

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENFRENTAMENTOS AO RACISMO
E DISCRIMINAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA
CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE**

MARIA DE LOURDES SILVA

**São Carlos/SP
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENFRENTAMENTOS AO RACISMO E DISCRIMINAÇÕES
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE
MULHERES NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA
DOCENTE**

MARIA DE LOURDES SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para Obtenção do Título de Doutora em Educação na Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem, na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos sob a orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

São Carlos/SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586er

Silva, Maria de Lourdes.

Enfrentamentos ao racismo e discriminações na
educação superior : experiências de mulheres negras na
construção da carreira docente / Maria de Lourdes Silva. --
São Carlos : UFSCar, 2013.
241 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Educação. 2. Negras. 3. Professoras universitárias. 4.
Práticas sociais e processos educativos. 5. Enfrentamentos
ao racismo e discriminações. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de

Maria de Lourdes Silva

São Carlos 28/06/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.

Profª. Drª. Mariluce Bittar

Profª. Drª. Eliane de Oliveira

Prof. Dr. Douglas Verrangia C. da Silva

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Mariluce Bittar

Eliane de Oliveira

Douglas Verrangia C. da Silva

EM MEMÓRIA DE:

Maria Izabel Bispo Silva, minha mãe, que usando de sua autoridade, desde muito cedo, empreendeu-nos lições diárias do orgulho e responsabilidade de sermos pessoas negras.

Catarina Silva, minha tia paterna, que, do sonho de normalista, desafiou o racismo e o sexismo em escolas da roça em Nova Friburgo-RJ.

Vozes Mulheres

A voz de minha bisavó ecoou

criança

nos porões do navio.

Ecoou lamentos

De uma infância perdida.

A voz de minha avó

ecoou obediência

aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe

ecoou baixinho revolta

No fundo das cozinhas alheias

debaixo das trouxas

roupagens sujas dos brancos

pelo caminho empoeirado

rumo à favela.

A minha voz ainda

ecoa versos perplexos

com rimas de sangue

e fome.

A voz de minha filha

recorre todas as nossas vozes

recolhe em si

as vozes mudas caladas

engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha

recolhe em si

a fala e o ato.

O ontem - o hoje - o agora.

Na voz de minha filha

se fará ouvir a ressonância

o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

[...] Sei que não dá para mudar o começo, mas se a gente quiser vai dar para mudar o final!
Elisa Lucinda.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem ousou chamar de Pai, pelo dom da vida, e pela presença em minha vida.

A minha família que junto comigo aprendeu e ensinou: silêncio, recuo, respostas, solidariedade, isolar/compartilhar e o respeito ao que eles “denominaram de meus momentos”!

E, de maneira específica, ao meu pai da terra, Negro Jorge, meu Porto Seguro, de quem recebo apoio incondicional materializado em palavras, silêncios, risos e orações.

Ao meu amado irmão Jorginho, meu ‘Gu’ pela generosidade educativa, pelo grande auxílio nas horas de dificuldades, inclusive financeiras. Sou grata por você existir e ser você, com seu violão e sua música, nos enchendo de alegria!

Às minhas amadas irmãs, mulheres, negras e professoras, minhas paixões, de quem sinto amor e saudades, que às vezes chega doer: Lalinha, minha irmã mais velha, “A Negra Rara”! E a Cris, a caçula cuja vida é cunhada pela fé e pela paixão, e seu companheiro, Arnaldo, pelo apoio compreensivo e pelas palavras animadoras que proferiu a mim nos momentos difíceis de toda etapa deste estudo!

Aos sobrinhos e Sobrinhas (minha experiência indireta de maternidade), Izabela de Lourdes (a Dodô) que, carinhosamente, leu parte dos escritos desta tese, dando-me uma devolutiva carinhosa e encorajadora, a Débora Cristina (a Borá), Jéssika Janylle (a Jéssikinha da titia), Bruno Jorge (o Buiu), e o Dênis (o Denão, criança que se recusa crescer); e não posso me esquecer das sobrinhas Joice e Jaíne, as *branquinhas* na pele, mas que me ensinam a cada gesto, a cada alegria “quão negras são” e gostam disso!

Aos meus sobrinhos netos sinal de esperança de que a vida se renova, orgulho de todos nós: Cauã, Caíque, Santiago Luiz, Marcos Gabriel, Matheus, e, às Belas Negrinhas: Maria Izabel e Maria Alice, menininhas muito aguardadas e hoje rodeadas de muito amor, e que vão crescendo alegremente a cada dia!

Aos primos, irmãos de sangue e de luta, Mario Douglas e Tutu, a seus filhos e neta; às mulheres negras professoras Maninha e Jocê Ieda; a Ceine Renê, Edno Alberto, Cida e Camilla. Ao Tio Benedito, seus filhos, genros e noras.

Aos amigos que “guardo sempre do lado esquerdo do peito”, com os quais criei laços de irmandade: Maria Diogo, Emerson Barbosa, Sandra Mara, Luiz Carlos, Nilva Heimbach, Nedina Stein, Monica Schart, Mariuza Camillo, Euricléia Azevedo, Elza Regina e Jerônimo “Fu” e, de modo especial, a minha Comadre Elaine e ao meu Compadre Bira, que me adotaram em todos os sentidos que a palavra pode significar.

À equipe de Gestão da UEMS: a Profa Eliza que, com autoridade e carisma, tornou-se para mim mais que chefe, uma conselheira paciente, uma orientadora ética e prudente, uma amiga; às coordenações de Curso: à Profa Dra. Léia Teixeira, do Curso de Pedagogia; ao Prof. Dr. Daniel Abraão, dos Cursos de Letras e ao Prof. Dr. Valter Guedes do Curso de Geografia, compreensivos e pacientes me auxiliaram muito para que eu conseguisse conciliar estudo e trabalho.

À Wall Assis, aluna de Pedagogia Turma 2010/2013, que me auxiliou no levantamento de dados desta pesquisa, bem como a todos os amigos professores da UEMS que auxiliaram na compreensão do que é Pesquisa em Educação, pelos momentos de discussão e aprimoramento, de maneira especial ao Prof. Dr. José Antônio, amigo de longa data que compartilhou comigo as agruras de início de carreira em uma comunidade ribeirinha, depois me apresentou a/na UEMS em 2000, local em que até hoje vou me fazendo mulher, negra e professora.

E ao também amigo Prof. Dr. Marlon, o qual elegi como meu “anjo negro”, amizade antiga, construída de distâncias e aproximações, solidariedade, ouvidos atentos, colo e palavras pronunciadas na hora e no tempo certo!

Meus eternos agradecimentos à Profa. Dra. Ordália Almeida que, com muita coragem, sem me conhecer, viu, em minha Proposta de Pesquisa para o Mestrado, possibilidade de execução de um Projeto Acadêmico, e de vida como mulher, negra e professora desencadeando outras investigações feitas por mim e a realização desta tese.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do PPGE/UFSCar - área de concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem especialmente as/os da Linha Práticas Sociais e Processos Educativos. E, de maneira muito especial, à Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que, como aquela que me orientou antes no Mestrado, também não me conhecia, acreditou em meu potencial, orientando-me nesta produção.

A todos os colegas de Curso Doutorado em Educação PPGE/UFSCar, turma 2009.

As minhas amigas que me monitoram a distância, Jeanes Larchert (BA); Maristela Guimarães (MT) e Simone Nogueira (SP).

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior e à Profa. Dra. Eliana Oliveira pelo rigor teórico e amorosidade com que leram e avaliaram esta tese por ocasião do Exame para Qualificação. E agradeço à Profa. Dra. Mariluce Bittar, e ao Prof. Dr. Douglas Verrangia que, como avaliadores, caminham juntos comigo auxiliando meu aprendizado como professora e pesquisadora.

Sou imensamente grata às professoras entrevistadas, por aceitarem junto comigo o desafio em compartilhar memórias às vezes tão caras, dolorosas, difíceis de serem lembradas, e pela colaboração valiosa de socializarem suas experiências nas trajetórias de vida e profissional no espaço público do magistério. A todas e todos, muito obrigada!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I	
1 SITUANDO A PESQUISA E A SUA PROBLEMÁTICA.....	36
1.1 MOTIVAÇÃO PARA INVESTIGAR A TEMÁTICA.....	36
1.2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	38
1.3 RAÇA E GÊNERO – DIALOGANDO SUL A SUL.....	39
1.4 A PROBLEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	52
CAPÍTULO II	
2 MULHERES NEGRAS E EDUCAÇÃO.....	55
2.1 MULHERES NEGRAS - EXPERIÊNCIAS QUE AS CONSTITUÍRAM.....	56
2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO.....	58
2.3 PROCESSOS EDUCATIVOS – “CONDUZINDO A PRÓPRIA VIDA”.....	62
2.3.1- Educação na perspectiva africana.....	67
2.4 SABERES CONSTRUÍDOS ENFRENTANDO O RACISMO E DISCRIMINAÇÕES.....	70
2.4.1 Quilombolas: mulheres negras, organizações e resistências.....	73
2.4.2 Religiosidade, enfrentamentos em rituais e crenças.....	79
2.5 MOVIMENTOS DE MULHERES NEGRAS NA ATUALIDADE.....	86
CAPÍTULO III	
3 A PESQUISA: OS CAMINHOS E O JEITO DE CAMINHAR.....	96
3.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
3.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	97
3.3 A COLETA DE DADOS.....	101
3.4 APROXIMAÇÕES E TROCAS.....	109
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	111

CAPÍTULO IV

4 EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE SUAS CARREIRAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	115
PROJETOS FAMILIARES NA FORMAÇÃO DOS FILHOS E FILHAS.....	116
ENFRENTAMENTOS AO RACISMO E ISCRIMINAÇÕES.....	124
FORMAÇÃO/ ATUAÇÃO.....	134
EDUCAR-SE EDUCANDO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	137
MILITÂNCIA.....	144

CAPÍTULO V

5 PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	147
5.1 CONTEXTOS GERAIS DA PROFISSÃO PROFESSORA.....	147
5.1.1- Formação docente.....	153
5.1.2 Atuação docente - desafios da diversidade étnico-racial.....	156
5.2 MULHER NEGRA - PROFISSÃO PROFESSORA.....	160
5.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	168
5.4 TORNANDO-SE PROFESSORA EM CONTEXTO MACHISTA E RACISTA.....	175
5.4.1 Racismo Institucional.....	181
TECENDO CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO QUE ENCONTREI PELO CAMINHO.....	186
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	219

- 1- Carta Convite – A professoras negras da educação superior em MS
- 2- Aceites/Negativas de participação na pesquisa
- 3- Convite Formal para as Conversas Prolongadas
- 4- Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)
- 5- Proposta dos assuntos a serem abordados nas conversas prolongadas

ANEXOS.....	228
--------------------	------------

- 1- Plataforma Brasil - Projeto de Pesquisa envolvendo seres humanos
- 2- Parecer Consubstanciado do CEP
- 3- O ministro que já foi tratado como “manobrista” de uma casa noturna
- 4- Revista ADVIR n° 19. Set. 2005. P.p. 106-107 (Ivete Sacramento).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica.
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFAM – Curso de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CEPPIR – Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/MS.
CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro.
CONAPPPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
COPPED - Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação.
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
FNB – Frente Negra Brasileira.
FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnológica do Estado de Mato Grosso do Sul.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC - Ministério de Educação.
MNU – Movimento Negro Unificado.
MS – Estado de Mato Grosso do Sul.
NEABs - Núcleos de Estudos Afrobrasileiros
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNAES - União da Associação Educacional Sul-Mato-Grossense/Centro Universitário.
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
Anhanguera/UNIDERP – Designação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, desde 2009.
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura.
ONU – Organização das Nações Unidas.
TEN - Teatro Experimental do Negro.

