos dados produzidos na conversação foi realizada de acordo com a metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006; 2013): os núcleos de significação que integram os significados e os sentidos, numa dinâmica em que tanto sentidos como significados se constituem por meio de aspectos simbólicos e emocionais.

A sistematização dos núcleos de significação se iniciou com a leitura e organização do material em torno de trechos significativos das falas dos sujeitos, sendo selecionados de modo a sintetizar as mediações que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Assim, o processo de construção dos núcleos de significação é fundamentalmente construtivo-interpretativo, pois é construído a partir da compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

Os núcleos de significação dão visibilidade a aspectos das falas dos sujeitos que são reveladoras de sua constituição, posto que articulam a fala ao contexto social, político e econômico e contribuem para o objetivo da pesquisa. A nomeação dos núcleos busca fortalecer os sentidos construídos. Os nomes dos núcleos foram extraídos das próprias falas dos sujeitos, buscando explicitar o movimento do sujeito articulado aos objetivos do estudo.

6. CAMINHANDO PELAS HISTÓRIAS DAS MARIAS...

*Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta.*
Milton Nascimento

Quando nos remetemos à letra dessa canção trazemos à tona os adjetivos carregados pela Maria, bem como apontamos a difícil tarefa de ser uma “Maria” no Brasil. A letra destaca a importância de a mulher brasileira ter força, garra e fé, mesmo diante das dificuldades que surgem em sua frente e, apesar dos desafios encontrados, jamais deixarem de acreditar na vida. Antevemos essas características em nossas entrevistadas, razão pela qual atribuímos a todas o nome Maria.

Decidimos identificar as professoras que foram nossos sujeitos usando pseudônimos de mulheres negras que desempenharam papel significativo na história da comunidade negra no Brasil e que ainda são reverenciadas até os dias de hoje.

Maria Felipa, em seus diversos ofícios, entre eles pescadora, foi também figura chave na luta pela independência da Bahia. Segundo os dados encontrados no site Alma Preta (2024), Maria Felipa fez história quando liderou um grupo de 200 pessoas, incluindo escravizados e libertos, para atear fogo em cerca de 40 embarcações portuguesas nas proximidades da Ilha de Itaparica, em 1823. Usando facas de cortar baleias e peixes, ela e seu grupo conseguiram derrotar os invasores portugueses ao surpreendê-los e atacá-los com folhas de cansaço. Com isso, seus feitos foram reconhecidos e ela foi nomeada em 2018 como Heroína da Pátria Brasileira (Alma Preta, 2024).

Já Maria Firmina, homenageia a escritora Maria Firmina dos Reis, a primeira mulher a ter um livro publicado na América Latina e considerada a primeira escritora pioneira na crítica à escravização em sua literatura. De acordo com o artigo encontrado na Revista Cult, Maria Firmina nascida em São Luís em 1822, desafiou as normas de sua época ao publicar o romance "Úrsula" em 1859, destacando-se pela humanização dos personagens escravizados. Além de suas contribuições literárias, Firmina também foi a primeira mulher aprovada em um concurso público

no Maranhão para o cargo de professora, defendendo suas ideias contra a escravização (D'Angelo, 2017).

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914. Uma mulher negra, mãe solteira e com pouca escolaridade, Carolina enfrentou muitos desafios em sua vida e segundo os dados encontrados no site do Jornal da USP, Prado (2021) retrata Carolina como uma catadora de papel e moradora de favela em São Paulo, onde viu sua luz nascendo das leituras e das anotações cotidianas que fazia nos cadernos que encontrava. Dentre as suas principais obras, está o seu mais famoso livro *Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada* (1960).

Por fim, Maria Beatriz Nascimento, nasceu em Aracaju, Sergipe, no ano de 1942 e migrou para o Rio de Janeiro em 1949. Formou-se em História pela UFRJ em 1971 e tornou-se professora no estado do Rio. De acordo com as informações encontradas no site Literafro, Maria Beatriz sempre uniu sua militância ao trabalho acadêmico, fundando o Grupo de Trabalho André Rebouças na UFF e participando ativamente do Movimento Negro Contra a Discriminação Racial. Sua pesquisa por duas décadas focou nas formações dos quilombos no Brasil, abordando tanto aspectos científicos quanto pessoais e políticos. Maria Beatriz defendeu ainda o reconhecimento e titulação das terras quilombolas, contribuindo para sua efetivação a partir de 1995.

Por fim, essas mulheres são "Marias" que se destacaram como autoras, pescadoras, compositoras, historiadoras e professoras, desempenhando um papel fundamental na história de nosso país. São mulheres negras que deixaram uma valiosa contribuição para a sociedade brasileira. São "Marias" que se assemelham por meio de suas narrativas de desafios e divergem por serem singulares em suas trajetórias de vida. São "Marias" que não vão com as outras e que trilham os seus próprios percursos de vidas. Maria Felipa, Maria Firmina, Carolina Maria de Jesus e Maria Beatriz Nascimento, a presente narrativa pertence a vocês. As vozes que ressoarão são suas.

6.1. TECENDO IDENTIDADES: OS ENTRELAÇAMENTOS DOS CAMINHOS DAS MARIAS

A partir daqui discutimos os resultados, isso é, trazemos a análise das narrativas obtidas nas entrevistas que estão divididas em 5 partes: a família de

origem, a trajetória escolar, a formação universitária, a docência, e finalmente, o compromisso com a educação antirracista na práxis docente. Nelas procuramos destacar e analisar os núcleos de significação, destacados em negrito, das falas das entrevistadas.

6.1.1. A família de origem

Os pais do meu pai chegaram a cogitar que eu não era filha dele por ser negra. E aí foi esse desconforto (Maria Felipa)

Maria Felipa tem 45 anos e é professora há quase 20 anos. Nasceu em Corumbá e já morou na cidade de Campo Grande por cinco anos, depois de tornar-se adulta. Advinda de uma família de pais brancos, conta que o seu nascimento gerou desconforto em sua família.

Quando eu nasci, os pais do meu pai chegaram a cogitar que eu não era filha dele por eu ser negra. Mas eu era filha dele. Porque na família dele tem negro e na família da minha mãe também tem negros. Mesmo eles não sendo negros. E aí foi esse desconforto (Maria Felipa).

A entrevistada tem consciência da recusa da família em aceitar a própria raça, o que se pode compreender como consequência do fenômeno do ideal de branqueamento, uma ideia disseminada no Brasil e muitos outros países. De acordo com Domingues (2002) há ao menos 2 conceitos ligados ao fenômeno do branqueamento que dividem os estudiosos do tema. De um lado, os que acreditam que o processo de assimilação de padrões culturais brancos pela comunidade negra é interpretado como uma mudança na identidade africana desse grupo. Por outro lado, os que descrevem o branqueamento como a tendência de "clareamento" da população brasileira, conforme evidenciado nos censos oficiais e nas projeções estatísticas do final do século XIX e início do século XX.

O primeiro conceito, ligado à ideologia do branqueamento, permite refletir acerca do aspecto identitário, quando grupos de indivíduos negros negam a sua própria raça, na medida em que recebem da sociedade branca representações negativas, bem como uma pressão cultural da supremacia racial branca. Para Domingues:

Ao assimilarem os valores sociais e/ou morais da ideologia do branqueamento, alguns negros avaliavam-se pelas representações negativas construídas pelos brancos. Era necessário ser um "negro

da essência da brancura". Por isso, desenvolveram um terrível preconceito em relação às raízes da negritude. Aliás, a recusa da herança cultural africana e o isolamento do convívio social com os negros da "plebe" eram duas marcas distintivas dos negros "branqueados socialmente" (Domingues, 2002, p. 576).

Para o autor, o fenômeno do branqueamento na sociedade, faz com que sujeitos negros, ao adotarem os valores e as normas sociais ligadas à ideologia de valorização do branco, passam a se avaliar com base nas representações negativas construídas pelos brancos. A pressão para se tornarem semelhantes aos brancos era tal que eles sentiam a necessidade de se distanciar de suas raízes culturais e étnicas, resultando em um forte preconceito contra a sua própria identidade negra.

O fenômeno do branqueamento explicitado por Bento (2022), surge sobre a ideologia das branquitude e pode ser observado desde que o mulato, por ter características da raça branca era considerado superior ao negro. Assim, durante o período de colonização, alguns europeus de origem branca estabeleceram uma identidade coletiva e posteriormente utilizariam os negros como um elemento de contraste em comparação, "a natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 29)".

Portanto, podemos inferir que parte da família de Maria Felipa traz consigo a negação da própria raça, como forma imaginária de fugir do sentimento de inferioridade causado pelo racismo da sociedade excludente em que vivem, uma forma de não sofrer pressões, preconceitos, exclusões.

Questionada acerca de sua relação com a sua família, por causa desse desconforto gerado, por nascer com a pele negra, enfatiza que sempre teve um vínculo muito grande com os familiares de pele negra, principalmente com seu avô materno. De acordo com ela, o seu avô sempre lhe falava o quanto era querida. Após vivenciar a situação que denomina de desconforto, Maria Felipa acabou adotando alguns comportamentos que a colocassem em evidência, com características de "brancos", como um modo de ser aceita pelo outro.

E eu mostrava a palma da minha mão e do meu pé dizendo que isso era branco. E mais, eu era uma criança. Não sabia de nada. Ele (avô paterno) sempre tentou colocar pra mim que o racismo que eu sofri quando criança, não foi de uma maneira muito pesada. Mas hoje, claro, eu entendo que aquilo era racismo por parte da família do meu pai. Então isso já não foi uma relação muito boa (Maria Felipa).

Observa-se que Maria Felipa consegue identificar o racismo velado por parte dos seus familiares embranquecidos. O racismo velado ocorre quando uma pessoa não explicita seu preconceito ou discriminação sobre um determinado grupo. No entanto, tais atitudes e comportamentos disfarçados revelam que aquele grupo assumiu a ideologia racista e o racismo se faz presente, embora ocorra de maneira oculta, não declarada.

Quando perguntada ainda se sua família falava em racismo, Maria Felipa responde que:

Não. Não falava e quando a gente chegava nesse assunto esse era colocado de uma maneira simples, assim como se não quisesse caçar confusão. Fugia do assunto. Nunca foi exposto. Nunca. Até porque na minha família tem bastante negros. Eu tenho tios negros. Ainda que você sabe que vivenciou o racismo, mas não era exposto (Maria Felipa).

Assim, a entrevistada compreende o racismo velado em seu grupo familiar. Ribeiro (2019) destaca que a maior parte das pessoas reconhece a existência de racismo no Brasil, no entanto, quase ninguém se declara racista. De acordo com ela,

[...] a partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre (Ribeiro, 2019, p. 37-38).

Diante disso, compreendemos que Maria Felipa, desde o seio familiar sofre preconceitos, discriminações ocultas e atualmente, tem plena consciência disso.

A gente nem sabia o que era, né? Eu mesma eu fui aprender sobre racismo na faculdade já, né? Que começou a trabalhar muito a questão de racismo e eu fui aprender lá. Mas antes disso não se falava (Carolina Maria).

Nossa segunda entrevistada tem alguns pontos semelhantes com Maria Felipa. Aos 46 anos de idade, Carolina Maria, com menos de um ano de experiência na área educacional, descreveu durante a entrevista que sua família é muito numerosa, constituída por seus pais e os seus seis irmãos.

Minha família é imensa. E assim é... eu tenho muita, muita história de família porque minha família é muito unida. E era assim de vó. Meu pai foi criado por avós. Minha mãe, por sua vez, foi adotada, né? Então juntou mais com a família dele porque ela tinha pouco contato com a família anterior e a referência que nós temos realmente é da família do meu pai que é numerosa. São famílias de negros que

trabalhavam pra sustentar os filhos, mas moravam todos juntos. Era uma casa onde moravam os avós, as mães, os tios, então era uma família bem numerosa, mas eram todas juntas assim no mesmo lugar, na mesma casa. Então é a referência que eu tenho. Na mesma casa, no mesmo lugar, eles moravam. Era é bem numerosa mesmo. Tanto que quando minha família não dá pra reunir todo mundo que você ia ter que escolher porque é muito numerosa (Carolina Maria).