RESUMO

Esta pesquisa, pautada nas experiências de quatro mulheres negras professoras em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, teve por objetivo compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações vêm construindo suas carreiras na Educação Superior. E, igualmente compreender as estratégias de que se valem e os apoios recebidos na constituição de serem mulheres, negras e professoras nesse nível de ensino. A questão que orientou esta investigação foi: Como mulheres negras, professoras com opção de enfrentamento ao racismo e discriminações constroem suas carreiras na Educação Superior? A postura teórico-metodológica foi construída com base na Fenomenologia. A coleta de dados foi feita por meio de conversas prolongadas, inspiradas no já realizado por King (1996, 2000) e Machado (2007). A análise se desencadeou apoiada em princípios e procedimentos conforme, entre outros, os de: Silva, P. B. G. (1987); Silva, D. V. (2009); Bernardes (1992); e, Nóbrega T. P. (2010). Os resultados reafirmam que mulheres negras se constituem pessoas em condições desfavoráveis, em virtude de descenderem de pessoas africanas que foram escravizadas no Brasil e, de suas raízes étnico-raciais serem desrespeitadas. Essas condições, as obrigam a fortalecer suas identidades como mulheres, negras, bem como a desafiar e superar condições impostas pelas articulações entre machismo, sexismo, capitalismo e racismo. As participantes manifestaram que têm construído suas carreiras de docentes na educação superior, enfrentando racismo e discriminações. Para tanto, buscam oportunidades de formação e aperfeiçoamento, atuam comprometidamente em movimentos que visam transformações sociais, políticas, acadêmicas e educacionais. Movimentam-se dialogicamente em processos educativos que lhes permitem se educar e educar as outras pessoas para relações étnico-raciais mais justas, equânimes e solidárias. Para tanto, tiveram de buscar estratégias em aprendizados desencadeados na família, no apoio de amigos, colegas professores, antigos professores de seus percursos de formação e da militância. O ativismo em causas humanitárias lhes possibilita fortalecer o orgulho do pertencimento étnico-racial, resguardando-as de infortúnios e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes enfrentar situações hostis, com consciência de negritude e coragem.

Palavras-Chave: Mulheres Negras; Professoras na Educação Superior; Processos Educativos; Enfrentamentos ao racismo e discriminações.

ABSTRACT

This research, based on the experiences of four black women teachers in public universities in the State of Mato Grosso do Sul, aimed to understand how black women teachers who opted politically by facing racism and discrimination have been building their careers in Higher Education. And also understand the strategies that rely on the support received and the constitution of being women, black and teachers at this level of education. The question that guided this research was: How black women teachers with the option of facing racism and discrimination build their careers in Higher Education? The theoretical-methodological approach was built on the Phenomenology. Data collection was done through lengthy conversations, inspired already done by King (1996, 2000) and Machado (2007). The analysis is supported unleashed on principles and procedures as, among others, from: Silva, P. B. G. (1987), Silva, D. V. (2009); Bernardes (1992), and T. Nobrega P. (2010). The results reaffirm that black women constitute persons in unfavorable conditions, by virtue of their descent from the African people who were enslaved in Brazil, and their ethnic-racial roots being disrespected. These conditions require them to strengthen their identities as women, blacks, and to challenge and overcome the conditions imposed by the joints between male domination, sexism, racism and capitalism. The participants expressed that they have built their careers as teachers in higher education, facing racism and discrimination. Therefore, seek training opportunities and improvement, act comprometidamente movements aimed at social, political, academic and educational. Jogging dialogical educational processes that enable them to educate themselves and educate others to ethno-racial fairer, equitable and supportive. To do this they had to seek strategies triggered learning in family, support from friends, colleagues teachers, former teachers of their training routes and militancy. Activism in humanitarian causes enables them to strengthen the pride of their ethnic-racial, protecting them from misfortunes and at the same time, enabling them to cope with hostile situations with courage and consciousness of blackness.

Keywords: Black Women, Teaching in Higher Education, Educational Processes; Clashes racism and discrimination.

RÉSUMÉ

Centrée sur le vécu professionnel de quatre enseignantes noires de l'enseignement supérieur public de l'état de Mato Grosso do Sul, au Brésil, la présente étude dans pour but de comprendre comment ces femmes, reconnues pour leur positionnement politique de lutte contre le racisme et toute autre forme de discrimination, construisent leurs carrières dans l'enseignement supérieur. Et aussi comprendre les stratégies qui s'appuient sur le soutien reçu et la constitution d'être femmes, noires et les enseignants à ce niveau d'enseignement. La question qui a guidé cette recherche était: comment les femmes noires enseignants avec la possibilité d'affronter le racisme et la discrimination se bâtir une carrière dans l'enseignement supérieur? Et La démarche théorico-méthodologique adoptée s'appuie sur la Phénoménologie. Les données de la recherche ont été recueillies à travers la méthode de l'entretien de longue durée, suite aux travaux de King (1996, 2000) et Machado (1997). L'analyse proprement dite s'est guidée par les principes et procédures issus des travaux de Silva, P. B. G. (1987); SILVA, D. V. (2009); et Nóbrega, T. P. (2010). Les résultats confirment que les femmes noires constituent personnes dans des conditions défavorables, en vertu du fait qu'ils descendent des populations africaines qui ont été réduits à l'esclavage dans le Brésil colonial et de l'Empire, et leurs racines ethniques et raciales sont pas respectés. Ces conditions obligent à renforcer leur identité en tant que femmes, les Noirs, et pour défier et surmonter les conditions imposées par les joints entre le machisme, le sexisme, le racisme et le capitalisme. Les participants ont exprimé qu'ils ont construit leur carrière d'enseignant dans l'enseignement supérieur, confrontés au racisme et à la discrimination. Par conséquent, chercher des occasions de formation et de perfectionnement, les mouvements s'engager acte visant à sociale, politique, académique et pédagogique. Processus éducatifs dialogiques de jogging qui leur permettent de se former et d'éduquer les autres à ethno-raciale juste, équitable et solidaire. Pour ce faire, ils ont dû rechercher des stratégies déclenché l'apprentissage en famille, le soutien des amis, des collègues, des enseignants, des anciens professeurs de leurs itinéraires de formation et de militantisme. Activisme dans les causes humanitaires leur permet de renforcer la fierté de leur identité ethnique, racial, les protégeant des malheurs et dans le même temps, leur permettant de faire face aux situations hostiles avec courage et conscience de la négritude.

Mots-clés: Femmes noires; Enseignantes de l'Enseignement Supérieur; Processus éducatifs; Lutte contre le racisme et d'autres formes de discriminations.

RESUMEN

Esta investigación, basada en las experiencias de cuatro mujeres negras profesoras en universidades públicas de la provincia de “Mato Grosso do Sul” (Brasil), ha tenido por objetivo comprender como mujeres negras profesoras, con opción política de enfrentamiento al racismo y a las discriminaciones, construyen sus carreras en la Educación Superior. Y también comprender las estrategias que se basan en el apoyo recibido y la constitución de ser mujeres, negros y maestros en este nivel de educación. La cuestión que orientó esta investigación ha sido: ¿Cómo mujeres negras, profesoras, con opción de enfrentamiento al racismo y a las discriminaciones, construyen sus carreras en la Enseñanza Superior? La postura teórico-metodológica ha sido construida con base en la Fenomenología. La recopilación de datos ha sido hecha por medio de largas conversaciones, inspiradas en el trabajo ya realizado por King (1996, 2000) y Machado (2007). El análisis ha sido realizado, apoyado en principios y procedimientos, según entre otros, Silva, P. B. G. (1987); Silva, D. V. (2009); Bernardes (1992) y Nóbrega, T. P. (2010). Los resultados reafirman a mujeres negras que se constituyen como personas en condiciones sociales desfavorables, en virtud de que han descendido de africanos esclavizados Brasil y de que sus raíces étnico-raciales sean incumplidas. A partir de esas condiciones, son obligadas a fortalecer sus identidades como mujeres, negras, así como a desafiar y a superar condiciones impuestas por las articulaciones entre machismo, sexismo, capitalismo y racismo. Los participantes expresaron que ellos han construido sus carreras como profesores en la Educación Superior, enfrentando racismo y discriminaciones. Para tanto, buscan oportunidades de formación y perfeccionamiento; actúan con compromiso en movimientos que visen transformaciones sociales, políticas, académicas y educacionales. Se mueven dialógicamente en procesos educativos que les permitan tanto que se eduquen como eduquen las otras personas para relaciones étnico-raciales más justas, equánimes y solidarias. Para tanto, han tenido que buscar estrategias en aprendizajes desencadenados en la familia, en el apoyo de amigos, colegas profesores, antiguos profesores de sus cursos de formación y de la militancia. El activismo en causas humanitarias les posibilita fortalecer el orgullo del pertenecimiento étnico-racial, preservándolas de infortunios y, a la vez, posibilitando que enfrenten situaciones hostiles, con consciencia de negritud y coraje.

Palavras Clave: Mujeres Negras; Profesoras en la Educación Superior; Procesos Educativos; Enfrentamiento al racismo y discriminaciones.

APRESENTAÇÃO

As mulheres negras [...] mostraram as dificuldades que encontraram para poder obter ascensão social e respeito no exercício do magistério. Conhecemos as pressões a que foram submetidas e como, de certa forma, estas conseguiram construir novos significados às suas histórias de vida. Num esforço contínuo, elas caminham e se fortalecem marcando suas vidas com histórias de sobrevivência (OLIVEIRA, A. S., 2009, p. 172).

Este estudo procura compreender como mulheres negras professoras de universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul constroem suas carreiras docentes no Ensino Superior. O principal objetivo definido foi o de compreender como mulheres negras professoras que optaram politicamente pelo enfrentamento ao racismo e às discriminações vêm construindo suas carreiras no Ensino Superior. E, igualmente compreendendo as estratégias de que se valem e os apoios recebidos na constituição de serem mulheres, negras e professoras da educação superior.

A temática se insere de forma mais ampla na pesquisa em educação, sendo orientada pela educação das relações étnico-raciais; os estudos afro-brasileiros e, processos educativos desencadeados por mulheres negras professoras, sobretudo, em processos vividos enfrentando o racismo e as discriminações na educação superior.

Dessa maneira, esta investigação está sendo vinculada ao debate de que a universidade brasileira está estruturada de forma desigual e excludente, manifestando em suas relações pessoais, interpessoais e acadêmicas o que a população excluída vivencia em outros espaços, o racismo social, cultural, e econômico; articulado com os preconceitos de gênero, condição socioeconômica, conforme consta em Henriques (2002, 2007), Pinheiro (2008), Queiroz, D. (2001, 2002), Rosemberg (2008, 2009).

Dito isso, faz-se importante situar que este estudo foi-se constituindo em minha trajetória existencial, profissional e acadêmica, no vivido como mulher negra, a terceira descendente entre os quatro filhos gerados de um casal afrodescendente. A mãe, semianalfabeta, ainda na pré-adolescência foi cedida por seus pais a uma família da elite mato-grossense, saindo de Poconé/MT, vindo para Campo Grande trabalhar em toda sorte de trabalho doméstico. O pai, oriundo da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, veio para o então Mato Grosso aos dezessete anos fugindo da miséria, fome e de certa

perseguição sofrida por sua mãe que herdara de minha bisavó africana o compromisso de continuidade na/da prática de Religião de Matriz Africana.

Meu pai descreve que, antes de vir para cidade de Três Lagoas, nunca tinha usado sapatos. Com o deslocamento longo em viagem de via férrea, chegou ao destino Três Lagoas com os pés tão inchados que, só com muito esforço, desvencilharam-se dos sapatos, as meias, porém, tiveram de ser retiradas em partes, aos cortes de tesoura.

Cresci ouvindo essas histórias. Eu e meus irmãos tivemos uma infância feliz, minha mãe, embora com pouca escolaridade, era sábia, astuta, elegante nos modos, na compostura ativa e nos jeitos de se vestir, falar, comer. Foi com ela que iniciamos nossa consciência de negritude. Entre conselhos, conversas e às vezes alguma repreensão, lá estava ela a dizer que não podíamos agir de forma incorreta, tínhamos de ter cuidados com a higiene do corpo, das roupas, porque tínhamos uma grande desvantagem em relação a algumas pessoas: éramos pretos.

Quanto a meu pai, seu nome é Jorge, entre tantos guardados da memória, recordo que ele, como ferroviário da Ferrovia Noroeste do Brasil/NOB, devido sua remuneração salarial, não pode presentear minhas irmãs e eu com bonecas industrializadas, seguramente, não nos fez falta, pois fabricávamos nossas próprias com retalhos garimpados no lixo da vizinha costureira. Faltava quase tudo, porém nunca passamos fome de comida e de leitura. Todo sábado, após o ‘bico’ que realizava na banca de um amigo para reforçar o orçamento familiar, lá vinha ele com algumas revistas, histórias em quadrinhos, “revistas seleções” que não foram vendidas na semana, passando a fazer parte de seu acervo e nosso também.

Meu pai se fez um leitor de livros e de experiências de vida. Tinha em sua estante de livros muitas obras, entre essas “O Quilombismo” de Abdias do Nascimento (1980), e “Eu, Negro” de Pe. Anízio Ferreira dos Santos (1986), das quais, após o primeiro contato, ‘apossei-me’ desses livros sendo hoje uma das minhas relíquias no debate do racismo brasileiro.

Ao me referir a meu pai Jorge Silva, a quem eu trato de “Buré”, rememoro um episódio no final da década de 80 do século XX quando ele, ao proferir uma Palestra no “Dia da Consciência Negra” na UFMS/Três Lagoas, enfrentou o racismo institucional (eu cursava Pedagogia à época e meu pai atendia a um convite do Curso de Licenciatura em História). Sua postura me ensinou que a palavra pronunciada, no saber da experiência, é

legítima. E que a despeito de alguns julgarem que os seus aprendizados escolares de artífice metalúrgico, somados ao seu Curso de Atualização Teológica, não lhe autorizavam a utilização daquele espaço, ele se fez porta-voz dos anseios e esperanças das pessoas negras daquele local, onde ao confrontar os discursos de alguns “doutos”, fez emergir a consciência e o orgulho de pertencimento de muitos iguais a nós.

Uma decisão de meu pai, que considero importantíssima para minha trajetória e de toda a família, foi a de não aceitar de forma alguma que o filho e as filhas saíssem de casa para trabalhar, antes de concluírem os estudos, pois as ofertas de trabalho que surgiam para nós eram de babás e empregadas domésticas, limpadores de quintais, dentre outras áreas de menor reconhecimento social, cultural e econômico. Ele dizia: “minhas filhas vão estudar, não colocarão a barriga no fogão de nenhuma madame!”. Não entendíamos tal atitude; mais tarde, percebemos e identificamos a posição de nosso pai como sendo uma atitude de enfrentamento e resistência às situações de desprestígios impostas à população negra. Todas as suas filhas tiveram seu primeiro emprego já como professoras, e meu irmão se tornou um policial laureado pelos bons serviços prestados à Secretaria de Segurança Pública de Mato Grosso do Sul, e, em abril de 2013, após completar trinta e dois anos de serviço, aposentou-se.

Assim, entre essas e outras vivências, posso dizer que minha mãe (ancestral desde 1981) e, sobretudo meu pai, iniciaram-me na compreensão das relações humanas desiguais e excludentes por conta da cor da pele das pessoas. Por ele e com ele me coloquei num caminho sem volta em favor da fé, coragem e mudança. E assim fui me constituindo negra, já atenta a algumas armadilhas do racismo.

Como toda mulher negra, tudo que fazia e os locais que frequentava era desafiador, escola, igreja, movimento jovem, Pastoral da Juventude (PJ).

Com efeito, a PJ e o Curso de Atualização Teológica foram desencadeadores do emergir de uma consciência de negritude com aportes teóricos, filosóficos que apuraram meu olhar para a realidade vivida. Aprendi a ler a conjuntura política, social, econômica e religiosa, na linha de pastoral da Teologia da Libertação. Tais decisões foram fundamentais em todos os aspectos de minha vida, como disse uma das participantes desta pesquisa: “não parei mais!”.

Considero ser a consciência combativa da negritude que me fez fazer inúmeras opções, entre elas, a luta por direitos e cidadania. Cabem aqui alguns esclarecimentos: a

cidade em que nasci, Três Lagoas, é um município considerado área de segurança nacional, devido a Usina Hidrelétrica de Jupia, que, na década de 60, 70 do século passado, foi considerada a maior do Brasil. Por essa e outras razões, o prefeito desse território era designado pelo Presidente da República, situação que foi alterada após a promulgação da Constituição de 1988.

Dessa maneira, os prefeitos mandavam e desmandavam, respaldados pela elite três-lagoense composta basicamente por militares de altas patentes, e pecuaristas latifundiários.

Comecei a ministrar aulas antes mesmo de terminar o Curso Profissionalizante do Magistério. Desde esse período comecei a tentar me equilibrar nas duas tarefas difíceis: estudar e trabalhar. O estudo e também o trabalho representavam melhores condições de vida para nossa família; era, sem dúvida, uma forma de reforçar o orçamento e custear nossas necessidades de existência.

Assim, na ditadura militar, (instalada no Brasil aproximadamente entre os anos de 1964 a 1985), filiei-me ao Partido Comunista Brasileiro; fui eleita Diretora de Educação da então Associação Três-lagoense de Professores (ATP), hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTED). E, por conta dessas atuações, eu e mais três “camaradas”, em 1988, fomos designadas a participar do 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Valença/RJ. Experiência ímpar, pois, pela primeira vez, pude perceber que o dito pela minha mãe, o feito por meu pai, era uma prática ressignificada em várias famílias negras, e que as mazelas vividas na infância, adolescência e juventude, irmanava-me com mulheres negras de todo o Brasil e também com as de outros países. Pude compreender de forma mais ampla o significado de ser mulher sob o ponto de vista machista, sexista e patriarcal; ser negra num País em que as relações racistas, preconceituosas e discriminatórias eram tranquilamente legitimadas; ser professora oriunda das classes populares economicamente subalternizadas.

E, com essa consciência de pertencimento, fui recriando didáticas e posturas como professora; optei pelo Curso de Pedagogia, envolvi-me com discussões sobre raça e gênero o que gerou muitos convites para palestras, cursos de formação para professores, sindicalistas, entre outros.

Ainda, no período da Ditadura Militar (1982-1984), juntei-me a quatorze colegas professores da rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS e organizamos

movimentos lutando pelo pagamento de nossos salários, atrasados há cinco meses. A primeira reunião que formou a Associação de Professores de Três Lagoas (ATP) aconteceu debaixo de um frondoso pé de mangueira, na casa, localizada na Colônia Habitacional da Ferrovia (NOB), de uma professora negra, Cleide de Paula.

Conseguimos com isso a queda do prefeito (um homem negro) e da Secretária Municipal de Educação (também uma mulher negra, já falecida), porém continuamos sem salários e, como líderes do movimento, fomos demitidas. A maioria dos colegas permaneceu até a decisão que os reconduziu aos cargos ou os promoveu a diretores, ou técnicos comissionados da SEMED.

Eu e minha irmã mais velha, também do movimento, recebemos uma proposta para abrir uma escola no então Distrito de São José do Xingu, Mato Grosso, em plena selva Amazônica, perto do Estado do Pará, em terras Txucarramãe onde vive o líder indígena Cacique Raoni. Meu pai foi terminantemente contra, mas respeitou nossas escolhas.

Não fomos bem sucedidas na tarefa. Uma viagem cansativa, no mês de janeiro, inverno, como os moradores locais chamam o período chuvoso. Estradas intransitáveis e meios de transporte em condições insalubres e sem nenhum conforto, exceto nos aviões. E a moça, que servia de intermediária entre a subprefeitura e nós, não honrou o contrato, se automeceu diretora da escola, mesmo sem conhecer nenhum processo pedagógico escolar, tendo em vista que era administradora e bacharel em História.

Diante desse fato inesperado, minha irmã e eu assumimos tarefas para além das pedagógicas. Ministrávamos aulas para classes multisseriadas e entre uma lição e outra assumimos cozinhar a merenda da turma, pois a subprefeitura contratou apenas uma servente para a limpeza.

Tempos muito difíceis, em lugar longínquo, muitos conflitos de terras de toda ordem, inclusive com os indígenas, e muitas mortes por encomenda, as ditas “tocaiais” e acidentes fatais com aviões agrícolas.

E natureza em revolta, comumente no barraco onde morávamos, ouvia-se e via sinais de onças, bichos de peçonha, e a mais temida serpente denominada de “boca de sapo”. Com tudo isso, foi uma experiência impar da qual tirei muitas lições, entre elas a de que, em lugar de muitos latifúndios, e colonizado por brancos, ricos e influentes, jamais se

admitiriam que duas pedagogas negras, com experiência, assumissem o direcionamento daquela escola.

Insatisfeita, terminei aquele ano letivo, no próximo ano me mudei para São Felix do Araguaia/MT, cidade ao norte do Rio Araguaia, divisa com a Ilha do Bananal, antigo território Carajá e hoje pertencente ao povo Xavante.

Em São Felix, em termos de vida profissional como professora, a diferença do antigo espaço de São José do Xingu, havia poucos avanços, porém significativos. A escola era maior, da rede estadual, onde finalmente consegui trabalhar como professora de Didática e Prática de Ensino no Curso do Magistério de nível médio conforme minha formação, e em outras disciplinas de formação de professores. No âmbito das relações interpessoais, de vez em quando, visitava D. Pedro Casaldáliga, Bispo da Prelazia de São Felix, pessoa muito importante nos enfrentamentos em favor da justiça, da humanidade, da vida.

Mas, como anteriormente, fiquei cinco meses sem receber salários, porque a secretária da escola e o diretor cometeram alguns equívocos no encaminhamento de minha documentação, e como a capital Cuiabá era muito longe, as idas e vindas eram extremamente demoradas e às vezes nas mesmas condições difíceis já narradas a respeito do Xingu. Ironicamente, meu pai me manteve até o final do primeiro semestre, após minhas reservas serem esgotadas na divisão de aluguéis, alimentação e outras necessidades básicas.