Carolina Maria descreve que sua família foi se expandindo ao longo dos anos e sempre manteve uma estreita relação de proximidade, pois compartilhavam de um mesmo espaço de moradia.

Ao abordar a questão do racismo, a entrevistada pondera que a família nunca discutia o assunto abertamente. Enfatiza que despertou para essa temática apenas no Ensino Superior, quando em seus estudos começou a aprofundar sobre essa questão. Desse modo, Carolina Maria deixa evidente que a problemática do racismo não foi reconhecida ou discutida em sua família durante sua infância e adolescência.

Quando cruzamos as histórias de Maria Felipa e Carolina Maria com a história de Maria Firmina nossa terceira entrevistada, percebemos o contraste da assunção da raça entre as famílias. Enquanto a família de Maria Felipa nega a raça negra e a de Carolina Maria não se refere ao tema, a família de Maria Firmina assume a sua raça e cor, assume uma identidade negra.

Nossa terceira entrevistada, Maria Firmina, tem 44 anos e atua na docência há mais de 20 anos. Corumbaense nata, Maria Firmina conta que sua família é muito numerosa e unida, com laços profundos e uma forte identidade cultural. Segundo ela, sua família é constituída pelo pai, pela mãe e oito filhos, incluindo duas duplas de gêmeos. Conta ainda que a sua família tem origem de Minas Gerais e Poconé, tendo sua avó materna com ascendência ligada aos negros que foram escravizados.

Nossa família é bem grande. Aqui em Corumbá mesmo é conhecida como a Pretaiada (Maria Firmina).

Para Maria Firmina, a cor faz parte da identidade de sua família que não se envergonha de suas raízes, de sua herança negra. Segundo ela: “Nossa família é bem grande. Aqui em Corumbá mesmo, é conhecida como a Pretaiada. Então a gente já tem essa identidade. Nós nos identificamos assim. Somos negros, não temos muito essa questão de: -Ah não gosto que me chamem de negro, de preto”.

Diante da fala de Maria Firmina percebemos que a sua família e também ela assume a identidade negra, uma identidade que muitos silenciam. Ribeiro (2018) adverte que muitos negros adotam em suas trajetórias o que ela denomina de máscara de silêncio, onde a pessoa sente-se inapropriada em um determinado ambiente, mas não se torna uma resistência para tal. Em suas narrativas e memórias pessoais acerca do meio familiar e do meio escolar, a autora enfatiza que nela permaneceu por um tempo o sentimento de inadequação, ao ponto de compreender que existia uma máscara calando não só a sua voz, mas a sua existência. O que podemos destacar é que tanto Maria Firmina como toda sua família não são tomados por esse sentimento de inapropriação, pois assumem suas existências, tais como são.

Maria Firmina enfatiza que sempre se falou em racismo no seio familiar.

A minha mãe ela sempre deixou bem claro pra gente, que a gente não devia se sentir diminuído diante das pessoas. Que a gente é capaz de qualquer coisa desde que você corra atrás, desde que você batalhe, desde que você estude. Então ela sempre colocou isso pra gente e a gente nunca deixou nos atingir, né? Porque: - Ah eu sou negra, eu vou andar de cabeça baixa tanto que as pessoas falam que eu sou muito metida. Porque além de eu já ser alta eu gosto de usar salto e bem alto ainda. Então quando eu chego... o pessoal é e isso e assim, isso teve muito da nossa criação. Que a minha mãe sempre trabalhou isso com a gente, então a gente não tem essa questão. A gente sempre conversou (Maria Firmina).

Como podemos observar, a família de Maria Firmina tem consciência do racismo potencial que qualquer pessoa negra pode enfrentar. Ao abordar o racismo, reconhecem a existência de uma ideologia de supremacia racial que prevalece em nossa sociedade, que considera a superioridade da raça branca em relação a outras raças e no seio familiar se orienta as crianças a enfrentar e não baixar a cabeça.

De acordo com Cardoso (2010), o conceito de branquitude refere-se à análise crítica da identidade branca e como ela é percebida socialmente. Nesse sentido, a raça branca é comumente vista como o padrão normativo único e ideal. Com base nesse padrão idealizado na sociedade, a família de Maria Firmina reconhece que a raça negra, à qual pertence, é frequentemente vista como inferior em relação a esse padrão, o que pode resultar em discriminação e preconceito. Portanto, essa consciência da família sobre a dinâmica da branquitude e suas implicações na sociedade pode influenciar a forma como eles lidam com as experiências de discriminação racial.

Não falava, nunca falavam [racismo] que eu me lembro. Quando era criança não. Nem depois de adolescente, adulto nunca falaram [família]. (Maria Beatriz do Nascimento).

Maria Beatriz tem 36 anos e atua como professora há dois anos. Antes de se tornar professora, frequentou a faculdade e trabalhou como estagiária.

Ao ser indagada sobre sua família destaca que esta tem origem negra, inclusive seus pais. Menciona ainda que seus avós têm ascendência indígena, embora ela nunca os tenha conhecido pessoalmente. Segundo ela, foi criada pela mãe apenas por um período, ficando aos cuidados de sua tia, durante o outro período de tempo. Maria Beatriz durante a entrevista também mencionou ter irmãos, que viveram com ela por um tempo, até seguirem seus próprios caminhos.

Ao ser questionada se sua família discutia o racismo, Maria Beatriz revela que, apesar de sua família ser predominantemente negra, nunca houve conversas sobre essa questão, durante sua infância, adolescência e nem na vida adulta. Essa revelação aponta para uma lacuna significativa na educação sobre questões raciais dentro de sua família.

A ausência de discussão sobre o racismo na família de Maria Beatriz cruza com a história de Carolina Maria, cuja família também não abordava essa problemática. Essa coincidência revela um padrão preocupante de silêncio e falta de conscientização sobre o racismo dentro de algumas famílias, o que contribui para a perpetuação de preconceitos e discriminação racial na sociedade, bem como para deixar lacunas abertas para que de fato o indivíduo consiga reconhecer e enfrentar o racismo existente. Sobre a ausência de discussão no seio familiar, Bento (2022) destaca que em sua casa embora não houvesse essa discussão sobre racismo e discriminação, havia a predominância da consciência racial, que se manifestava na perpetuação de comportamentos padronizados que assegurava ao não racismo. Para a autora, é preciso que se reconheça que a ausência de diálogo sobre racismo dentro das famílias não implica necessariamente em uma realidade isenta de preconceitos. Pelo contrário, muitas vezes é justamente o silenciamento desses agentes que perpetua estruturas discriminatórias, pois não confronta as questões raciais de forma direta e explícita na sociedade. Desse modo, mesmo sem a discussão aberta sobre o tema, é possível que existam comportamentos e atitudes que refletem a internalização de estereótipos e preconceitos raciais.

Ao final dessas narrativas e dessas intersecções encontradas nas histórias de Maria Felipa, Carolina Maria, Maria Firmina e Maria Beatriz fica evidente a diversidade de significações que cada uma traz consigo em relação à identidade e ao racismo dentro de suas famílias de origem. Enquanto Maria Felipa enfrenta o desconforto e o silenciamento em sua família, marcados pelo branqueamento e a negação da própria raça, Carolina Maria cresce em um ambiente familiar numeroso e unido, onde o tema do racismo não é discutido e só desperta sua consciência sobre tais questões dentro do ambiente acadêmico. Já Maria Firmina e sua família demonstram uma consciência crítica sobre as questões raciais e o preconceito e relatam como lidam com as questões envolvendo o racismo. E, por fim Maria Beatriz compartilha a falta de discussão sobre o racismo em sua família. Sua experiência reflete a ideia de que o silenciamento sobre o racismo dentro das famílias pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e discriminação racial na sociedade. Em outras palavras, apenas na família de uma das entrevistadas o tema era abordado e as crianças eram orientadas sobre a questão.

Essas trajetórias reforçam a importância de uma educação crítica que seja capaz de formar, desde a família, a consciência capaz de levar os sujeitos a refletirem acerca das relações raciais existentes na sociedade, bem como o papel fundamental do diálogo nesse ambiente primário dos indivíduos. Enquanto algumas famílias optam por evitar o tema do racismo, outras buscam conscientizar os seus membros sobre a realidade e os desafios enfrentados pelas pessoas negras na sociedade.

Essas histórias ilustram a complexidade das experiências raciais e a importância de discutir abertamente o racismo dentro das famílias e da sociedade como um todo. A falta de diálogo sobre o tema pode levar à perpetuação de estereótipos e preconceitos, enquanto o reconhecimento e a conscientização são passos importantes para promover a igualdade racial.

6.1.2. Trajetória escolar

Na trajetória escolar da infância à adolescência de nossas entrevistadas, é possível identificar a relação com os agentes dentro dos ambientes educacionais, sua omissão ou seu posicionamento.

Aí, a neguinha está de cabelo cortado (Maria Felipa).

Maria Felipa sempre estudou em escola pública, desde o seu primeiro ano do Ensino Fundamental. Conta que nas escolas em que estudou sempre existiram brincadeiras de apelidos, o que acabava incomodando-a. Sobre um episódio vivenciado de racismo na escola, conta que:

Eu lembro que eu tinha um cabelo grande e um guri colocou chiclete no meu cabelo e não deu pra tirar o chiclete. E minha mãe teve que cortar o meu cabelo. E aquilo pra mim foi um trauma porque eu queria meu cabelo comprido, e foi cortado. Quando eu cheguei na escola com o cabelo cortado, o guri ainda veio zombar de mim, o menininho que fez isso. Isso aconteceu no quarto ano. E aí ele pegou e falou: - "Aí a neguinha está de cabelo cortado". Aí, eu fui pra cima dele. Levei uma semana de suspensão, mas foi uma história de racismo (Maria Felipa).

Semelhantemente a Maria Felipa, Maria Firmina ressaltou que durante toda a sua jornada escolar, isso incluindo os primeiros anos na pré-escola até a conclusão do curso de magistério, frequentou uma única instituição, o CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)⁴. Segundo ela, essa escola, que anteriormente era conhecida por um nome, vivenciou uma série de transformações ao longo dos anos. Conta que quando estudava nessa escola viveu um incidente onde o muro da escola desabou, obrigando a todos a buscar um espaço temporário, seja na universidade, na igreja local e em outras instalações provisórias nas redondezas. De acordo com ela, somente quando as obras foram concluídas é que retornaram à instituição, na qual o nome foi alterado.

Me chamavam de negra, galinha de macumba, tudo que você pensar em questão de preto (Maria Firmina)

Quando questionada sobre situações de racismo que vivenciou no período escolar, Maria Firmina comenta que se lembra de um episódio ocorrido no sexto ano.

Um grupo de meninas me chamavam de negra, galinha de macumba, tudo que você pensar em questão de "preto". Mas não me atingia. Elas falavam isso porque eu era vamos dizer: a número um da sala e elas me achavam muito metida. Então o que elas falavam pra mim não me atingia até porque eu tinha um professor de referência que é o professor João⁵. Que elas também tentavam ofender ele como professor por ele ser negro também e ele sempre falava pra mim nunca se atinja com coisas que vem de baixo. Ele

⁴Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério passaram a funcionar a partir de 08 de fevereiro de 1988 e foram extintos em 2006.

⁵ Nome fictício.

falava pra gente: “o que vem de baixo não me atinge e o que vem de cima não me derrete” e ele trabalhava muito isso também na sala de aula: o racismo (Maria Firmina).

A partir dessa fala percebemos que apesar de Maria Firmina sofrer com o racismo na escola, sua experiência se configura de maneira diferente da de Maria Felipa, que não tinha qualquer apoio na escola. Em sua fala, notamos que o tema sobre racismo era trabalhado nas aulas, pelo menos nas aulas do professor João e que ela tinha alguém ao seu favor, que observava o que acontecia, lhe dava atenção, orientações e suporte.