Nas férias, resolvi visitar meu pai e minha irmã caçula. Minha irmã mais velha, ainda no Xingu, conseguiu para nós uma carona em um avião bimotor até a cidade de Goiania/GO. Assim fizemos, na capital goiana, seguimos para Três Lagoas em um ônibus convencional que fazia essa viagem diariamente.

Em casa, depois de relatarmos as aventuras e desventuras de duas professoras negras no Xingu e no Araguaia, meu pai nos aconselhou de novo para que ficássemos. Minha irmã resolveu voltar para o Xingu, pois para ela as condições estavam sendo mais favoráveis. A moça tinha desistido da direção da escola e decidido morar no município de AltoTaquari/MT. Minha irmã, com o apoio das pessoas com as quais fez vínculos, foi nomeada diretora da escola, continuou ministrando aulas para uma turma, tendo em vista que mais professoras foram contratadas, assim como se contratou os serviços de zeladoras

e merendeiras; ela permaneceu ainda por lá, uns três anos, com sua filha pequena, a Izabela de Lourdes.

Quanto a mim, decidi ficar em casa com meu pai e minha irmã caçula, pois a mais velha voltou para o Mato Grosso e meu irmão prestou concurso como agente da polícia civil e foi nomeado para uma cidadezinha de nome Taquarussu/MS.

No retorno, procurei a SEMED de Três Lagoas, fiz um teste, fui aprovada e encaminhada para dar aulas no Distrito de Garcias, área rural do município. Mais um infortúnio, pois o único meio de transporte era trem da Ferrovia (NOB), já em sucateamento das estatais, com muitos acidentes, atrasos e demais imprevistos devido ao descaso das autoridades que já pretendiam privatizá-la e mantê-la a fim de atender ao ditame capitalista no escoamento de mercadorias, sobretudo a soja.

Tinha decidido tomar conta da casa e da família, como solicitado por meu pai, mas eram arriscadas as idas e vindas do campo para a cidade devido às incertezas do transporte. Cuidava muito disso, porque alguns alunos, além de acordarem antes dos primeiros raios de sol, tinham de enfrentar toda sorte de locomoção, carroças, caminhões ou camionetes em péssimo estado de conservação, devido às estradas, e eles, evidentemente, eram filhos dos trabalhadores do campo, considerando que os filhos dos fazendeiros e outros sitiantes, estudavam na cidade ou em grandes centros.

Mediante a essas circunstâncias, em um curso de formação na cidade, procurei a Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação expondo para ela minha problemática. Essa profissional já me conhecia, e conhecia meu trabalho, havia trabalhado sob sua direção em uma escola de periferia de Três Lagoas.

Retornei para a área urbana. Assumi duas salas de quarta série e segui. Na escola denominada São João, assim que assumi, deparei-me com uma situação em que a diretora eleita não poderia mais pretender o cargo. Apresentei-me para a vaga e fui aclamada pelo grupo de professores como Diretora da Escola Municipal São João. Essa escola se localizava na região periférica do município com uma tipologia pequena: apenas cinco salas de aula, um espaço para o diretor, sala de professores, cozinha e banheiros para os professores, e outros dois banheiros para os alunos, masculino e feminino.

Na escola municipal São João, cumpri o mandato de quatro anos, só saí, porque fui aprovada em um concurso público da rede estadual de ensino, no cargo de Orientadora Educacional, um de meus objetos de formação pedagógica.

Na Escola Municipal São João, foi sem dúvida um trabalho muito rico, dinâmico, feliz. Essa instituição de ensino foi escolhida pelo Curso de Pedagogia da UFMS para alguns projetos de integração da universidade com a escola pública. Isso foi altamente produtivo, participávamos de cursos, viajávamos para outros municípios com nossos alunos para relatar as experiências, foi sobremaneira enriquecedor.

Assumindo o cargo na rede estadual, fui designada a trabalhar no município de Brasilândia/MS a 60 km de Três Lagoas, numa escola dentro de usina de álcool, a DEBRASA. Outro lugar difícil, do qual não tenho boas lembranças. Como era a única pedagoga, fui quase obrigada a assumir a Direção dessa Escola Estadual DEBRASA. As situações pelas quais passei foram muito difíceis, mas, quando me lembrava do que vivi no Xingu, o classificava como paraíso.

Na DEBRASA era a única pedagoga com experiência e a única mulher negra, entre todas as mulheres, inclusive as auxiliares de serviços gerais. O racismo veio com força, de todas as formas e de todos os lados.

Além das demandas de rotina, era posta a prova a todo tempo por alunos, professores e o gerente geral da usina, aparentemente descendente de grupos oligárquicos paulista, que maldizia Paulo Freire, e sempre queria discutir comigo aquela confusão de entender e interpretar o construtivismo como metodologia de ensino, e não como aporte teórico do professor; vez ou outra agia com ingerência, principalmente com relação ao ensino noturno da turma do Supletivo, hoje Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que a proposta da SED/MS era na perspectiva freiriana (ou, ao menos no discurso, era isso que indicava).

Um ano, um mês e cinco dias, a situação ficou insustentável. Pedi demissão da função de Diretora, desloquei-me até a Agência de Educação de Três Lagoas e solicitei remoção. O único local que tinha vaga para Orientadora Educacional era o distrito de Jupiá, numa comunidade ribeirinha às margens do Rio Paraná. Tive alguns desafios, mas nada comparado às experiências anteriores, pois agora estava em casa, onde tinha um orientador todo tempo, meu pai, e o apoio de colegas de trabalho, alunos com os quais estabeleci sedimentados vínculos de amizade.

Prestei outro concurso, para professora agora, empatei com uma colega também de Jupiá. O primeiro critério de desempate era a titulação, ela era especialista e eu ainda era só graduada. O concurso já estava para prescrever, já havia se passado os dois anos de prorrogação deliberados pelo edital como prazo para investir os aprovados nos cargos, eu iria perder.

Não perdi! Generosamente, essa colega que ficou em primeiro lugar, dividiu às vinte horas do cargo de Professora do segundo grau na disciplina de Didática e Prática de Ensino, inclusive com acompanhamento de Estágio, comigo. Não me esqueço disso e lhe sou muito grata. Fomos lotadas na única Escola Estadual no Município de Brasilândia/MS (para mim de novo, mas em outro contexto). Tudo deu certo, um ano letivo depois a colega conseguiu remoção. E eu, aproveitei o intervalo de férias e prestei seleção para ser Professora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Aprovada, pedi remoção de Jupiá para área urbana.

Esse período de professora, no CEFAM, foi muito produtivo, líamos muito, tínhamos liberdade metodológica de inovar. O grupo era coeso, reencontrei antigas “camaradas” do PCB, e assim fortaleci laços de amizade e de projeto de sociedade e formação docente. No CEFAM, pude efetivamente inserir a temática das relações étnico-raciais como conteúdo de ensino.

E assim, nasce o despertar para mais estudos de formação e titulação acadêmica. Esse desejo foi instigado quando duas colegas do CEFAM se afastaram para cursar Mestrado na UNESP de Marília. Fiquei animada, mas ainda não estava amadurecida, aí tentei e cursei uma Especialização em Metodologia de Ensino em uma cidade do interior paulista.

Dessa forma, conclui o Curso de Especialização *lato sensu* prossegui minha trajetória. Trabalhei de 1993 até 2000 em dois cargos: um de, agora, Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio e, o outro de Professora de Didática e Metodologias de Ensino no Magistério CEFAM, nível médio.

Em agosto de 2000, um colega com o qual trabalhei no Distrito de Jupiá/Três Lagoas/MS, procurou-me para divulgar a seleção para professor temporário na UEMS; ele era professor da Educação Superior, Curso de Letras da UEMS do município de Cassilândia/MS, cidade na divisa de Mato Grosso do Sul com o Estado de Goiás.

Gostava muito de trabalhar como professora (era minha zona de conforto), ao contrário de atuar como coordenadora pedagógica, entretanto, esse cargo em algumas situações me deixava insatisfeita e até frustrada profissionalmente. E, nesse caso, o local onde eu trabalhava, mesmo mantido pelo poder público estadual, no imaginário dos pais, dos alunos e até de alguns colegas professores, era arrogantemente classificado em relação a outras escolas estaduais, como “território de excelência”.

Com efeito, essa instituição de ensino, por meio de seus dirigentes, adotou algumas medidas como uniformes confeccionados em padrões nada populares, e o pior, adotou apostilas de empresas de ensino privadas. No momento em que se discutia a adoção dessas medidas, posicionei-me contrária por reconhecer que essas medidas feriam princípios constitucionais, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, de orientações do Conselho Estadual de Educação. Desta feita, feriam gravemente os princípios de universalidade e gratuidade de ensino, pois as referidas apostilas eram comercializadas, visando a atender, principalmente, àquela clientela que buscava nas escolas públicas alternativas mais vantajosas do que as das escolas particulares. Essas saídas eram perseguidas pela elite local, tendo em vista que, nas instituições particulares, entre outras razões, as mensalidades estavam com preços exorbitantes, o que vinha inviabilizando manter os filhos estudando nelas.

Essas pessoas e suas concepções elitistas, conservadoras, patriarcais, viam naquela escola onde eu trabalhei e, em outra que ficava de frente a esta, a possibilidade de aprovação em vestibulares em universidades de renome e em cursos de alto prestígio para manterem o status socioeconômico que julgavam merecedores.

Consonante aos pais, os dirigentes de igual forma, a maioria também oriunda das elites, agiam com indiferença às necessidades dos alunos das camadas populares, sendo evidente que esses não podiam arcar com os custos do material, e, por isso, eram submetidos a constrangimentos. Alguns profissionais professores que demonstravam em suas atitudes terem desenvolvido uma consciência mais crítica, que lhes permitiam manifestação mais emancipada e libertadora, também eram submetidos a situações constrangedoras, sendo refreados em seu papel de agentes de ensino, com autonomia sobre a organização metodológica e didático-pedagógica de suas aulas.

Dessa forma, não concordando com essas decisões, criei muitas tensões, em todos os segmentos, principalmente com alguns pais e com a diretora da escola. Já que

tinha sido convidada a participar do processo seletivo da UEMS, resolvi me inscrever, e, de novo, a contragosto de meu pai.

Depois da ausência de minha mãe, mesmo não sendo a filha mais velha, eu que administrava tudo em casa. Tornei-me meio um ponto de referência para meu pai e irmãos, e até, por isso, um amigo da família me apelidou de “a tia que manda”, porém isso é outra história.

Retomando, fui a Dourados/MS, cidade onde se localiza a sede da Universidade Estadual, fui aprovada em todas as etapas do certame e, novamente por conta da disputa da titulação, fiquei em segundo lugar, pois ainda não era Mestre em Educação. Todavia, como eram duas vagas, não tive problemas. Quando a administração tomou conhecimento de que eu era servidora efetiva na rede estadual, explanou sobre a possibilidade de cedência da Secretaria de Estado de Educação/SED/MS para a UEMS. Tal informação me tranquilizou do mesmo modo que a meu pai, que a essa altura dos acontecimentos estava preocupado com minha vida funcional, estabilidade no trabalho, essas coisas.

Seguramente, esta foi a decisão mais acertada. Minha vida deu um salto qualitativo sem precedentes, em todos os sentidos. Ao assumir a função na UEMS/Cassilândia, deparei-me com um universo até então ainda não percebido. Vivendo boas, ricas e novas experiências e ótimos convívios, depois de um semestre letivo, num período de reestruturação institucional, fui convidada a compor um grupo de profissionais na UEMS/Campo Grande. A configuração do curso era a formação de professores. Os discentes atendidos já atuavam como docentes, entretanto, não tinham formação universitária.