Ademais, quando questionada se na escola era trabalhado a questão do racismo, e como os agentes da instituição reagiam frente aos episódios racistas, Maria Firmina afirma que a escola sempre promoveu discussões e atividades relacionadas à conscientização sobre o racismo. Ressalta ainda que sempre participou dessas discussões no âmbito escolar, assim como participava ativamente do movimento negro de Corumbá desde a sua adolescência reforçando seu compromisso em combater o preconceito, tanto dentro quanto fora da escola.

Enfatizou que durante os episódios de racismo vivenciados na escola, os professores sempre fizeram esforços para intervir, envolvendo as famílias e tentando entender as razões por trás daquele tipo de comportamento dos agressores. No entanto, esse tipo de intervenção não era o suficiente, não inibia o comportamento racista dos envolvidos.

Já Carolina Maria enfatizou que durante seu período escolar, estudou em duas instituições. Inicialmente, frequentou uma escola na área central, onde completou parte do Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, concluiu a outra parte do Ensino Médio em uma escola diferente. No entanto, devido às exigências do trabalho, teve que interromper seus estudos nessa escola no período regular, continuando sua formação no período noturno enquanto trabalhava durante o dia. A exaustão proveniente dessa dupla rotina acabou limitando a motivação, levando-a desistir do ensino por alguns anos.

Carolina Maria conta que posteriormente, teve a oportunidade de retomar seus estudos por meio dos projetos AJA⁶ e EJA⁷. Na concepção dela, a opção pela

⁶ AJA - Refere-se à Aceleração de Jovens e Adultos. Trata-se de um projeto oportuno que visava acelerar os estudos dos sujeitos jovens e adultos, com um formato de intensivo a fim destes, obterem o diploma de conclusão do ensino.

EJA, era a mais correta a se fazer para que assim concluísse seus estudos. E foi o que ela fez, concluiu seus estudos em uma escola da rede estadual de ensino, obtendo assim o diploma de conclusão do Ensino Médio.

**Não, não tinha racismo. Porque na época não se falava muito disso, né?
(Carolina Maria)**

Para Carolina Maria, que ainda não havia ouvido falar em racismo, o racismo não existia em seu tempo de escola. Refletindo sobre sua experiência escolar, Carolina Maria ressalta que se lembra como certas expressões racistas eram frequentemente utilizadas de forma casual, mas entende que isso era algo aceitável naquela época. Segundo ela, naquela ocasião, não se reconhecia esses comportamentos como atos de discriminação, e nem ela própria tinha consciência do que o racismo realmente significava.

Não, não tinha racismo. Por que na época não se falava muito disso né?! E a criança, na época era normal xingar de preto, né? Falar do seu cabelo, que o cabelo era duro, assim, isso era normal na época, né? Não se via como racismo. Então, o único episódio assim que eu lembro, é que tinha um garoto na minha sala e ele era bem branquinho, né? E ele gostava de me chamar: Sua pretinha do cabelo duro, né? Então era mais assim. Como na época não se falava muito e eu não sabia, não sabia nem o que era o racismo, não tinha conhecimento de que hoje eu sei que era, mas na época nem sabia do que se travava (Maria Carolina).

A partir dessa fala, é possível compreender que a ausência de conhecimento sobre o tema à época foi determinante para que a entrevistada afirme ainda hoje que na época “não tinha racismo”, embora se contradiga na mesma fala ao dizer que na época “não tinha o conhecimento de hoje que eu sei que era”. Observa-se que embora diga que atualmente sabe que era racismo, a partícipe normaliza atos discriminatórios, o que ocorre em decorrência de fatores como a aceitação da ideologia difundida pela cultura de que a cor branca é uma raça superior.

Questionada sobre as reações dos agentes escolares diante dessas situações, Carolina Maria ressaltou que naquele tempo, durante o recreio, não havia uma presença forte de coordenadores ou adultos para intervir em tais situações. Desse modo, suas reclamações limitavam-se a seus amigos, sem a presença de uma autoridade para denunciar esses casos.

⁷ EJA – De acordo com a LDB 9.394/96, a EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Como era de se esperar, além de não vir de uma família que refletisse criticamente sobre o racismo, Carolina Maria frequentou uma escola em que essas questões não eram trabalhadas e que jamais houve qualquer abordagem educacional sobre o tema.

Eu era chamada de cabelo de Bombril porque eu sempre tive cabelinho assim sequinho, enroladinho né? Na época era mais e eu era chamada de preta feia, jacaroa, um monte de apelidos assim bem feios mesmo. Eu chorava muito [...] (Maria Beatriz).

Maria Beatriz narra que sua experiência escolar foi permeada por racismo, que ela mesma não conseguiu identificar naquele período. Conta que seu processo de escolarização teve início aos sete anos de idade em uma escola pública e durante o período escolar passou por inúmeras escolas e nunca reprovou.

Sobre episódios de racismo sofridos na escola, Maria Beatriz afirma que:

Na escola teve muitos episódios de racismo. Tá? Inclusive na minha época quando eu era criança, adolescente, né? Esses episódios de racismo eram normais assim. Eram como apelidos pejorativos e todo mundo achava normal porque não tinha aquele plano de ação na escola. E quando você recorria ao professor e ao coordenador só falavam pra não ligar. Então assim era muito normal nessa época. E a gente não tinha o entendimento de racismo, né? E nem a escola passava pra gente (Maria Beatriz).

Diante disso, Maria Beatriz também traz uma concepção naturalizada do racismo em sua época de escola, quando afirma que esses episódios eram normais e que nessa época era muito normal. Com isso, ela também nos revela a normalização do racismo dentro do âmbito educacional e o silenciamento por partes dos agentes escolares. Ela conta que episódios de discriminação eram muito frequentes, e nunca eram relatados aos pais dos estudantes envolvidos.

Apesar de relatar não ter sofrido racismo por parte dos professores, Maria Beatriz revela a falta de abordagem e de conscientização sobre o tema na escola, bem como aponta a inércia dos agentes educacionais em lidar com episódios de discriminação racial.

Nessa época não tinha as ações voltadas para esse tipo de violência, que hoje é chamada de intimidação sistemática do bullying⁸ né?

⁸ É importante enfatizar que a “intimidação sistemática do bullying” configura-se pela Lei nº 13.185 como todo ato, prática de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação, praticado por um grupo ou sujeito, com o objetivo de intimidar ou agredir (Brasil, 2015).

Então nessa época era normal. A gente reclamava, só que não tinham ações entendeu? Então ficava por isso mesmo, ninguém chamava os alunos pra conversar que era errado. Então ficava sempre por isso mesmo (Maria Beatriz).

A partir da fala de Maria Beatriz pode-se inferir que na época em que ela estudava, não havia medidas específicas para lidar com o racismo na escola e os episódios de racismo eram considerados normais. Além disso, ressalta que essa temática não era trabalhada no âmbito escolar, o que reflete uma realidade em que o racismo se encontra, como já discutido, enraizado em nossa sociedade, sem ser reconhecido ou confrontado.

Os eventos racistas a que foram submetidas as Marias aqui retratadas evidenciam o racismo institucional, que se trata de um tipo de discriminação racial presente nas práticas, ações, bem como no sistema estrutural das instituições. A escola é uma instituição que veicula esse tipo de comportamento discriminatório, pois na medida em que não coíbe episódios de racismo e preconceitos, acaba por se omitir diante dessas situações.

No caso de Maria Felipa, após ter o cabelo cortado, é humilhada pelo garoto que ainda diz “Aí, neguinha, tá de cabelo cortado”, parte para cima dele e leva uma semana de suspensão. É a omissão total da escola, ou pior, é a escola reforçando os comportamentos racistas, posto que após seguidas agressões, a vítima de preconceito e agressão ainda foi punida com a suspensão. De acordo com ela, os agentes da escola reagiam a esses episódios, de forma “simplória”. O máximo que faziam era chamar os responsáveis pelos estudantes e registrar. E, dali para frente rolava um pedido de “desculpa”, por parte dos pais do menino branco, com o discurso de que não voltaria a acontecer.

Já no caso de Maria Firmina, a figura de um professor consciente que sempre que possível coíbia práticas discriminatórias que partiam da sala de aula, fez toda a diferença não apenas para o enfrentamento na própria escola como para a formação antirracista da futura professora.

Por sua vez, Carolina Maria sequer percebe atos discriminatórios como tal. Para ela, era comum que na escola outros a denominassem pelo tipo de pele, pelas características físicas. Há em Carolina Maria uma absoluta normalização do racismo.

E Maria Beatriz menciona que durante sua trajetória escolar sofreu inúmeros episódios de racismo, mas nenhum desses foi trabalhado pelos agentes escolares. Isso reflete uma realidade semelhante à de Maria Felipa, na qual a escola, em vez

de promover mudanças na sociedade, apenas reproduzia padrões discriminatórios, omitindo-se de sua responsabilidade social.

Através das histórias de Maria Felipa, Maria Firmina, Carolina Maria e Maria Beatriz, pode-se perceber como a normalização do racismo faz com que passe despercebido nas instituições educacionais. A falta de ações efetivas por parte dos agentes escolares para coibir comportamentos discriminatórios resulta em um ciclo contínuo de perpetuação desse tipo de violência e de provável sensação de impotência pelos seus alvos, que para minimizar o sofrimento não o reconhece como algo ruim. Mas que pelo contrário, normaliza-o.

Enquanto alguns professores, como o professor João na história de Maria Firmina, tentam intervir e conscientizar os alunos, o silenciamento por parte de outros agentes escolares deixa as vítimas desamparadas e sem proteção.

Nos relatos, as escolas que foram palco destes episódios de racismo, trataram tais situações como casos isolados, e em alguns casos chamavam as partes dos estudantes, e resolviam-se as questões entre quatro paredes. Os casos eram abafados, como se assim todos os envolvidos pudessem esquecer o assunto.

É em consequência de tal procedimento por parte das escolas que tais eventos se repetem cotidianamente. Recentemente no Distrito Federal, uma educadora negra recebeu de um estudante no Dia Internacional da Mulher o que aparentava ser um presente. Ao abrir o pacote a professora descobriu que o embrulho continha uma esponja de aço, popularmente conhecida como Bombril, em referência ao seu cabelo. Enquanto a docente, constrangida, ficou momentaneamente sem reação, alguns alunos riram da situação (G1, 2023).

Bento (2022) destaca que desde cedo vivenciou a instituição escolar como um espaço pouco receptivo para as crianças negras. De acordo com ela, por anos se sentiu invisível na sala de aula, ao passo que as colegas de pele clara eram constantemente elogiadas pelos professores, recebendo reconhecimento por seus feitos. Assim, não é só na forma de agressão e na violência dos colegas e professores que o racismo se manifesta, ele também está presente na omissão do reconhecimento a estudantes negros e na valorização das atividades realizadas pelos alunos brancos.

Por meio das falas de nossas Marias, podemos averiguar que em suas trajetórias, a escola, que deveria ser uma instituição de promoção da equidade, oferecendo um ambiente acolhedor para os educandos em todas as suas esferas,

não se constituiu assim. Tampouco se constituiu em uma instituição que promovesse políticas de inclusão, para que todas as raças sejam respeitadas no ambiente. Apenas uma das escolas, em que se destaca a atuação de um professor negro, o professor João, não foi descrita como uma instituição disseminadora de preconceitos. Nessa escola específica são mencionadas possibilidades de ação de acolhimento à diversidade em uma instituição atenta contra o preconceito e a discriminação.

Albuquerque (2003), apoiando-se nas ideias de Cavalleiro (2006) destacam que a falta de abordagem da escola em relação às dinâmicas das relações raciais acaba resultando na transmissão de uma suposta superioridade branca aos alunos, sem que os profissionais de educação questionem isso, o que acaba por perpetuar práticas prejudiciais ao grupo negro no cotidiano escolar.

Desse modo, é imprescindível que a escola, bem como seus agentes reflitam acerca de qual seja o papel dessa instituição no que diz respeito às relações raciais e a disseminação e propagação de formas de preconceito.

6.1.3. A formação no ensino superior

Nessa terceira parte, analisamos as narrativas de nossas entrevistadas em seu período de formação no nível Superior de Ensino.

Eu queria ser advogada [...] e no mundo eu queria lutar pelos meus próprios direitos (Maria Felipa).