Assim sendo, aceitei, mudei-me para Campo Grande, iniciei como docente especialista, e, com apoio e incentivo do grupo, cursei o Mestrado em Educação na UFMS/CG. As questões de raça e gênero foram fortalecidas e ressignificadas, e, consequentemente estreitei vínculos com o Movimento Negro, com a equipe pedagógica da SED/MS responsável pela educação das relações étnico-raciais, cuja uma de suas funções era fazer valer a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Cabe lembrar que, nessa trajetória, já Mestre em Educação, a UEMS, torna-se a terceira instituição pública da Educação Superior a implantar Programas de Ações

Afirmativas¹ com reserva de vagas para negros e a primeira do País a instituir cotas para indígenas.

Dessa forma, já envolvida com vários setores da Universidade, Grupos de Pesquisa, e com vínculos profissionais e de amizade com outras instituições de Educação Superior do Estado e fora dele, e com o Movimento Negro, continuava atuando em palestras, escrevendo algumas crônicas sobre a problemática do racismo em revistas, jornais locais etc.

Com isso, fui indicada pelo Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, a desenvolver uma pesquisa com a SECAD/MEC/UNESCO sobre a juventude negra cursando o ensino médio e suas expectativas de inserção no mercado de trabalho. A pesquisa foi realizada e o resultado publicado em livro. Tais ações renderam mais e mais convites; um deles para trabalhar nas Conferências Estaduais de Implantação da Lei n. 10.639/2003 em Campo Grande/MS, Porto Velho/RO e Manaus/AM. Em Porto Velho, retorno dois anos depois para responder a um convite da SEDUC/RO em um Curso de Formação Continuada, das relações étnico-raciais. Nesses eventos, conheci muitos pesquisadores negros e negras, de todo o Brasil, e também estudiosos da causa de renome internacional.

Em decorrência desse processo vivido, fui convidada a coordenar, na sede da UEMS em Dourados/MS, o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER)², vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade. Esse foi um importante espaço de atuação, desafiador, mas significativo em uma Instituição que enfrentava a polêmica do contra ou a favor do sistema de cotas, mais contrários, como em outros lugares que viveram essa experiência.

¹ O comprometimento da instituição com os racialmente excluídos se efetivou com as Leis que criaram cotas para negros e indígenas na universidade, o que ocorreu a partir do vestibular 2003/2004. A referida medida foi instituída por meio das Leis nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas e a nº 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. Sobre isso, consultar Silva (2007).

² A UEMS, como uma universidade de inclusão e antirracista, em 2004 criou a Comissão de Avaliação e Acompanhamento dos Cotistas com representantes das 15 Unidades Universitárias e dos segmentos da instituição (professores, administrativos, alunos e gestores). Essa comissão pensou e encaminhou a criação de um NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e, em 2005, criou-se o NEER – Núcleo de Estudos Étnico-Raciais, por meio da Resolução COUNI-UEMS Nº 282, de 17 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial-MS, página 23, no dia 25 de Maio de 2005, conforme Silva (2007).

No NEER, eu redescubro a força da juventude. Os cotistas espontâneos e vibrantes juntos comigo iam auxiliando na formulação de medidas para que fizéssemos valer nossas conquistas. Eles tinham naquele espaço local de reivindicação, de apoio, e de aprimoramento acadêmico. Atuávamos no ensino, na pesquisa e na extensão.

Os resultados alcançados nos renderam à época dois prêmios: do Ministério da Saúde pelo desenvolvimento do Programa Brasil Afroatitudo/Brasília-DF, e o Prêmio outorgado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) – “Camélia da Liberdade” no Rio de Janeiro/RJ pelas ações desenvolvidas na formação de todos os servidores da instituição por meio da capacitação em Ações Afirmativas realizada em duas etapas e em três polos onde tinha uma Unidade Universitária da UEMS. Nessa ação, cuja segunda etapa foi coordenada por mim, recebemos recursos da Fundação Cultural Palmares e novamente o apoio de conferencistas de todo País. Permaneci nesse trabalho de 2005 a 2007, quando ocorreu o final da gestão da Reitoria 2004/2007. E, assim, fui ampliando meu campo de ação, cadastrando-me em grupos de pesquisa, ministrando aulas com enfoque na História da Educação e, sobretudo, no âmbito da diversidade cultural, de gênero e étnico-racial.

Dito isso, reforço que esta pesquisa soma-se a essas experiências anteriores e segue impregnada de múltiplas vivências em diversos e desafiadores espaços, que, com outras pessoas, segui e sigo me constituindo, mulher, negra e docente na educação superior. Nesse propósito, fui ao encontro de quatro mulheres negras professoras, todas concursadas em universidades públicas com mais de dois anos de atuação profissional neste nível de ensino. Essas professoras receberam, como participantes da pesquisa, os nomes de origem africana de: Alika, Núbia, Thulane e Tobega.

Alika nasceu em 17 de junho de 1964, na cidade de Campo Grande, MS. É caçula de uma família de sete irmãos, sua mãe é do lar e seu pai, ferroviário, ambos ancestrais. Ela iniciou seus estudos na educação formal em 1970 em uma escola pública onde estudou até o ano de 1972. Nessa escola, segundo ela, tinha motivos de incentivo à aprendizagem por conta da merenda escolar e da professora de primeira série: a primeira pelo sabor, e, a segunda, pelos longos e lisos cabelos negros que encantavam a todas as crianças, acrescido pela paciência e carinho com que ela ensinava.

Núbia, nascida no Estado do Rio Grande do Sul, segundo ela uma unidade federativa brasileira bastante racista onde o racismo é aberto; não velado como na maior

parte dos contextos. Disse ela que nasceu em 1952, estando em 2012 com 60 anos de idade. Relata que é filha única de mãe semianalfabeta e empregada doméstica. Embora a mãe fosse analfabeta, mostrava-se muito sábia. Em pleno ano de 1950, decide o rumo de sua vida: separa-se do marido, porque não concordava com o comportamento dele em relação à vida desregrada de farras e bebedeiras, retorna para casa da família onde trabalhara quando solteira. Em segurança, com Núbia ainda no ventre, planejara o seu futuro: estudar para ter uma vida diferente da sua.

A participante conta que sua mãe era muito simples, muito humilde, mas era uma mulher muito elegante, ela se arrumava muito bem, era bonita. Segundo Núbia, sua “mãe era muito vaidosa”. Não se casou de novo, enfrentando a elite de Passo Fundo-RS, nos anos 1950, e em um quase vaticínio dizia que: “*Sua filha seria professora!*”.

Thulane contou que seu pai é de Bonito/MS. A sua mãe (ancestral desde 2010) é de Miranda/MS, tentando situar diz que a mãe é de³ Agachi, Taunay, Bodoquena Região do Pantanal Sul Mato-grossense, e que, a despeito disso, não se sente pantaneira. Ela disse que conviveu muito com a cultura indígena, especialmente, com a kadiweu e a Terena⁴.

Já o seu avô paterno era um negro gaúcho, negro aço⁵. Segundo ela, a sua avó paterna tinha algo por aqui chamado de *cuiabano* que, sob o ponto de vista de Thulane, seria a mistura do português, indígena e negro. O avô paterno, o Senhor Inácio, era negro. Ressalta que sua família tem muita mistura, metade dos irmãos tem características puxando mais para o indígena e metade bem negra, segundo ela, isto é bem interessante.

Tobega disse que nasceu em 1966, no Paraná, mas em sua família têm muitos que nasceram Minas Gerais, inclusive sua mãe e seu pai. Seus pais vieram do norte de Minas para os cafezais do Paraná, e depois se mudaram para o na época estado de Mato Grosso. Cresceu no Mato Grosso do Sul, embora, nunca se sentisse muito Sul-Mato-Grossense, segundo ela, a ligação com a raiz mineira era e foi, muito forte. Entre risos, ela diz: “eu sempre quis ser mineira e não queria ser paranaense, como todos os seus irmãos

³ Chama atenção quando a professora diz: “a minha mãe é” sendo que a mãe habita a condição de ancestral desde 2011.

⁴ Thulane reivindica sua ancestralidade, também indígena, ao compreender que são regiões do Pantanal de MS já mapeadas como territórios em que viveram povos autóctones, o que expressa o compromisso dessa mulher, participante da pesquisa com os grupos silenciados ou negligenciados explicitando a importância de se conhecer e valorizar a sabedoria dessas comunidades para todo mundo.

⁵ Designação às pessoas negras albinas. O Albinismo é congênito afetando todos os seres vertebrados, inclusive os humanos, que, por ausência de melanina, altera a pigmentação da pele, dos cabelos, dos olhos. *Nego aço*, por todo Brasil assim são chamados e também aqui nessas bandas do Sul de Mato Grosso.

antes de mim, restando a minha irmã mais nova que nasceu Sul-Mato-Grossense” (TOBEGA, 2011).

Ela localiza sua história como mulher negra neste lugar: “numa família de descendência negra e indígena”, e retoma dizendo e “branca também”; entre risos, ela brinca falando que queria esquecer esse seu lado. Reitera dizendo que a avó por parte do pai era de origem portuguesa. Mas a influência mais forte de sua família é a da negritude e da herança indígena.

Ela relata que a mãe é muito indígena, pois, mesmo não tendo nenhuma ligação com alguma aldeia, fisicamente e o jeito de ser sua mãe tem um pouco de manifestações que seus ancestrais indígenas dela trazem.

No quadro a seguir, são apresentadas cada uma das participantes. Entretanto, a fim de preservar as identificações das professoras não estão identificadas as instituições de Ensino Superior em que exercem a docência, conforme foi definido no Projeto de Pesquisa cadastrado e aprovado na Plataforma Brasil (Anexo 1).

Professoras Participantes	Data de Nascimento	Local de Nascimento	Militância
ALIKA	17 de junho de 1964	Campo Grande (MS)	Sindicato Mov. de Direitos Humanos
THULANE	24 de agosto de 1962	Miranda (MS)	Sindicato Mov. Negro Partido Político
TOBEGA	17 de junho de 1965	Cafezais do Paraná (PR)	Sindicato Mov. Negro ONGs
NÚBIA	20 de setembro de 1952	Passo Fundo (RS)	- Mov. de Direitos Humanos; - Pesquisadora do GT de Educação e Diversidade Étnico-Racial e de Gênero de uma IES; - Ativista e Pesquisadora em: bilinguismo, escolarização de crianças e adolescentes das áreas de fronteiras, Línguas, culturas e religiosidade com as populações indígenas, quilombolas e migrantes.

Fonte: Pesquisa Direta 2011/2012.

Como já foi mencionado, realizei encontros com essas professoras, ocasião em que busquei significações na palavra dita ou silenciada. Optei por uma atitude metodológica construída com inspirações na Fenomenologia enunciada por Merleau-Ponty (1945/2011), porque entendo ser essa a perspectiva mais adequada para tratar de uma investigação ancorada e teorizada na experiência vivida por professoras negras. Para fundamentar a escolha por realizar pesquisa com inspiração fenomenológica, aproximei-me das leituras de Masini (2008), Gonçalves Junior et. al. (2003), Silva, P. B. G. (2005) Silva, P. B. G. (1987, 2005) e Nóbrega T. P. (2010).