Maria Felipa relata que é formada em História e Pedagogia, mas que não era essa a profissão que sonhava.

Eu queria ser advogada. Mas não deu. Porque primeiro que não tinha o curso aqui em Corumbá. Aí eu tive que fazer um curso que estava nas minhas possibilidades de estudar a Universidade. Eu prestei vestibular. Na época eram três dias de prova. Eu fiz, passei pra História na primeira chamada. Talvez se eu tivesse feito pra outro curso, eu não ia gostar tanto quanto eu gostei de fazer História. Já no primeiro semestre eu vi que era aquilo que eu queria. Não sei se é por conta de estudar a trajetória das pessoas e da sociedade. E no mundo eu pensava em lutar pelos meus próprios direitos. Mas eu era adolescente. Você não tem muita assim noção do que você vai fazer. Mas eu não me arrependo em nenhum momento de ter feito História (Maria Felipa).

A entrevistada afirma que não se arrepende de ter feito História, que foi o curso possível de ser cursado, já que queria ser advogada e lutar por seus próprios direitos, mas ainda não havia curso de Direito na universidade pública da cidade.

De acordo com ela, os desafios encontrados na Universidade durante as suas formações acadêmicas, especialmente em relação ao racismo, ocorreram ainda no segundo ano do Curso de História quando veio a sofrer discriminação racial.

E no meu segundo ano de faculdade fui convidada pra ser bolsista do CNPQ por conta das minhas notas na universidade. Minhas notas eram excelentes, eram muito boas e a professora que me convidou era do curso da Pedagogia, não do curso de História [...] me convidou, eu aceitei. Na época, escutei um comentário maldoso de uma das acadêmicas: -Ai tinha que ser essa pretinha. Tinha que ser essa neguinha. Por que ela? Me parece que ela questionou com a professora que me indicou e a professora falou assim: - Foi muito simples a escolha, queria a melhor acadêmica da turma. e ela era a melhor acadêmica da turma; foi escolhida. E eu aceitei. Durante dois anos, desenvolvi a pesquisa. Eu estudei sobre direitos sociais entre os jovens e adolescentes das escolas públicas (Maria Felipa).

A fala de Maria Felipa evidencia que tinha consciência do desafio que é enfrentar os episódios de racismo, bem como sabia que a luta contra o racismo é um processo contínuo em sua vida. Quando afirma que queria ser advogada e lutar por seus próprios direitos, já anuncia que eles não estão garantidos e que é preciso lutar por eles.

Nossa segunda entrevistada, Maria Firmina, quando perguntada sobre a profissão e de que forma se deu a escolha profissional, enfatiza que realizou o magistério ainda no CEFAM, pois desde sua infância tinha o desejo de se tornar professora. No entanto, segundo ela, realizar esse sonho não foi uma tarefa fácil. Maria Firmina enfrentou uma jornada desafiadora, pois seu pai sustentava a família fazendo buracos para obras, enquanto sua mãe trabalhava como lavadeira.

A professora respondeu que o CEFAM não era pra pobre (Maria Firmina).

Com a carga horária integral do curso do magistério, Maria Firmina enfatiza que surgiram obstáculos em seu caminho. Ela se recorda de um deles:

E teve uma vez que eu falei pra professora que eu não tinha e ela me respondeu assim que CEFAM não era PRA pobre. Aí eu falei pra ela: CEFAM não é pra pobre, nem pra rico, é pra quem quer. Só que a partir daquele dia tinha umas amigas que tinha muita dificuldade em química, física e matemática e eu sabia muito. Eu sempre estava ajudando elas. Aí elas decidiram que a partir daquele dia (porque elas queriam que eu cobrasse e, eu nunca cobre) que elas me

ajudariam. Toda a apostila que os professores me pedissem elas levariam pra mim, e aquilo ali aconteceu. Desde o meu primeiro ano quando aconteceu isso até meu quarto ano com a turma inteira. Foi a mesma turma. Eu ajudava minhas colegas nas dificuldades dessas disciplinas e elas levavam pra mim a apostila (Maria Firmina).

Maria Firmina também já apresenta consciência da necessidade de se defender, quando responde à professora que o CEFAM não é para pobre nem para rico, mas para quem quer e apesar do desafio financeiro, nossa entrevistada consegue estabelecer uma rede de apoio e solidariedade com colegas de turma. Desse modo realizam uma troca que beneficiava a todas.

Acerca de experiências de discriminação racial, Maria Firmina afirma que não testemunhou tais eventos. Contudo, destaca que vivenciou uma experiência de discriminação na sala de aula, por parte da professora, como descrito acima contra a qual se opôs, bem como conseguiu reconhecer esses preconceitos e agir sobre tais.

Em relação a preconceitos raciais, afirma que não vivenciou diretamente, mas que suas amigas sempre comentavam com ela sobre eventos discriminatórios sofridos por outros e associa não ter sofrido tais discriminações por fazer parte do movimento negro, ou seja, por já ter consciência do tema e provavelmente assumir uma postura de enfrentamento.

Após sua formação no magistério, Maria Firmina conta que se formou em Pedagogia e realizou Pós-graduação em Educação Infantil, Inclusão e Alfabetização e Letramento.

Não foi nada fácil, como nada na vida da gente é fácil (Carolina Maria)

Por fim, nossa terceira entrevistada, Carolina Maria, é formada em Pedagogia. Iniciou seus estudos em uma instituição privada, empolgada com as possibilidades que se apresentavam. Entretanto, no segundo semestre, deparou-se com um dos primeiros desafios: a questão financeira. Havia algumas prestações mensais para quitar na instituição, porém, ela não tinha recursos para quitá-las e desse modo, sua continuidade na formação seria muito difícil. Decidiu então, conversar com o seu ex-patrão, que consciente de seu desejo de estudar, ofereceu-se para ajudá-la, comprometendo-se a pagar as mensalidades em atraso. Ela aceitou a ajuda, entretanto, sua trajetória não foi nada fácil.

E eu insisti em estudar porque eu queria muito né? Eu tinha um sonho de fazer pedagogia né? Não conseguia na federal porque era integral e pra mim não daria porque eu já tinha uma filha e eu

precisava trabalhar pra poder sustentá-la aí eu fiz dessa maneira né? Não foi fácil como nada na vida da gente é fácil, mas eu persisti porque era aquilo que eu queria (Carolina Maria).

Com responsabilidades maternas e financeiras sobre os ombros, a jornada de nossa entrevistada se tornou ainda mais desafiadora, mesmo assim conseguiu concluir o curso que queria.

Sobre os episódios de racismo durante a formação, Carolina Maria ressalta a inexistência desses. Ela foi bem sucinta em dizer que: “não houve, nunca teve”. E, a partir da resposta, infere-se que a mesma não percebia o racismo na época.

Porque se eu presenciasse [racismo] eu não ia ficar quieta, pois hoje em dia a gente tem maneiras pra prevenir (Maria Beatriz).

Maria Beatriz narra sua trajetória acadêmica de maneira bem sucinta. Graduada em Pedagogia, seguiu sua jornada educacional com uma pós-graduação em Educação Especial e atualmente cursa sua segunda pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado.

Quando questionada se já presenciou algum episódio de racismo no espaço acadêmico, Maria Beatriz é bem incisiva, e ressalta que não, pois se presenciasse algo desse tipo, ela não ficaria quieta.

Desse modo, compreende-se que Maria Beatriz adotou uma postura ativa e é determinada em confrontar e combater qualquer forma de discriminação racial, demonstrando sua firmeza e seu compromisso com a promoção da igualdade racial e de gênero.

Por fim, com essas narrativas de formação de nossas entrevistadas, é possível destacar os desafios, as conquistas e as contradições das mesmas em seus respectivos caminhos na busca por formação superior.

Maria Felipa, embora inicialmente almejasse uma carreira em Direito em que pudesse defender seus próprios direitos, encontrou na História uma paixão, bem como uma oportunidade de realizar estudos sobre a sociedade, coisa que sempre buscou. Enfrentou barreiras desde as dificuldades financeiras, até a persistência do racismo em meios institucionais.

Por outro lado, Maria Firmina encontrou também obstáculos financeiros em sua jornada acadêmica, porém também encontrou uma rede de apoio capaz de superar o desafio financeiro. Embora ela não tenha sofrido discriminação racial

diretamente na formação acadêmica, reconhece que esse fenômeno é presente e associa não ter sido diretamente discriminada por seu envolvimento nos movimentos sociais que além de lhe garantir uma postura defensiva, sempre a mantiveram consciente das discriminações sofridas por outros.

Já para Carolina Maria o maior obstáculo encontrado foi a dificuldade financeira, na luta diária em que tinha que conciliar a formação acadêmica com o trabalho e os cuidados com a filha.

Finalmente, Maria Beatriz afirma que não enfrentou obstáculos durante a formação acadêmica. Enfatiza também que apesar de não ter presenciado episódios de racismo, nessa época tinha muita consciência sobre o tema, e estava pronta para debater questões relacionadas ao mesmo.

Dentre nossas entrevistadas, Maria Felipa foi a única que almejou uma carreira diferente de Licenciatura. É comum que cidadãos das camadas financeiramente inferiores almejem cursos considerados do alto escalão. No entanto, segundo os estudos de Bourdieu, cada pessoa carrega consigo o que ele denominou de capital cultural. Para Bourdieu o capital cultural é trazido para dar conta da desigualdade do desempenho escolar de crianças oriundas das diferentes camadas sociais (Nogueira; Catani, 1998). Nesse sentido, para o indivíduo ascender socialmente, financeiramente, é preciso romper a rede. Com isso, o sujeito que nasce com o que ele denomina de herança cultural, voltada para o fracasso, pode perceber as estratégias e as regras do jogo social e aprender a jogar; ao que tudo indica, Maria Felipa aprendeu a jogar.

Sobre os episódios de racismo encontrados na história de Maria Felipa, autores como Ribeiro (2019) apontam que desde cedo somos ensinados que a população negra havia sido escravizada, e que não há uma história anterior a essa.

Disseram-me que a população negra era passiva e que aceitou a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores [...] com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava (Ribeiro, 2019, p. 7-8).

A autora nos lembra que os livros contam a história narrada pelos vencedores, os brancos, que descrevem os negros como agentes passivos, que aceitaram a condição de escravizados sem resistência. No ambiente universitário onde as ideias coloniais deveriam estar sendo desconstruídas, não o são e o negro

precisa realizar um longo percurso para desconstruir a imagem baseada na exploração dos brancos. De acordo com Kilomba (2019, p. 50)

[...] conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial". Para ela, as universidades, os centros acadêmicos, não são lugares neutros, mas um espaço branco em que se nega o privilégio da fala a pessoas negras.

É fundamental que nos espaços de formação, tais como Universidades haja um debate constante sobre o respeito mútuo às diversidades étnicas e raciais. Afinal, um espaço formativo é capaz de formar cidadãos que podem transformar outros espaços não apenas com conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também com uma compreensão de sociedade justa e igualitária.

6.1.4. A docência

A quarta parte a ser analisada nas falas de nossas entrevistadas diz respeito às experiências vividas durante o exercício da docência em relação ao racismo.

Parece que as pessoas não têm a preocupação de falar o nome da pessoa, tem que falar a cor da pessoa. Aquilo me deixava chateada... aquilo me deixava muito triste (Maria Felipa).

Maria Felipa destaca a forma como a identificavam:

De dentro de onde eu trabalhava eu cheguei de escutar a pessoa a falar assim: - Ah aquela moreninha é assim. Parece que as pessoas não têm a preocupação de falar o nome da pessoa, tem que falar a cor da pessoa. Aquilo ali me deixava chateada. Porque eu chamava todo mundo pelo nome independente da cor. E a pessoa falava: - Ah aquela moreninha. Então, aquilo me deixava muito triste e até hoje fico assim [...] então, na minha trajetória eu sempre lidei {racismo}. Tive que passar por essas situações: Das pessoas insistirem em chamar você pelo pela sua cor não pelo seu nome e não pelo que você é, pelo que você está fazendo (Maria Felipa).

Desse modo, sabe que as pessoas se referem a ela pela cor de sua pele, negando o seu nome e até a sua função de professora. Além de reconhecer a situação, admite que isso a chateia e entristece.

Assim como Maria Felipa, Maria Firmina também identifica ter vivenciado situações de racismo no exercício da docência:

Por parte de alunos, não, mas por parte de uma mãe sim. Acho que deve ter uns cinco a seis anos atrás na escola. Ela falava pra filha dela sobre algumas coisas que eu ia questionar a filha dela, em

questão de atividades. Ela falava com preconceito: - Ah sua professora é negra, não sei o quê. Mas a menina tinha um amor por mim imenso [...] quem contava era a própria aluna que chegava e me contava. Ela chegava e falava: - Professora, não sou eu, mas minha mãe falou isso e isso da senhora, só porque a senhora cobrou isso de mim na tarefa. A própria aluna me contava e a coordenadora acho que já tinha presenciado outras situações dela também com outras professoras também chegou de comentar (Maria Firmina).

Não são poucas as vezes que as professoras entrevistadas afirmam que o comportamento não começa nas crianças, elas apenas reproduzem o racismo expresso pelos adultos. Pode-se observar que as participantes amenizam tais episódios, no caso de Maria Firmina, isso se dá por conta da aluna que relata o racismo da mãe, mas não compartilha dele.

Eu fico pensando se é racismo ou se é parte dele mesmo (Carolina Maria).

A entrada de Carolina Maria na docência ocorreu por meio de processo seletivo, em que foi chamada para atuar com professora de apoio inclusiva. Conta ela que recentemente foi chamada também para atuar em uma turma de alfabetização no contraturno. Sobre o enfrentamento a episódios de racismo durante o exercício da docência, narra:

Então eu fico pensando assim se é racismo ou se é parte dele mesmo. Eu tenho na minha sala agora, o FULANO que ele é bem, bem moreninho e ele mesmo fala com ele. Ele foi ler um livrozinho, um livro do menininho, né? E o menininho era negro. Ai, ele falava: - Olha aqui professora, olha aqui, olha aqui, ele é da minha cor, olha aqui como ele é da minha cor. Quer dizer, ele mesmo de tanto, eu creio de tanto ouvir isso ele já adquiriu pra ele como sendo normal isso. Né? De ter essa questão de tudo que é preto aparecer com ele. Né? E a gente tenta conversar que não é assim, que ele é muito lindo, que a cor dele é bonita, né? Que a cor dele faz parte da nossa cultura, né? E não é motivo assim de ter vergonha pela cor, porque cor cada um tem a sua, cada um tem uma cor de pele, cada um tem uma cor de cabelo, né e aos poucos eu acho que ele vai adquirindo essa consciência, né? Mas por enquanto ele ainda tem, essa coisa com ele de que tudo quanto é cor preta se parece com a cor dele (Carolina Maria).

O que vemos aqui é um caso semelhante ao de Maria Felipa. O que diferencia é a troca de agentes. No caso de Maria Felipa, o adulto é o diferenciador da cor da pele, e no caso de Carolina Maria, de tanto ouvir, a criança é o agente.

Ribeiro (2019, p. 30) enfatiza que “o problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir”. Diante disso, podemos averiguar que o ambiente escolar desde o ensino primário até a formação universitária traz em seu

bojo o racismo cotidiano num cenário de segregação e opressão, como se pode verificar ao longo de toda a trajetória educacional da entrevistada. O racismo cotidiano

Refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 78).

Para Maria Felipa nos dias de hoje, “o grande desafio é sempre tentar ficar de cabeça erguida. A gente é por aquilo que a gente luta, não pela cor da nossa pele. Porque tem muita gente que é branca e que não consegue sair nem do lugar”.

Nesse sentido, Maria Felipa não se refere aos sentimentos que tais episódios lhe causam, mas enfatiza a importância de manter a dignidade e a determinação, apesar dos desafios enfrentados.

Tentava fazer com que os alunos não diminuíssem a raça negra. E que a raça negra praticamente construiu nas costas este país (Maria Felipa).

A trajetória de Maria Felipa é permeada por episódios de discriminação racial. Ao longo de sua caminhada, evidencia-se que lutou contra a opressão advinda do racismo. Sua coragem e sua busca incessante por equidade a fizeram levar a arte de ensinar a história do Brasil com ênfase na questão da cultura afro. Explica que em suas aulas: “[...] tentava fazer com que esses alunos não “diminuíssem” a raça negra. E que a raça negra praticamente construiu nas costas esse país. Então, eu sempre tinha isso nas aulas. Eu sempre colocava isso nas minhas aulas de história. Eu não conseguia não fazer isso” (Maria Felipa).

Maria Felipa durante sua narrativa conta que sempre abordou em suas aulas, a história dos negros, de modo que evidenciava o cenário que estavam inseridos esses sujeitos.

Por fim, Maria Felipa e Carolina Maria destacam que a identidade do negro não pode ser moldada pela cor de sua pele e, sim por suas inúmeras lutas diárias. Essas declarações ressaltam também que independentemente da cor, as pessoas precisam vencer os obstáculos que lhe são apresentados. Essas barreiras transcendem as raças existentes.

Se Maria Felipa considera como um dos maiores desafios, a ‘cabeça erguida’, a firmeza frente aos preconceitos, Maria Firmina segue o mesmo conceito por

afirmar que os desafios se encontram nos preconceitos adotados pelas outras pessoas. Ela evidencia que quando vemos uma criança com atos discriminatórios, não podemos culpá-la, pois segundo ela, essa mentalidade se origina em casa, nos adultos. Conta também que em suas aulas aborda o racismo, levando seus alunos a refletirem sobre suas ações diárias. Com sua experiência no movimento negro e sua trajetória marcada por exclusões, a entrevistada orienta seus alunos negros a enfrentarem a discriminação, o preconceito, vencer os desafios apresentados à sua frente. Podemos afirmar que Maria Firmina tem consciência que o racismo é real e precisa ser combatido.

Carolina Maria assemelha sua resposta às de nossas duas primeiras entrevistadas, quando considera que o desafio é ensinar os seus alunos em um universo cheio de estereótipos. De acordo com ela, o tema do racismo é complexo. Para ela, na educação é preciso ter um olhar atento e comprometido, na medida em que encontramos as palavras certas para transmitir aos alunos, tão pequenos, o significado desse conceito. Para ela, abordar a diversidade de cor de pele e cabelos é fundamental. Com isso, Carolina Maria enfatiza aos seus alunos que chamar alguém de "negro" de maneira pejorativa ou fazer comentários desrespeitosos sobre o cabelo de um colega é inaceitável em suas aulas.

Vieira (2023) destaca a importância dos cabelos como símbolos de estética, beleza e identidade para mulheres afrodescendentes. O autor ressalta que esses 'cabelos' têm um papel central na representação dessas mulheres, pois cada uma delas carrega consigo a identidade da mulher preta ou parda, mas todas com uma conexão profunda e inegável com seus cabelos como fonte de força e identidade, raízes ancestrais.

A escola tem um papel fundamental em relação a diversidade, né? No desenvolvimento dos educandos para que respeitem as diferenças, tá? E o desafio está aqui, está relacionada aos fatores racial e cultural (Maria Beatriz).

Maria Beatriz conta que iniciou sua jornada na docência como estagiária na cidade vizinha Ladário-MS, atuando como assistente de apoio educacional e logo após sua formação em 2021, candidatou-se ao processo seletivo para docentes, para o qual já vinha se preparando, estudando muito, ciente da exigência do processo seletivo. Com determinação, ela obteve sucesso já na primeira tentativa e exerce essa função há dois anos.

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados durante sua docência, Maria Beatriz compartilhou suas experiências, destacando a predominância do racismo entre os alunos. Ela relatou situações recentes em que presenciou crianças proferindo comentários racistas, como chamando um colega de "macaco" e/ou fazendo alusões negativas sobre o aspecto do cabelo de outro. "Até hoje inclusive esses dias também eu na sala de aula, um chamou o amiguinho de macaco. E o outro xingou lá de cabelo duro. Então, assim é uma coisa que infelizmente a gente ainda presencia" (Maria Beatriz).

É diante desse cenário de preconceitos, estereótipos que a escola assume um papel importante de disseminar o respeito, os valores e a igualdade. Sobre isso, Maria Beatriz ressalta que a escola tem uma função determinante na promoção da diversidade e do respeito às diferenças. Destaca que a influência dos fatores raciais e culturais presentes na sociedade acabam se refletindo no comportamento das crianças.

Maria Beatriz ainda enfatiza que a dificuldade no combate ao preconceito que os alunos trazem consigo, decorre de serem influenciados por suas famílias e pelo meio cultural em que estão inseridos.

Segundo ela,

E o desafio está aqui, está relacionada aos fatores racial e cultural. No caso, presente na sociedade. E, através disso que as crianças refletem esse comportamento e repete na escola, né? Porque a gente tá dentro da escola, a gente trabalha essa diversidade com eles, mas é difícil combater, por quê? Porque eles vêm lá de fora; Eles vêm, às vezes é da própria família esse preconceito. Então ele já vem com aquilo para dentro da escola. Então o desafio maior é isso: combater de forma geral né? Porque a gente fica de mãos atadas. A gente faz o nosso papel aqui na escola, mas infelizmente na sociedade, lá no meio cultural onde eles vivem eles vêm com aquilo de lá de fora entendeu? (Maria Beatriz).

Essa questão levantada por Maria Beatriz sobre os desafios relacionados aos fatores racial e cultural na educação é fundamental para o debate, já que é importante que a escola desempenhe um papel crucial na formação das crianças, não apenas no aspecto educacional, mas também na construção de valores, atitudes e comportamentos. No entanto, muitas vezes, as influências externas, especialmente as provenientes do ambiente familiar e cultural, exercem uma forte influência sobre as crianças.

Desde cedo, nossas crianças são expostas a esses fatores determinantes onde cria-se um ambiente desfavorável com valores incutidos nestes. São comentários preconceituosos, piadas racistas, representações estereotipadas na mídia ou mesmo através do comportamento de adultos ao seu redor. Como resultado, as mesmas internalizam essas ideias e atitudes e as reproduzem no ambiente escolar.

Nesse sentido, a escola tem que promover a diversidade, de modo que realizem atividades educativas sobre igualdade racial e cultural, a fim de combater o preconceito de forma eficaz, mesmo quando as crianças são constantemente expostas a mensagens contraditórias fora do ambiente escolar.

Portanto, é essencial que o debate sobre a importância do combate ao preconceito na educação se amplie em todos os ambientes. Isso vai além de um trabalho específico da escola, pois envolve outros atores, senão os agentes educacionais. Requer parcerias com famílias, comunidades e outras instituições a fim de que promova uma cultura de respeito, inclusão e igualdade em todos os aspectos da sociedade.

Maria Beatriz em sua narrativa evidencia o cenário em que os preconceitos não se limitaram apenas no âmbito educacional, especialmente quando ela compartilha uma situação delicada que vivenciou há alguns anos. Relembrando sua trajetória, recordou de dois episódios que deixaram marcas profundas que ela considera ser “os piores de sua vida”. Ela conta que:

Eu trabalhava numa lanchonete e chegou uma mulher lá, acho que ela estava sob efeito de álcool e droga aparentemente. E ela simplesmente olhou pra minha cara e começou a me xingar: -Essa preta feia e eu não quero que essa daí me atende. Eu não quero essa encardida me atendendo, e começou a xingar. Não vou nem falar as palavras aqui, né? Porque foi muito pesada. Eu saí de lá horrorizada. A dona da lanchonete teve que chamar um táxi pra eu poder ir embora porque eu estava tremendo. E eu pensava: -Por que essa mulher está fazendo isso? Eu não estou entendendo o que está acontecendo. E ela queria jogar garrafa em mim. Gente, eu nunca vou esquecer. Porque assim, não sei, não sei, o que eu fiz pra merecer aquilo (Maria Beatriz).