A partir dessa perspectiva, a coleta de dados foi feita por meio de conversas prolongadas com as quatro participantes professoras já aqui apresentadas, todas com mais de dois anos de docência na Educação Superior, cujas vivências explicitassem o compromisso com a população negra e demais grupos alijados dos bens materiais e culturais produzidos por todos.

Os dados foram coletados inspirados no já realizado por King (2000), Machado (2007), entre outras. O conteúdo foi gravado e transcrito para posterior análise. A tarefa de análise foi cumprida apoiada em princípios e procedimentos que se inspiram na Fenomenologia, entre eles, a descrição compreensiva conforme asseguram, entre outras, Silva, P. B. G. (1987); Silva, D. V. (2009); Bernardes (1992); e, Nóbrega T. P. (2010).

Em consonância com a opção metodológica, busquei nas leituras de Gomes, Nilma (1995); Oliveira, Eliana (2006); Pinto, Giselle. (2007); Santana, Patrícia (2004); Santos, Tereza (2006); Silva, Dina (2003); Teixeira, Moema Poli (2006). Santos, T.J.C. (2006), Teixeira, M. P. (2006), como Carvalho, J. J. (2002, 2005), Bittar (2003), entre outros e outras, referenciais importantes para sustentar teoricamente a abordagem do vivido pelas quatro mulheres negras participantes desta pesquisa no que se refere aos processos educativos desencadeados por elas no contexto profissional da docência na educação superior, e na ação de enfrentamento ao racismo e às discriminações nesse nível de ensino.

Assim sendo, faz-se importante demarcar que, em se tratando de uma pesquisa que enfoca educação das relações étnico-raciais, inquestionavelmente se evoca o confronto ao racismo. O racismo sistema doutrinário que estabelece a exaltação de uma raça, em detrimento das demais, tem preconizado várias formas de segregação. E, em sua forma mais agravante, provoca até o extermínio dos grupos inferiorizados, em processos

combinados de preconceitos e outras formas de negação da humanidade como: pertencimento étnico-racial, religião praticada, cultura produzida. Dessa maneira, o racismo tem de ser enfrentado, principalmente, pelas pessoas que têm sido submetidas a preconceitos, discriminações e subalternizações, inscrevendo-se nesse processo alijador as mulheres negras.

Dessa forma, situa-se que o racismo e suas articulações recaem contundentemente sobre as mulheres negras, trazendo-lhes muitos prejuízos de todas as ordens como: isolamentos, subaproveitamento de suas potencialidades de liderança sempre criativa, de seus intelectos originários e produtivos, de suas ações na comunidade de forma agregadora, e de seus projetos políticos transformadores de realidades.

Além de que recaem sobre as mulheres negras estigmas depreciativos impressos desde a saída de seus ancestrais de África. As principais marcas sórdidas imputadas às negras eram a de que elas eram esteticamente feias, intelectualmente incapacitadas, serviam para o trabalho.

Porém, as mulheres, portadoras de saberes ancestrais africanos, a despeito da história distorcida contada oficialmente sob o ponto de vista do colonizador, nunca se conformaram com o escravismo, empreendendo enfrentamentos em âmbito individual ou coletivo, de maneira organizada, como o quilombismo e outros levantes; ou de forma espontânea visando combater os castigos, a violência física, os estupros, o aleitamento forçoso dos filhos dos senhores, entre outras injustiças e ausência de direitos das/dos escravizados.

Fernanda Carneiro favorece essa reflexão quando demarca algumas experiências e estratégias elaboradas por mulheres negras como forma de enfrentar o sistema perverso da escravização. Segundo Carneiro (2006), elas retomaram a linha do relacionamento comunitário que havia sido fragmentada na separação e dispersão de etnias africanas, mecanismo utilizado pelo sistema no sentido de controlar as/os escravizados.

Lembra ainda a autora que as mulheres negras são criativas e transcendentais; são encarnadas e conectadas com a comunidade; portadoras da herança ancestral; expressam-se na dimensão política de serem guerreiras; defendem o direito comum de existência; são enraizadas na cultura e na religião de matriz africana; na escravização eram livres para ganhar as ruas; desenvolvendo-se em diversas profissões; e, por essas e outras,

ameaçaram a ordem escravista. E mais, a todo o tempo mulheres negras ensinam, orientam dando sustentação a uma pedagógica⁶ engendrada no projeto da existência humana.

Diante do exposto, esta Tese está assim organizada: No primeiro capítulo, contextualizei a pesquisa e sua problemática, enfatizando sua origem, motivação e relevância. Traço um diálogo de sul a sul⁷ com o intento de demarcar que o preconceito e a discriminação de raça e gênero se configuram em espaços mais amplos, para além de territórios fixos, influenciando a produção do conhecimento, os processos educativos, as posturas políticas, as imposições econômicas e a classificação de humanidade em supostos enunciados científicos pautados em padrões eurocêntricos, etnocêntricos, racistas, machistas e sexistas.

No segundo capítulo, explicito a construção das bases teóricas que sustentaram o estudo acerca das agentes mulheres negras e as experiências que as constituíram, no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero; nos processos educativos e a condução de suas próprias vidas; da educação na perspectiva africana; dos saberes construídos enfrentando o racismo e as discriminações; nas organizações quilombolas e seus princípios, projetos e atos de resistências, em que a religiosidade se constitui em enfrentamentos pelas vias dos rituais e das crenças; e no movimento de mulheres negras na atualidade.

No terceiro capítulo, abordei a pesquisa, seus caminhos e o jeito de caminhar, apresentando as professoras participantes da pesquisa, as aproximações e como foram compartilhadas as vivências entre as participantes e a pesquisadora, como foi realizada a coleta de dados e de que forma os dados foram organizados para a análise e como esta ocorreu.

No quarto capítulo, procedi à análise dos dados, sob a forma de descrição compreensiva, conforme recomenda a pesquisa em educação com base na Fenomenologia. Dessa forma, busquei abranger dimensões em que ocorreram experiências narradas pelas quatro professoras negras que atuam em universidades públicas de Mato Grosso do Sul, bem como concatenar significados que integram tais dimensões.

⁶ Entende-se *pedagógica* para além da arte de ensinar, da didática, ao modo como enuncia Dussel (1997).

⁷ Como consta das reflexões de Santos e Meneses (2010) na “Epistemologia do Sul”, o diálogo sul a sul incide nas práticas de conhecimento, formas de saber próprias dos povos e nações colonizados. No sentido semelhante, têm-se os enunciados de Dussel (1995, 1997, 2000) com a Filosofia da Libertação; Said (2003) com o Orientalismo; Shujaa (2009) com a construção epistemológica a partir do ponto de vista dos afrodescendentes.

No quinto capítulo, o esforço empreendido foi em dialogar com a literatura, pautada nos contextos gerais da profissão professora e nos processos de formação e atuação docente, ressaltando o desafio que significa optar por uma pedagogia emancipadora da diversidade étnico-racial. Destaquei nesse capítulo: o papel da mulher negra profissional do ensino; a configuração da docência no Ensino Superior, evidenciando aspectos dessa mulher negra que se fez professora em contexto machista e racista; ressaltando da mesma forma como o racismo institucional opera como um obstáculo à docência das mulheres negras na educação superior.

Por fim, teçi considerações sobre o que encontrei pelo caminho, explicitando entre outras coisas que a descrição compreensiva mostra que carreiras de docentes na educação superior, empreendidas pelas participantes da pesquisa, não se restringiu a projeto individual de cada uma, mas realizou projetos familiares, fez face, a enfrentamentos de racismo e discriminações, concretizou-se em atuação de se educar, educando para as relações étnico-raciais e da militância.

CAPITULO I

1 SITUANDO A PESQUISA E SUA PROBLEMÁTICA

[...] a mulher negra professora universitária é alvo de concepções preconceituosas e de atitudes discriminatórias por parte de alunos, colegas e dirigentes universitários, o que atinge negativamente sua subjetividade [...] (OLIVEIRA, E., 2006, p. 99).

1.1 MOTIVAÇÃO PARA INVESTIGAR A TEMÁTICA

Neste capítulo, abordo a contextualização da pesquisa e sua problemática enfatizando sua origem, motivação e relevância.

Dessa maneira, ressalto que esta investigação procura compreender como mulheres negras professoras, que atuam na Educação Superior, enfrentam o racismo e as discriminações e, a despeito de fatores tão desfavoráveis, constroem suas carreiras, fortalecem sua identidade étnico-racial e de gênero e formulam estratégias que podem servir como referências para a educação das relações étnico-raciais.

A motivação para este estudo foi a de que, em pesquisa anterior, Dissertação de Mestrado (SILVA, 2004), entre os resultados alcançados foi que o magistério serviu como um mecanismo importante de inserção da mulher negra no mercado de trabalho formal, levando-a a iniciar um processo de superação do preconceito em relação à suposta e arraigada concepção de sua inferioridade intelectual. Foi verificado da mesma forma que estudos sobre e com mulheres negras professoras ainda representam um campo de investigação a ser mais explorado. Por eu ser docente em universidade pública, mulher, negra e, considerando minha história de vida indissociavelmente marcada por minha trajetória familiar, escolar, profissional e acadêmica, tive interesse de compreender a construção das carreiras de outras professoras negras em universidades. Assim sendo, convidei para caminharem comigo e serem participantes desta pesquisa docentes que estão atuando em instituições públicas de Educação Superior.

Outra motivação foi a de que vários estudos, dentre eles, os de Gomes, N. L. (1995), Silva, M. L. (2004), Reis (2008) Silva e Canto (2009), Bonfim (2009), Coelho (2003), Pinto (2007), Poli (2003), mostram como o racismo interfere na vida das pessoas

negras, inclusive daquelas que têm profissões socialmente legitimadas de maneira positiva, como é o caso da carreira universitária.

As professoras negras em geral vivenciam efeitos do sexismo e do racismo que se manifestam em várias esferas de vida, acumulando experiências negativas como a desvalorização das tradições e costumes africanos e afro-brasileiros, levando-as a criar formas de enfrentamentos no sentido de reverter o desprestígio social, cultural, econômico e político imposto a elas.

Na esfera intelectual, o racismo nega as ciências, as filosofias e o conjunto de técnicas produzidas no Continente Africano e na Diáspora negra, mais do que isso nega, conforme salienta Cavalleiro (2001), a humanidade das pessoas negras. Estudos mostram que o racismo precisa ser enfrentado por pessoas negras na sua vida diária e na sua vida profissional. Não é diferente, pois, o que acontece com mulheres negras professoras. Assim como outros profissionais, elas necessitam de constantes formulações de estratégias, para que alcancem respeito como pessoas e profissionais, é o que, entre outros, assinalam Silva, P. B. G. (1998); Silva, M. L. (2004); Reis (2008); Silva e Canto (2009); Bonfim (2009); Coelho (2003); Pinto (2007); Poli (2003).

Insisto em repetir que o meu interesse pelo tema de pesquisa que articula a existência como mulher negra e o exercício da profissão professora, têm sua origem no Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em cuja dissertação investiguei trajetórias profissionais de mulheres negras professoras da educação básica. Trajetórias marcadas por tentativas de desqualificação de suas capacidades, e por desprestígio de sua produção intelectual e pedagógica.

Nessa pesquisa, pude verificar que as professoras negras daquele estudo não perdiam oportunidade para constantemente aprimorar e se qualificar profissionalmente. Essas eram formas de superar situações adversas e também de mudar o quadro das representações negativas relativamente aos negros nos espaços educativos e sociais (SILVA, M. L., 2004).