Maria Beatriz continuou ainda relembrando outra situação traumática:

Outro episódio que eu lembro, que também me marcou muito. Eu morava de aluguel, pois eu já era mais adulta. Tinha 23 anos. Entrei na lanchonete da mulher que eu alugava o quarto dela. Aí tinha um homem lá, um homem mais velho. Eu entrei. Eu era uma pessoa assim bem vaidosa. E ele começou a mexer comigo e eu não dei atenção. Aí ele começou a jogar piada: - Preto quando não caga na

entrada, caga na saída. Eu odeio essa frase. Quando eu escuto essa frase eu não quero nem que fala perto de mim. Odeio. Aí eu falei: - Você está louco? E como eu já tinha consciência de que isso era racismo e eu não ia mais admitir isso. Eu fiquei louca. Fiquei louca. Comecei a pegar garrafas, jogar nele. Teve maior quebra pau, de garrafa voando e jogando nele. Fiquei louca. Aí deu polícia. Deu tudo, mas ficou por isso mesmo entendeu? Então, são esses dois episódios que eu não esqueço. Nunca vou esquecer que eu passei por isso (Maria Beatriz).

Esses relatos, compartilhados durante a entrevista, evidenciaram a dor e a indignação que Maria Beatriz enfrentou ao se deparar com o preconceito racial, marcando sua jornada com lembranças que jamais serão esquecidas. Os mesmos foram contados em meio a lágrimas por Maria Beatriz.

Através destes percebe-se a realidade enfrentada por muitas pessoas negras no Brasil e em outros lugares do mundo, onde o racismo ainda é uma questão presente no meio social. Esses testemunhos destacam não apenas a violência verbal e emocional que o racismo causa, mas também a resistência que surge em resposta a esses atos discriminatórios.

A reação de Maria Beatriz traz à tona a importância da conscientização sobre o racismo e da educação para combater essa forma de discriminação. Maria Beatriz, ao sofrer com os preconceitos reproduzidos pela sociedade, reconhece os comentários racistas, quando se depara com este e se recusa a aceitá-los, demonstrando um nível de consciência sobre a questão racial. Isso remete a um nível de criticidade frente aos obstáculos que surge a sua frente.

Enfim, ambas as entrevistadas, em sua práxis como professoras, procuram atuar como agentes de conscientização sobre o respeito à diferença, buscando sempre valorizar a raça negra, bem como entender e tentar trazer contributos desta. Conforme ressalta Ribeiro (2017), é importante que os indivíduos considerem as experiências vividas e a identidade pessoal ao falar sobre algo, bem como discutir questões sociais, especialmente as relacionadas a opressões e discriminações. Nesse sentido, apesar das contradições ainda presentes em suas falas, consideramos, a princípio, que Maria Felipa, Maria Firmina, Carolina Maria e Maria Beatriz deixam de ser apenas objetos de estudo e tornam-se sujeitos com voz ativa em todo processo vivenciado.

6.1.5. A docência e o compromisso com a educação antirracista

Esta seção final das entrevistas revela o compromisso significativo que nossas entrevistadas assumiram com a educação antirracista.

Eu acho que as atividades que trabalham muito a questão do racismo, do preconceito, tem que ser diária, tem que ser frequente, tem que disseminar também dentro dessas famílias para que isso pelo menos minimizem, pelo menos diminuam um pouco esses estereótipos de neguinho, de pretinha, de galinha preta, como eu na infância já fui chamada [...] (Maria Felipa).

Como proposta da presente pesquisa perguntou-se às nossas entrevistadas se estas trabalham com a educação antirracista em seu cotidiano escolar e como trabalham.

Maria Felipa respondeu prontamente que em sua rotina escolar utiliza como recursos, ferramentas educativas vídeos e filmes. Ressaltou que procura sempre selecionar filmes que abordam questões de preconceito racial, permitindo que os alunos observem e reflitam sobre as experiências dos personagens negros retratados. Através dessas obras audiovisuais, Maria Felipa acredita que estimula seus alunos a se colocarem no lugar dos personagens, promovendo assim a empatia e compreensão destes. Segundo ela, essa prática surge de forma natural, quando os alunos compartilham experiências de discriminação que enfrentaram ou que estão enfrentando. Como forma de aproveitar o ensejo, costuma abrir a discussão em torno do assunto com seus alunos, incentivando-os a compreenderem que atitudes preconceituosas são resultado de desinformação e falta de conhecimento.

Maria Beatriz enfatiza que o preconceito racial é algo bem presente em nossos dias, muito comum nas diversas famílias. Desse modo, traz a importância e aponta para a necessidade de mudança cultural mais ampla, que envolva não apenas o espaço escolar, mas toda a sociedade, na desconstrução de estereótipos e na promoção da diversidade racial e de gênero, entretanto, não descreve como trabalha o tema com os alunos em sua prática cotidiana e ao apontar para a necessidade de uma mudança cultural mais ampla, parece não se atentar sobre a função social da escola e sua importância para a disseminação e conscientização da educação antirracista.

Eu trabalho mais a questão [educação antirracista] através de músicas, através de contação de histórias e muita roda de conversa. Trabalhando com eles a questão que a gente, todos nós somos iguais perante Deus. Não há diferença de cor, não há diferença de corpo, não há diferença de nada (Maria Firmina).

Vemos que a professora Maria Firmina faz rodas de conversa sobre o tema com os alunos e assim, demonstra ser comprometida com a educação antirracista e entende que seu compromisso com a educação antirracista inicia desde cedo, quando utiliza meios para atingir os sujeitos da Educação Infantil, ensinando-os sobre valores.

Enfatiza que diariamente e de forma constante, reforça a ideia de que todos são iguais perante Deus, independentemente de cor de pele, formato do corpo ou qualquer outra característica física, de modo que valoriza o respeito às diferenças.

Com esse relato, infere-se que Maria Firmina no exercício da docência assume seu compromisso firme com uma educação antirracista, que visa promover a igualdade e combater o racismo nos diferentes âmbitos sociais. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação antirracista não é apenas um tópico isolado, mas sim uma parte integrante e essencial da prática educativa de todos os professores engajados na luta.

Sempre procurando mostrar para eles que todos nós somos iguais, que nós temos nossas diferenças, porém que todos nós temos nossos direitos. Não é pela cor que a gente é melhor ou que a gente é pior do que os outros. Todos nós somos iguais e temos direitos iguais (Carolina Maria).

O relato de Carolina Maria é repleto de experiências que a marcaram durante a docência. Apesar de iniciar a carreira do magistério recentemente, essa já revela ter experienciado situações corriqueiras de racismo. Como forma de combater o racismo, a entrevistada demonstra que em seu cotidiano escolar trabalha com uma educação antirracista, de modo, que os leva a refletir acerca das disparidades existentes na sociedade.

Carolina Maria ressalta que procura incorporar a educação antirracista durante as aulas ministradas de História sobre sociedade. Segundo ela, é durante essas discussões que explana que a cor da pele não define quem é melhor ou pior. Mas, pelo contrário, prova que todos são iguais.

Ressalta também que trabalhar essas questões em sala de aula precisa ser algo rotineiro pois “a gente não nasce racista, a gente aprende com a convivência”. Desse modo, faz-se importante discutir a temática o tempo inteiro.

Para ela,

[..] se a criança vive num convívio em que as pessoas demonstram racismo, ela vai aprender na escola que isso não é normal, que todos nós temos capacidades iguais, independente da nossa cor de pele. Eu acho importante, muito importante trabalhar isso com meus alunos, independente de aula ou não. Acho que você sempre tem que estar trabalhando isso quando você fala de direitos (Carolina Maria).

Diante disso, percebe-se que o discurso de Carolina Maria é pautado na importância de trazer para os ambientes escolares uma educação antirracista que de fato, valorize o respeito entre todos os sujeitos.

Quando surgem situações de racismo entre eles mesmos, apesar que criança não tem o racismo, não vem com essa consciência de racismo, é plantada neles, mas surgem algumas situações que por exemplo, eles vão brincar de boneca, escolhe a boneca cor branca e não a cor negra (Maria Beatriz).

Maria Beatriz, compartilha sua experiência e aborda os estereótipos que as crianças trazem consigo desde muito cedo. A entrevistada conta que o preconceito se manifesta entre as crianças nas mais simples formas, tais como por exemplo: na escolha de brincar apenas com as bonecas brancas, em detrimento às bonecas negras. Enfatiza que intervém nesses momentos, iniciando diálogos que visam conscientizar os alunos sobre a igualdade e a valorização da diversidade.

Para além do diálogo e intervenções nas situações de preconceitos na rotina escolar, Maria Beatriz ressalta que aborda também em seu cotidiano escolar a importância de trabalhar o Dia da Consciência Negra, celebrado no dia 20 de novembro, como uma oportunidade para aprofundar a discussão sobre questões raciais com seus alunos. De acordo com ela, trata-se de uma estratégia que ela usa, para desenvolver uma série de atividades educativas, incluindo contação de histórias que abordam a diversidade étnica e cultural, apresentação de culturas antigas, como os povos negros, e exploração da culinária tradicional relacionada à história da escravização. Essas atividades são projetadas para mostrar às crianças que a diversidade é algo que precisa ser valorizada e celebrada, e não motivo de discriminação.

Por fim, o relato de Maria Beatriz evidencia o compromisso contínuo que os educadores devem ter com a promoção da educação antirracista. O trabalho de desconstrução de estereótipos e promoção da igualdade racial; uma jornada que demanda esforço constante e engajamento por parte de todos os envolvidos, sejam eles pertencentes ou não a comunidade escolar. Nesse caso, é primordial que os educadores estejam sempre atentos e dispostos a enfrentar o racismo em todas as suas formas, criando um ambiente escolar seguro e inclusivo para todos os alunos.

De forma geral, Maria Felipa, Maria Firmina, Carolina Maria e Maria Beatriz compartilharam o compromisso que estas demonstram ter com a educação antirracista em suas práticas pedagógicas. Enquanto Maria Felipa ressalta que utiliza vídeos e filmes para abordar questões de preconceito racial, incentivando a reflexão e a empatia, Maria Firmina enfatiza que trabalha diariamente com música, histórias e diálogos para ensinar aos alunos que todos são iguais, de modo que promove o respeito entre todos. Já Carolina Maria destaca que incorpora a educação antirracista em suas aulas de História, destacando que a cor da pele não determina o valor das pessoas. E, por fim, Maria Beatriz intervém em situações de preconceito entre os alunos, promovendo atividades educativas sobre a diversidade étnica e cultural, bem como utiliza o Dia da Consciência Negra para aprofundar a discussão sobre questões raciais.

No entanto, segundo ressaltam Albuquerque (2023) não é o bastante trabalhar com datas específicas como o dia da consciência negra. Na visão das autoras, o caminho é mais longo. É preciso adotar uma abordagem transformadora e crítica por meio do desenvolvimento da consciência política, capaz de reconhecer o valor de uma sociedade multicultural que não se limita à influência dos povos europeus na construção da identidade cultural do país, mas também reconhece as contribuições significativas de outros grupos, especialmente africanos e indígenas, para a construção nacional.

7. CONSIDERAÇÕES

Como vimos ao longo do texto, desde o início da colonização do Brasil, o direito à educação era um privilégio usufruído apenas por uma minoria, que não envolvia pessoas de “cor”, e muito menos as mulheres. Assim sendo, durante séculos, as mulheres negras vivenciaram situações de desigualdades sociais comparadas aos homens e somente com a propagação das ideias de inclusão veiculadas e trabalhadas por inúmeros movimentos sociais é que esse grupo acessou os direitos sociais e educacionais na sociedade.

Buscamos demonstrar que a trajetória das mulheres negras na educação foi permeada por uma luta contínua contra duas formas de opressão: o sexismo e o racismo, num longo caminho até que tivessem acesso ao Ensino Superior. No entanto, o acesso a esse nível de ensino não foi suficiente para a equidade social e educacional e a ausência de políticas eficazes de inclusão foi fator preponderante para a evasão de mulheres negras no Ensino Superior.

Mesmo considerando que ainda não estarmos no patamar de equidade social e educacional esperado para as mulheres negras no Brasil, é preciso reconhecer que tivemos avanços significativos. Avanços que se devem aos movimentos sociais que encabeçaram lutas em prol de uma educação mais inclusiva e igualitária. A disseminação de ideias de inclusão realizada por tais movimentos contribuiu para o acesso desse público à educação e, por consequência, a ocupações de lugares antes negados.

De modo geral, a presente pesquisa buscou evidenciar a voz, bem como dar visibilidade às experiências, memórias pessoais, educacionais e laborais das mulheres negras, especificamente professoras negras em exercício docente. Na pesquisa, encontramos os desafios enfrentados por elas durante seu percurso escolar e exercício da docência, assim como a dificuldade que possuem de reconhecer o racismo em grande parte dos eventos. Mas também encontramos as estratégias utilizadas pelas mesmas como forma de resistir e superar o racismo presente no cotidiano.

Em nossa análise das narrativas dessas professoras, buscamos compreender de que forma o racismo e outras formas de preconceito impactaram suas vidas e práticas educacionais, bem como perceber como tais práticas refletem na ação diária, promovendo ou não uma educação antirracista.

A organização dos dados coletados em forma de núcleos de significação nos permitiu ter uma visão mais aprofundada acerca de questões pertinentes à nossa pesquisa e o presente estudo abarcou cinco temas fundamentais para a discussão e análise.

O primeiro tema está relacionado a das entrevistadas. No núcleo da família encontramos informações relevantes no que tange a consciência de como se relacionam com as questões raciais e como lidam ou deixam de lidar com o preconceito. Entre as entrevistadas, apenas uma delas, Maria Firmina, cresceu numa família que enfrentava o tema, assumindo a identidade negra e não se omitia a reconhecer o racismo, assim como adotava uma postura de enfrentamento. Não por acaso, é Maria Firmina quem participa do movimento negro e apresenta bastante consciência sobre a questão e seus desdobramentos.

Outro tema destacado e discutido em nosso estudo diz respeito ao processo de escolarização que deveria representar um caminho para a ascensão social e profissional. As respostas das entrevistadas evidenciam que o processo educacional se transforma em um campo de batalha em que elas acabam enfrentando o preconceito e a marginalização. Nesse sentido, é possível observar que a escola em grande medida pode tornar-se um lócus que dissemina ideias de preconceito, sem cumprir com sua verdadeira função social e formadora.

Durante a escuta das narrativas das professoras negras observamos que apenas uma das escolas das entrevistadas tinha atividades voltadas a desconstruir o racismo institucional. Nas demais instituições educacionais frequentadas por nossas entrevistadas, evidencia-se a total falta de ações efetivas para identificar e combater episódios racistas, contribuindo em grande medida para a perpetuação dessas práticas discriminatórias, bem como normalizando o racismo.

Isso revela a urgência de uma mudança nas instituições escolares, onde as práticas antirracistas de fato se concretizem. A ausência de ações concretas no âmbito escolar nos leva ao enfrentamento de uma realidade permeada de preconceitos e práticas discriminatórias, na medida que há um distanciamento da luta por uma sociedade mais inclusiva, capaz de promover a igualdade racial.

Considera-se de vital importância a criação de legislações que assegurem o direito a igualdade racial, tal como a Lei 10.639/2003, que visa incluir no currículo o ensino sobre a história e cultura Afro-brasileira. No entanto, para que haja a eficácia da legislação é preciso considerar algumas questões, dentre estas a formação

continuada do professor, a fim de se aperfeiçoar nas questões étnicas raciais, de modo a abarcar a educação antirracista em sua práxis docente.

Acreditamos que o currículo escolar, ou seja, tudo que está relacionado às práticas escolares e às relações que nelas se desenvolvem, está intimamente ligado ao grande desafio das escolas, que é atuar de forma a contribuir com a construção de uma educação antirracista, e não com a manutenção do racismo que permeia toda a sociedade.

Em nossa análise, apesar de nossas entrevistadas afirmarem assumir o compromisso com a educação antirracista em suas práticas docentes, pode-se verificar que algumas delas abordam essas questões de maneira superficial, sem aprofundar os aspectos históricos e culturais dos povos. Mais do que trabalhar questões étnicas raciais em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, é preciso que esforços maiores sejam feitos para que de fato haja uma educação transformadora e crítica. O aprofundamento das questões étnico raciais é de suma importância para a compreensão do contexto social e cultural em que vivemos.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de implementação de políticas e práticas antirracistas que visem a promoção da equidade racial na educação. Essas práticas incluem a participação e o envolvimento de todos os agentes da instituição escolar, para que esta cumpra seu papel social em defesa da garantia de espaços equitativos na sociedade.

Por fim, os episódios de racismo descritos por nossas entrevistadas evidenciam a importância de propor que a escola assuma o desafio da desconstrução do racismo instituído para que tal processo possa chegar aos mais variados espaços. Portanto, reafirma-se o papel que os educadores devem assumir na luta pela conscientização contra os preconceitos e a discriminação disseminados pela sociedade como um todo, afinal, não basta não ser racista, posto que para lutar contra o racismo é preciso engajamento na luta antirracista. Assim, tanto a escola quanto os professores não podem mais se omitir desta tarefa. É preciso reconhecer que podemos escolher entre ser o vilão ou o mocinho das cenas vindouras, visto que assumimos uma função de ativos e não de meros figurantes na história.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W.M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALBUQUERQUE, R. R. A. **Lei 10.639/03 - a inserção da história africana e afro-brasileira do ensino fundamental nas escolas do município de Corumbá Ms.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS-CPAN, [S. l.], 2023.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin, **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 58-107, 2006.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 10, nº 2, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-71992016000200234&lng=pt&nrm=iso>. Data de acesso: 10 de junho de 2023.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

Aluno entrega esponja de aço como presente a professora negra no DF. **Portal G1**. 13/03/2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distritofederal/noticia/2023/03/13/video-mostra-ataque-racista-a-professora-da-redepublica-do-df.ghtml>>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

BARRETO, Andreia; MANICA, Daniela; ARAÚJO, Leila; CARRARA, Sérgio; LEITE, Vanessa. Desigualdades de Gênero: movimentos sociais e políticas públicas. In: GROSSI, Miriam Pillar. GARCIA, Olga Regina Zigelli. MAGRINI, Pedro Rosas. **A importância dos movimentos sociais na luta pela igualdade de gênero**. Universidade Federal de Santa Catarina / Instituto de Estudos de Gênero, 2015, p. 1-45.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 10.639, Lei da Cultura Afro-Brasileira**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei Nº 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial**, de 20 de julho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.532 equiparação da injúria racial ao racismo**, de 11 de janeiro de 2023.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. 2º ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380045/mod_resource/content/1/burke-p-aescola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-da-his.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antiracista. **Revista Latinoamericana de Ciências sociais**, niñez y juventud. v. 8, p. 607- 630, 2010.

CARVALHO, J. **Inclusão étnica e racial no Ensino Superior: um desafio para as universidades brasileiras**. Brasília: Série Antropologia, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. –Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, P. 21-35.

DOMINGUES, P. J.. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 563–600, 2002.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latino-americanos**. v. 10. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Damiana Camila Vilalva; MOMBELLI, Raquel. Ser Mulher Negra No Cotidiano Escolar: Narrativas, Memórias E Percursos. In: **V Congresso de Educação do CPan – IV Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação do CPan**, [s. l.], v. 4, 1 set. 2023. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC27_SER-MULHER-NEGRA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-NARRATIVAS-MEMORIAS-E-PERCURSOS.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Em 1º de abril de 1967, nascia o Partido "Panteras Negras"*. 2 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=1964Em>>. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E.. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124 p. (Série Unifreire, v.3).

GOMES, N. L. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 1, n. 2, p. 37-60, 2011a. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35/18>> . Acesso em: 02 de FEVEREIRO DE 2024.

HOOKS, B. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, [S.l.], v. 3, n.2, p. 464, jan. 1995. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>> . Acesso em: 10 de junho de 2023.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kênia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, G.. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARA, E.. O que é ser menina no Brasil. **Portal Geledes**. 12 fev. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdade-de-genero-desde-infancia/>> Acesso em: 10 de maio de 2023.

MAESTRI, M.. A pedagogia do medo: Disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara.(Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. I: Séculos XIXVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 192-209.

MAESTRI, R. C.; MINDAL, C. B. Metodologia de História de Vida: a história de vida profissional de uma pessoa surda. In: **XI Congresso Nacional de Educação**, 2013, Curitiba. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2013.

MAGRINI, Pedro Rosas. LAGO, Mara Coelho de Souza. Teoria dos Movimentos Sociais e Lutas Sociais na América Latina, Desafios para uma compreensão descolonial e Feminista. In: LAGO, Mara Coelho de Souza; GROSSI, Miriam Pillar. GARCIA, Olga Regina Zigelli. MAGRINI, Pedro Rosas. **A importância dos movimentos sociais na luta pela igualdade de gênero**. Universidade Federal de Santa Catarina / Instituto de Estudos de Gênero, 2015, p. 47-76.

MARX, K.. **Contribuição à crítica da economia política**. Ed. Expressão Popular: São Paulo, Tradução: Florestan Fernandes, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3>

B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S.. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, vol 8, núm. 3, maio.2015 ISSN - 1982-873X.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n.1, p.1. 2013.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). **Pierre Bourdieu: Escritos De Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADO, Luiz. “**Carolina Maria de Jesus é referência para quem contesta o poder**”. [S. l.], 17 mar. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-e-referencia-para-quem-contesta-o-poder/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, **Projeto Letramento Racial**. - Belém: ICJ/UFGA, 32 f. 2023. Disponível em: https://www2.mppa.mp.br/data/files/CA/87/98/E2/B8DFB810F7967688180808FF/CARTILHA%20CEAF%20UFGA-1%20_1_.pdf. Acesso em: 10 de março de 2024.

QUEM foi Maria Felipa, a estrategista símbolo na independência da Bahia. [S. l.], 8 mar. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/quem-foi-maria-felipa-a-estrategista-simbolo-na-independencia-da-bahia/>. Acesso em: 20 maio 2024.

QUEM foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira. [S. l.], 10 nov. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/>. Acesso em: 20 maio 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Historia da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/37239830/Historia_Da_Educacao_Brasileira_Maria_Luisa_Santos_Ribeiro_pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3º ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 78-94.

RIBEIRO, D. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

RIBEIRO, D. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras; 2018.

RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, intervenções e diálogos**. Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, João Paulo. MOREIRA, Núbia Regina. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu**, 2017, Anais, Uesb. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6935/6735>>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol.1: Séculos XVI-XVIII**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: autores associados, 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre.; MACIEL, Lizete. Shizue. Bomure. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 de outubro de 2022.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol.1: Séculos XVI-XVIII**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 131-145.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Texto para Discussão, n. 2569. Brasília, DF/Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

SISS, A. **Ações afirmativas, educação Superior e NEABs: Interseções históricas**. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p. 181-190.

STAMATTO, M. I. S.. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). In: **História e Memória da educação Brasileira**. Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

VIEIRA, Leandro Costa. **Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da Pedagogia do CPAN/UFMS**. 2023. 192 f. Tese (Doutorado em educação) - Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

APÊNDICE A – Roteiro do questionário

1- Nome:

2- Idade:

3- Sexo:

4- Cor/Raça:

5- Formação:

6- Tempo De Magistério:

7- Disciplinas Que Leciona:

8- Caso Seja Seleccionada, Aceita Participar Da Pesquisa:

() Sim () Não

APÊNDICE B - Roteiro das Entrevistas

P - Qual é a sua idade e quantos anos você já atua na docência?

P - Descreva a sua família, como é a sua família de origem, pais e avós?

P - Você é a única negra dos seus irmãos?

P - Sua família falava em racismo?

P - Conte um pouco sobre o seu processo de escolarização. Que escola você estudou?

P - Na escola teve algum episódio de racismo que você lembre?

P - E como os agentes da escola reagiram a essa situação?

P - Na escola era trabalhado o racismo?

P - Por parte dos professores, você sofreu racismo enquanto aluna na escola?

P - Como foi sua formação?

P - Teve algum episódio de racismo que você presenciou durante a sua formação acadêmica?

P - Durante o exercício da docência você já se deparou com o episódio de racismo?