As experiências dessas professoras negras possibilitaram compreender que frequentemente as relações entre pessoas, inclusive nos ambientes escolares, são interpostas por preconceitos que geram discriminações. A discriminação racial vinha permeando todo o processo de formação e atuação daquelas professoras. Elas, cada uma a seu modo, desenvolviam enfrentamentos e atitudes de resistências diante de relações

desiguais e excludentes. Nesse contexto, constituíram-se profissionais e, nele, mantiveram-se.

Diante dessa configuração de realidade, como professora negra e também formadora de futuros professores, pareceu-me importante aprofundar conhecimentos sobre como mulheres negras, professoras na Educação Superior, impõem respeito às suas pessoas, qualificam seus trabalhos, constroem suas carreiras. Saber mais sobre suas experiências poderá, pois, contribuir para elaborar estratégias pedagógicas de combate ao racismo e de fortalecimento de identidades étnico-raciais.

Não é demais repetir que mulheres negras professoras fazem parte de grupos socialmente desvalorizados: mulheres, negras descendentes de africanos e professoras. Mulheres discriminadas por pertencimento étnico-racial, relegadas à situação de vulnerabilidade socioeconômica e desprestigiadas em sua intelectualidade e profissão. Há fortes indícios de que essas situações cruéis se mantêm e se reforçam também na Educação Superior com graduandas, pós-graduandas e docentes. As mesmas situações e condições foram observadas por Carvalho, J. J. (2005); Munanga (2009); Oliveira, E. (2006); Santana, P. (2004); Teixeira, M. P. (2006); Pinto, G. (2007), entre outros.

Diante desse quadro, aumentou meu interesse em compreender os processos educativos pelos quais mulheres negras, professoras, formulam estratégias de enfrentamento ao racismo e às discriminações e, dessa forma, constroem suas carreiras e se mantêm como docentes na Educação Superior.

1.2 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

A presente pesquisa que aborda o vivido por mulheres negras, docentes no âmbito da Educação Superior se realiza no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, dos Estudos Afro-Brasileiros e da Linha de Pesquisa do PPGE/UFSCar Práticas Sociais e Processos Educativos, bem como do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas Sociais e Processos Educativos.

O espaço privilegiado, mas não exclusivo de vivências acadêmicas das participantes da pesquisa, foram instituições públicas de Educação Superior em Mato Grosso do Sul, onde atuam como professoras, vivem e convivem com colegas professores,

com estudantes e técnicos-administrativos, desencadeiam processos educativos e são atingidas por processos educativos que outros desencadeiam.

Cabe dizer que o campo educativo, em sua complexidade, sofre a interferência, notadamente, de três dimensões sociais: raça, gênero e condição socioeconômica. Pesquisar sobre e com mulheres negras partícipes de relações intrincadas de raça e gênero, em contextos de sociedade do ponto de vista econômico, hierarquicamente estruturada e multirracial como a brasileira, implica mirar decorrências, acontecimentos, comportamentos culturais, posturas políticas para que, dessa maneira, possa-se identificar e compreender como mulheres negras vão se constituindo professoras e professoras na Educação Superior. Para aprofundar questões a isso relacionadas, oferecem referências importantes, entre outras e outros, Silva, P. B. (1998); Oliveira, E. (2006); Santana, P. (2004); Teixeira, M. P. (2006); Pinto, G. (2007); Gomes, N. L. (1995); Santos, T. (2006) e mais Moraes, R. H. (2006); Machado, L. H. (2007).

1.3 RAÇA E GÊNERO – DIALOGANDO SUL A SUL

O pretexto da “missão colonizadora”, perpetrada pelos europeus, encarregou-se de obliterar conhecimentos originados fora da Europa, inculcando a crença de que todos os outros povos eram primitivos, sem história e sem cultura, por isso deveriam se render ao conhecimento superior dos europeus. Desse modo, o projeto da colonização definiu que havia culturas e saberes inferiores, produzidos por seres inferiores. Impulsionado por essa ideologia, pensamento e ações do colonizador europeu separou o mundo em Centro e Periferia, em Norte e Sul, distinguindo que as experiências válidas e valiosas eram aquelas oriundas dos homens do Centro/Norte, em detrimento das experiências humanas que aqueles classificaram como sendo da Periferia/Sul (MENESES, M. P.; SANTOS, B. V., 2010).

Em termos de produção cultural, política, religiosa, científica, têm-se como Centro/Norte alguns locais do Continente Europeu, e Periferia/Sul, tudo que foi e está sendo produzido, na Índia, em todo o Continente Africano, Latino-Americano, e por estadunidenses negros, latinos, povos originários.

O Centro/Norte tentou suprimir saberes produzidos na Periferia/Sul, desprezando-os, nos últimos séculos em favor de um “conhecimento” dominante, denunciam Meneses, M. P. e Santos, B. V. (2010), e apontando ser necessário: “aprender que existe Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (MENESES, M. P. e SANTOS, B. V., 2010, p. 15).

Esta pesquisa na área das Ciências Humanas, no campo da Educação, está inserida no contexto de Sul a Sul, não só porque se realiza no Brasil, mas também porque, direta ou remotamente, as participantes desta pesquisa descendem de africanos que foram escravizados no Brasil. E, finalmente, porque a experiência de ser mulher negra, homem negro no Brasil, está enraizada em relações de opressão que, conforme Quijano (2010); Solano (2009), o colonialismo continua cultivando, relações de dominação hegemônica eurocentrada, não apenas em toda América Latina, mas também em outros espaços geoculturais colonizados.

Paulo Freire (1978, entre outras obras) Dussel (s.d.; 2000), entre outros pensadores na perspectiva da Pedagogia, da Filosofia, da Teologia, ensinam-nos a pensar um projeto para a sociedade, uma organização do sistema mundo em que vivemos, na perspectiva dos que têm sido oprimidos ao longo da história da nossa América Latina. Tomando esses autores, entre outros, como referência, esta pesquisa se propõe a abordar a docência na Educação Superior na perspectiva de docentes duplamente oprimidas, por serem mulheres, por serem negras.

Com efeito, aqui é proposto diálogo com autores e autoras que se posicionam criticamente diante de etnocentrismos e de racismos, como Borges (2002); Bento (2004); Guimarães (2005). E também são contrários à inferiorização da mulher negra, tais como, Fagundes (1986); Mott (1988); Giacomini (1988); Gomes (1995); Silva, P. B. G. (1998), Correa, M. (2009); Moura (1972) e Nascimento, A. (1980). Também com aqueles que têm buscado uma filosofia da libertação, como Enrique Dussel (1994, 1995, 1997, 2001); uma educação libertadora, Fiori, E. (1986), Freire, P. (1997, 2005).

O contexto Sul a Sul é importante para que se possam entender os percalços na trajetória de vida e profissional de mulheres negras, professoras universitárias, oriundas de famílias de baixa renda, descendentes de africanos escravizados no Brasil. Com base nessas condições, constroem-se critérios e argumentos para avaliá-las. É importante lembrar que negros e negras são avaliados por meio de estereótipos como socialmente

inferiores, por serem originários de territórios considerados periféricos, marginais, por viverem muitas vezes em difíceis condições de sobrevivências, sendo vistos como à margem da sociedade.

O fato de os negros descenderem de pessoas que foram desumanizadas e tratadas como meros instrumentos de trabalhos, até mesmo semoventes, influencia, até nossos dias, as imagens que muitos fazem das pessoas negras. Muitos veem negras e negros como diferentes não em virtude de suas raízes étnico-raciais, mas de tipificações acerca de beleza, modo de vida, afastamento de padrão intelectual de culturas europeias entre tantos fatores que cultivam estereótipos que levam a julgá-los pejorativamente.

Estereótipos são preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais. Consistem em apreender de maneira simplista e reduzida os grupos humanos, atribuindo-lhes traços de personalidade ou comportamentais. [...] (BORGES, 2002, p. 53).

Os estereótipos serviram e ainda servem para sustentar as ideologias racistas. Além disso, pensar os grupos humanos africanos como inferiores alimentou estudos simplistas das ciências, entre elas, a Biologia.

As teorias biológicas encontraram eco no etnocentrismo que, segundo Borges (2002), corresponde à ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra, entendendo-se que existe uma cultura de centro, maior, mais importante e outras culturas periféricas, menores, menos importantes. A combinação estereótipo e etnocentrismo assinalam as teorias biológicas como uma das principais formas de tentar impor a existência de raça superior e raças inferiores.

Guimarães (2005) aponta que o preconceito, as posturas daqueles que discriminavam e discriminam negativamente as pessoas negras, funda-se na negação dessas pessoas como seres humanos, o que justificaria a apropriação indevida de tudo que lhe pertence. A invenção da ordem hierárquica de pessoas a partir de suas culturas, posições políticas e situação econômica, decorrem de processos de dominação que buscam argumentos científicos simplistas, explicações para colonização e exploração de pessoas e povos.

Convém sempre salientar que as Ciências Biológicas, desde há muito comprovaram a inexistência de raça entre os humanos, e as Ciências Sociais demonstram ser raça uma construção social produzida nas relações entre pessoas de diferentes

pertencimentos étnico-raciais, encetada pelo simbolismo da cor, conforme escreveu Guimarães (2008). No dia a dia, toma-se, como marca de diferenças entre negros, descendentes africanos, e brancos, descendentes de europeus, a cor da pele que é interpretada como indicador de maior ou menor capacidade intelectual, capacidade de gerir ou não a vida em sociedade.

O poder colonizador buscou e ainda busca nas ciências argumentos para instaurar equivocadamente a inclusão e a exclusão de pessoas e grupos na sociedade. Propositalmente o equívoco da inclusão/exclusão encetada por enunciados científicos, atravessa as relações humanas, fortalecendo racismos. Dessa forma, o padrão europeu se sobrepôs aos elementos indígenas, africanos, australianos e também aos orientais, latino-americanos, inferiorizando os traços das diferenças.

Como se vê, o homem branco europeu se negou a reconhecer a importância da diversidade entre as pessoas e preferiu o discurso de que há entre as pessoas diferenças naturais inferiorizantes.

Sobre as ditas “diferenças naturais”, Bento (2004, p. 24) chama a atenção para a origem delas, assinalando que essa interpretação das diferenças vem da Grécia antiga, onde se considerava haver homens melhores, mais iluminados que deveriam comandar a sociedade tendo todas as honras e recompensas em seu favor; seriam estes de grupo superior. Note-se bem, homens de grupos considerados inferiores, as mulheres estavam fora das vantagens e benesses de que “os homens iluminados” supunham merecedores. Havia também um grupo que estava destinado a ser escravo e comandado por aqueles que deveriam “naturalmente” ser mandatários, dirigentes. Bem mais tarde, já no século XIX, os europeus, para assegurarem o domínio de territórios e culturas, dividiram a humanidade em civilização superior e civilizações inferiores (BENTO, 2004, p. 28).

Bento (2004) discutiu que as diversidades humanas são polarizadas em civilizado X não civilizados, civilização superior e civilizações inferiores. Tal oposição binária, segundo Borges (2009),

[...] reduz toda a complexidade e pluralidade humanas a pares opostos, tais como negro-branco, eu-outro, civilizados-bárbaro/selvagem, oriente-ocidente, crente-ateu, “nós” (ocidentais, brancos, europeus, católicos, protestantes, etc) “eles” (orientais, asiáticos, africanos, latino-americanos, índios, nativos, islâmicos, budistas, etc), tradição-modernidade, entre outros (BORGES, 2009, p 10 -11).