P - Quais os maiores desafios no exercício da docência em relação a preconceitos?

P - Você consegue trabalhar temas como racismo em sua vida laboral?

P - Durante a docência já vivenciou alguma criança sofrer racismo?

P - Sobre a profissão: Como se deu sua escolha pela profissão de professora?

P - Durante a sua infância você teve acesso aos bens culturais?

P - Com quantos anos exerceu o trabalho remunerado?

P - Você já utilizou o sistema de cotas?

P - A sua vida financeira hoje é melhor que na infância?

APÊNDICE C - Modelo TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Os desafios encontrados por professoras negras durante a formação acadêmica e no exercício da docência**

Nome do Pesquisador Principal: Damiana Camila Vilalva França

Nome do(s) Pesquisadores Assistentes: Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli

Natureza da pesquisa: *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e discutir acerca dos desafios encontrados pelas professoras negras de Corumbá-MS, durante a formação acadêmica, bem como identificar possíveis barreiras encontradas pelas mesmas no exercício da docência.*

Participantes da pesquisa: *3 (três) mulheres negras professoras com diferentes trajetórias de vidas e diferentes idades que aceitem narrar suas histórias.*

Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) discuta sobre os desafios enfrentados pelas professoras negras durante a formação acadêmica e no exercício da profissão. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*

Sobre as entrevistas: *As entrevistas estruturadas ocorrerão de forma individualizada. Estas precisarão ser gravadas com o aparelho celular, a fim dos relatos serem descritos de forma fidedigna e minuciosa no decorrer da pesquisa. Essas entrevistas poderão ocorrer em dias e ambientes diferentes, dependendo da disponibilidade do entrevistado.*

Riscos e desconforto: *As participantes poderão enfrentar riscos ou desconforto ao recordarem lembranças dos obstáculos que enfrentaram durante sua formação acadêmica e/ou desempenhar o papel de docente. Com isso, é possível que elas se deparem com traumas ao rememorarem acontecimentos históricos durante sua jornada, provocando angústias emocionais. Como forma de diminuir os riscos ou desconfortos, a participante poderá ser encaminhada a uma Unidade de Acolhimento, caso seja necessário. Deve-se considerar um desconforto para as participantes a gravação das entrevistas através da utilização do gravador, afim de análises posterior. Ademais, ainda há o risco da*

dificuldade de comunicação das participantes, bem como, o modo destas articularem as idéias e narrarem suas trajetórias de forma clara, para que não haja má interpretação. Os riscos ou desconfortos também poderão ser gerados pelo tempo que a participante deverá dispor para a realização da entrevista (em média 40 a 60 minutos).

Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*

Benefícios: *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo amplie o debate em vários ambientes sociais acerca dos desafios enfrentados pelas mulheres negras durante o processo de escolarização, bem como contribua para o fortalecimento das políticas públicas criadas envolvendo esses sujeitos. Além disso, espera-se que essa pesquisa colabore para o nascimento de novas discussões sobre a temática, e que nos permita refletir sobre o sexismo e o racismo situado no Brasil.*

Pagamento: *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Indenização: *será previsto a indenização em caso de dano proveniente da pesquisa de acordo com a Resolução 466/12.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Participante

Pesquisadora Principal

Pesquisadora Orientadora

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal: Damiana Camila Vilalva França 67996951609

Demais pesquisadores: Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli 67999846103

CEP-UFMS. (Comitê de Ética em Pesquisa – Cidade Universitária, Caixa Postal 549.

CEP 79.70-110 Campo Grande MS, Telefone: (67) 3345-7187 Fax: (67) 3345-7187.

E-mail: cepconep.propp@ufms.br para esclarecimentos de dúvidas relacionadas à ética em pesquisa atendimento ao público: 07h30min-11h30min no período matutino e das 13h30min às 17h30min no período vespertino.

Em caso de dúvidas:

Rua: Dom Pedro II, nº 40, Cristo Redentor, Corumbá-MS.

E-mail: camilavilalva@gmail.com

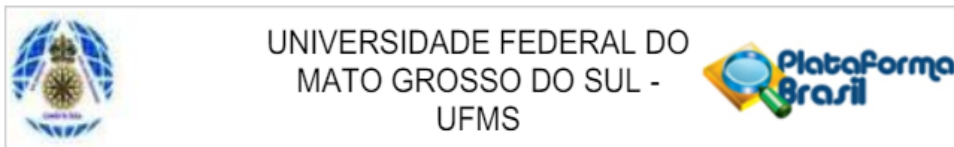
Telefone: 67 99695-1609

Participante

Pesquisadora Principal

Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE D – Parecer aprovado pela Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os desafios encontrados por professoras negras durante a formação acadêmica e no exercício da docência

Pesquisador: DAMIANA CAMILA VILALVA FRANCA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67932522.2.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.125.818

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa objetiva analisar e discutir sobre os desafios encontrados pelas professoras negras da cidade de Corumbá-MS durante a formação acadêmica, e a percepção de possíveis obstáculos encontradas pelas mesmas no exercício da docência. Serão utilizados inicialmente um questionário, a fim de selecionar os participantes da pesquisa. Após esta etapa, como metodologia da pesquisa será trabalhado as histórias de vidas, por meio de entrevista para identificar o perfil de cada professora negra. E, possibilitar dialogar com diversos autores trazendo alguns conceitos importantes no contexto das experiências narradas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar e discutir acerca dos desafios encontrados pelas professoras negras de Corumbá-MS durante a formação acadêmica, bem como identificar possíveis barreiras encontradas pelas mesmas no exercício da docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta que não há riscos.

Quanto aos benefícios aponta em contribuir para a produção de conhecimento sobre o racismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa, com abordagem de história de vida para discutir sobre os desafios

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.125.818

vivenciados por professoras negras durante a sua formação acadêmica e como percebem os obstáculos encontrados no exercício enquanto docentes. As participantes serão entrevistadas e os dados coletados por meio de gravação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Dentre os termos de apresentação obrigatória destaca-se a presença: a)-Informações Básicas na Plataforma Brasil; b) Projeto de Pesquisa detalhado; c)- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ; d)Folha de Rosto e e) Carta Resposta.

Recomendações:

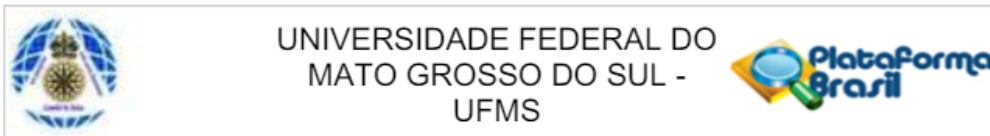
As Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações estão descritas abaixo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para a aprovação por este Comitê de Ética faz-se necessário ao atendimento dos seguintes itens: Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados. Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Verifique em 2023 o calendário de reuniões que será informado no site do CEP (<https://cep.ufms.br>). Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê. A. Solicita-se esclarecimentos quanto a metodologia, descrevendo como as professoras participantes serão selecionadas e contactadas para a pesquisa. ATENDIDO B. Esclarece-se a pesquisadora que toda

pesquisa envolve riscos. E no item Riscos das Informações Básicas da Plataforma Brasil, a

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.125.818

pesquisadora informa que não há riscos. Os riscos ou desconfortos podem ser desencadeados pelas participantes ao lembrar sobre os desafios encontrados durante a formação acadêmica ou no exercício da docência, por exemplo. Desta forma, solicita-se a pesquisadora apresentar, de forma idênticas, nas Informações básicas da Plataforma Brasil e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quais as medidas ou cautelas que prevê para diminuir os desconfortos ou riscos. E ainda, incluir que os riscos ou desconfortos

podem ser gerados pelo tempo que a participante deverá dispor para a realização da entrevista, assim deve explicitar nos documentos o tempo estimado para que a participante, diante desta informação, possa decidir se poderá participar ou não da pesquisa. Esclarece-se a pesquisadora que apresentou nas Informações Básicas da Plataforma Brasil, informações sobre o tempo necessário para a realização da entrevista, mas não apresentou as medidas ou cautelas previstas para diminuir os riscos ou desconfortos, ao apresentar a possibilidade de haver, "que elas se deparem com traumas ao rememorarem acontecimentos históricos durante sua jornada, provocando angústias emocionais. Faz-se necessária a previsão de medidas e cautelas para diminuir os riscos ou desconfortos apresentados. Garantir o encaminhamento para uma Unidade de Acolhimento, por exemplo, se necessário. ATENDIDO.

C. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com a Resolução 466/16:1. Solicita-se a pesquisadora incluir que será previsto a indenização em caso de dano proveniente da pesquisa, de forma idêntica nas Informações Básicas da Plataforma Brasil e no TCLE. Esclarece-se a pesquisadora que além do item apresentado que não haverá despesas, o item sobre a indenização, é um aspecto obrigatório a ser incluído no TCLE, de acordo com a Resolução 466/12. Faz-se necessário incluir a garantia de que, se houver dano resultante da pesquisa, o participante será indenizado. ATENDIDO.

2. Solicita-se a inclusão dos riscos e benefícios apresentados acima. Esclarece-se a pesquisadora que deve incluir de forma idêntica os riscos ou desconfortos, apresentados nas Informações básicas da Plataforma Brasil e no TCLE, assim como as medidas ou cautelas previstas para diminuir os riscos da pesquisa. Faz-se necessária incluir além do tempo que a participante disponibilizará para realizar a entrevista, incluir as medidas previstas se ocorrer como aponta "é possível que elas se deparem com traumas ao rememorarem acontecimentos históricos durante sua jornada, provocando angústias emocionais". ATENDIDO 3. No item Riscos e Desconforto: Solicita-se a pesquisadora alterar a Res. n.196/96 apresentada para a Resolução n. 466/12 vigente, sobre as Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas envolvendo seres humanos - MS. ATENDIDO. 4. Solicita-se a pesquisadora incluir em um item, seu endereço físico e disponibilizar seu contato e

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∟ Prédio das Pró-Reitorias ∟ Hércules Maymone ∟ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.125.818

e-mail para que a participante possa em caso de dúvida entrar em contato. ATENDIDO 5. Solicita-se incluir em todas as páginas espaço para rubrica da participante e da pesquisadora responsável, exceto na última que deve manter os espaços para assinaturas das mesmas. ATENDIDO. 6. Faz-se necessário incluir, destacando (com a gravação) no parágrafo: "Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa, COM A GRAVAÇÃO e a divulgação dos dados obtidos neste estudo" RESOLVIDO.

5. Solicita-se a pesquisadora incluir os dados e contato do CEP-UFMS. (Comitê de Ética em Pesquisa – Cidade Universitária, Caixa Postal 549. CEP 79.70-110 Campo Grande MS , Telefone: (67) 3345-7187 Fax:(67) 3345-7187. E mail: cepconep.propp@ufms.br. para esclarecimentos de dúvidas relacionadas à ética em pesquisa atendimento ao público: 07h30min-11h30min no período matutino e das 13h30min às 17h30min no período vespertino. ATENDIDO.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Verifique o calendário de reuniões no site do CEP (<https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>)

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma->

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.125.818

brasil/

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

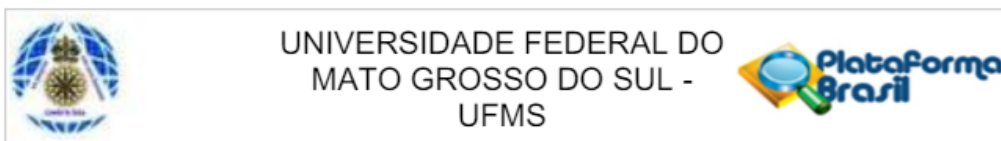
8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.125.818

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2050981.pdf	06/06/2023 01:05:06		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	06/06/2023 01:04:39	DAMIANA CAMILA VILALVA FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDAMIANA.pdf	06/06/2023 01:04:02	DAMIANA CAMILA VILALVA FRANCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADO.pdf	06/06/2023 01:03:46	DAMIANA CAMILA VILALVA FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	PdfFile.PDF	09/02/2023 23:02:31	DAMIANA CAMILA VILALVA FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.125.818

CAMPO GRANDE, 18 de Junho de 2023

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br