Guiados por esses entendimentos, constroem-se sociedades hierarquizadas que prescrevem uma taxionomia dos indivíduos. Quem é considerado humano, civilizado? Exclusivamente homens brancos, detentores do capital, jovens, cristãos. E ainda considerados com qualidades para serem mandatários, muitas delas adquiridas pela posição economicamente privilegiada de suas famílias, e por educação escolar e universitária dita de especial qualidade. Apoiados nesses privilégios, exercem dominação sobre todas e todos, regulando-se por padrões que servem para justificar discriminações e exclusões, como as de: gênero, raça/cor, classe social, opção religiosa, orientação sexual, opção de ecovida, condições de saúde, faixa etária e pessoas com deficiência.

Prosseguindo na apresentação de contextos desta pesquisa e de sua problemática, ressalto que nas relações étnico-raciais, as mulheres e as pessoas negras em geral são colocadas na condição de “o outro”, distante daquele grupo privilegiado, estão, pois, explicadas como fora da humanidade, por isso precisam ser “educadas/civilizadas”. O outro, aqui entendido, como todos aqueles que não sou eu -rico, erudito, com direito a privilégios - todos aqueles diferentes de mim, exteriores às minhas experiências, embora nelas de alguma forma interfiram, conforme destaca Dussel (1997).

Esse autor, na perspectiva da Filosofia da Libertação, cujo ponto de partida são as experiências históricas da América Latina, analisa a relação desigual, criada por uma cultura dominadora e formula um pensamento que questiona a hegemonia europeia, que apresenta a Europa como a raiz e o tronco de todos os saberes, desprezando as produções de povos originários, bem como de africanos escravizados e de seus descendentes (DUSSEL, 1997).

O autor sublinha que a expansão europeia, desde o século XVI, colocou e ainda busca colocar o continente europeu como o mais valioso, o centro de onde se irradiaria todo saber, conhecimento, cultura, ciência, civilização. Enrique Dussel explicita que o processo Europa-Centro “[...] não é somente econômico, mas é também cultural, político, filosófico, teológico [...]” (DUSSEL, 1997, p. 261).

Nos dizeres de Dussel (1997), os colonizadores, ao criar a ideia de “homem do centro”, inventaram simultaneamente a de homens da periferia, ou seja, os indígenas, os africanos, os aborígenes, os asiáticos, povos que pudessem ser imolados ou trocados por riquezas naturais dos seus territórios invadidos.

Note-se bem que a expressão homem do norte/centro é utilizada para expressar toda humanidade. Ou melhor, o “homem do centro” masculino, macho, representava, e, para muitos ainda representa, o que haveria de mais perfeito na humanidade. Dessa forma, a mulher seria um humano de menor capacidade e deveria estar afastada do poder de decidir e governar a família ou o estado. Acresce-se a essa reflexão, que as mulheres negras nem consideradas humanas eram.

As pessoas originárias – homens e mulheres – de culturas tidas como periféricas, localizadas fora da Europa – povos do sul –, representavam, e para muitos ainda representam, o outro, que deveria ser submetido a uma cultura universalizada, a uma totalidade opressora, e, dessa forma, ser jogado em dependência cultural, econômica, política alienada e alienante. Segundo João Paulo Pereira, Dussel propõe “[...] um pensamento a partir da realidade da América Latina. Deste modo, sua proposta filosófica enceta no outro, no excluído, no pobre que clama por justiça” (DUSSEL, Enrique, s.d., apud PEREIRA, J.P.R., 2011, p.1).

Acerca das considerações e proposições de Dussel sobre o lugar e papel da mulher indígena latino-americana, na relação homem dominador, mulher dominada, pode-se estabelecer analogia, comparando com a situação da mulher negra, seja como africana escravizada, seja de suas descendentes, até os dias de hoje.

Partindo da experiência de povos latino-americanos serem colonizados, escravizados, submetidos numa tentativa de transformá-los de certa forma em imitação de europeus, Dussel desenvolve importantes reflexões e argumentos que abrangem relação homem e mulher, a erótica; pai e filho, mestre e discípulo, a pedagógica; irmão e irmão, a política.

O simbolismo elaborado por Dussel, no que se refere à erótica, entre muitas interpretações pode-se ter a relação do macho que violenta, seduz, invade a mulher que é vista quase tão somente como fêmea e não como ser humano. Dessa forma, constrói-se a relação de gênero, homem e mulher, nos territórios que passaram a ser designados de América Latina. Nessa relação, a mulher é submissa o mais inteiramente possível ao macho dominador, opressor. Porém, ao mesmo tempo, é a mulher que exerce a força em gerir a vida do homem, da família, dela própria, da comunidade.

Dussel designa com o substantivo “pedagógica” a relação geracional entre o adulto que ensina a criança, o adolescente, o jovem, como também o adulto que ensina

outro adulto, não numa relação entre gerações, mas de poder entre aquele que sabe com o outro que não sabe. A pedagógica estabelece, pois, relação entre mais e menos experientes na vida, em um campo de conhecimentos. Assim, por exemplo, a relação médico–paciente é uma expressão da pedagógica. Tal relação tanto pode ser impositiva, opressora, quando se pautar na perspectiva dominadora herdada da colonização dos europeus no continente latino-americano. Pode ser também emancipadora do mais jovem, do menos experiente, quando construída na perspectiva da filosofia da libertação (DUSSEL, 1994, 1995, 1997, 2001), da Educação Libertadora (FIORI, 1986), (FREIRE, 1997, 2005) e da Teologia da Libertação, cujos autores eminentes, entre outros, são o peruano Gustavo Gutiérrez, considerado o Pai da Teologia da Libertação; Jon Sobrino, padre espanhol erradicado em El Salvador; o uruguaio, Juan Luís Segundo (1925-1996), e Pedro Casaldáliga, bispo emérito da prelazia de São Félix do Araguaia (MT).

Os enfoques filosóficos, teológicos e pedagógicos, trazidos pelos autores acima citados, voltam-se para a libertação das opressões em que vivem muitos latino-americanos, entre outros povos do sul, na perspectiva dos oprimidos. Nesse rumo, Dussel chama atenção para que não confunda a pedagógica com pedagogia. Diz ele

[...] A pedagógica não deve ser confundida com a pedagogia. Esta última é a ciência do ensinamento ou aprendizagem. A pedagógica ao contrario, **é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do filho, mestre-discípulo, médico-psicólogo-doente, filósofo-não-filósofo, político-cidadão etc. Ou seja, o pedagógico neste caso tem ampla significação de todo tipo de disciplina (o que se recebe de outro) em oposição à ‘invenção’ (o que se descobre por si mesmo).** [...] (DUSSEL, 1997, p. 153 - Grifo meu).

O autor afirma que a pedagogia é a ciência do ensinamento ou aprendizagem, é a didática de aprendizagem. A pedagógica, segundo o filósofo argentino, parte da relação pai/mãe-filhos/as, encarna o disciplinamento, e por que não dizer a sujeição e o adestramento de pessoas e grupos, relações essas que precisam ser superadas. No disciplinamento hierárquico entre mais e menos experiente, desvaloriza-se o que se recebe do outro que se julga saber menos, pois teria menos experiência e, em oposição, supervaloriza o que se descobre de si mesmo.

A política, frisa Dussel, diz respeito à relação entre irmão e irmão, herdada da experiência de colonização, também se pauta em submissão, machismo, sexismo, em ordem hierárquica, em que o homem, o macho, os mais velhos são os que decidem e

mandam; aos mais jovens, às mulheres, entre outras classificações de desigualdades, cabe obedecer, ser mandados.

De que maneira o pensamento de Dussel me auxilia a traçar os contornos teóricos desta pesquisa? Os enunciados do filósofo latino-americano me auxiliam a compreender a condição de se viver como mulher negra e/ou de descendência afro-brasileira, pois esta mulher também é avaliada com base em mecanismos complexos de dominação cultural.

Emana do pensamento de Enrique Dussel, outros simbolismos, tornando-se possível identificar na formação da sociedade brasileira, realidades, processos, valores que podem ser entendidos a partir das relações que Dussel designa como a *erótica, pedagógica e política*.

Acerca das questões, para as quais Dussel alerta, tento analisar a situação da mulher negra brasileira, que, ao longo de sua história, tem passado pelos processos de negação de sua humanidade, desde a chegada ao Brasil das primeiras africanas escravizadas. Sobre esta mulher têm sido impingidos processos de dominação que as desumanizam, ao restringi-las unicamente à expressão de beleza, sensibilidade, emoção. Embora as mulheres negras estejam inseridas no mundo do trabalho com o qual proveem sua existência e de seus familiares, garantem a sobrevivência dos filhos e dos próprios homens, elas são proclamadas como sem inteligência, sem capacidade de gerir, conforme alertam, entre outras, Fagundes (1986); Mott (1988); Giacomini (1988); Gomes (1995); Silva (1998); Carneiro, F. (2006). A humanidade desse grupo social, desde longa data, vem sendo negada. A mulher negra, assim como a mulher indígena, tem enfrentado situações adversas e passado por processos semelhantes de desumanização, sendo abandonadas, relegadas à própria sorte.

A expressão da relação opressora que pode se estabelecer entre homem e mulher, no que diz respeito à mulher negra está, na inferência de Mariza Correa (2009), na figura inventada da “mulata”, fruto da miscigenação que se instaurou no Brasil.

Mariza Fagundes menciona que a aparência da mulher negra é reconhecida somente em lugares onde ela pode ser explorada: lavadeira, empregada doméstica, babá, diarista. Segundo Fagundes (1986), a pior exploração é a da mulata: “[...] as propagandas turísticas, por exemplo, são uma forma de [explorar] incentivo à prostituição,

transformando as ‘mulatas’, as ‘negras bonitas’ em verdadeiras mercadorias” (FAGUNDES, 1986, p.57).

Essa mulher, a mulata, tornou-se objeto de desejo, com obrigação de desempenho sexual, e só serve para isso. Segundo estereótipos, a mulata dança, é preguiçosa, maliciosa, libidinosa, leva os homens à loucura. É figura pública e publicizada, “topa qualquer parada”. Não serve para casar, mas dão ótimas ‘globelezas’, rainhas de carnaval. As mulheres negras reduzidas a mulatas pela mestiçagem têm sido retratadas de maneira jocosa e depreciativa em muitas músicas, por exemplo, a “Mulata assanhada”; “Mulata Bossa Nova”; “O teu cabelo não nega mulata”. No que diz respeito às mulheres negras, tem-se ideia de que são feias, desleixadas com sua aparência. Músicas que retratam essa condição são, por exemplo, “Nega do cabelo duro (que não gosta de pentear)”; a “Nega lá em casa não quer trabalhar”, cantada por Cassia Eller (1962-2001), com o título: “Vá morar com o diabo”.

E não se esquecendo da extrema manifestação de desrespeito às mulheres negras feita pelo “palhaço-cantor”, Francisco Everardo Oliveira Silva, o Tiririca, conforme denominou Borges et. al. (2002, p. 64-65). O referido episódio, protagonizado pelo “palhaço-cantor”, hoje deputado federal pelo Estado de São Paulo, que, dizendo fazer uma homenagem a sua então esposa, cantou: “Veja os cabelos dela, parece um bombril de ariar panela! Essa nega fede! Fede de lascar! Bicha fedorenta. Fede mais que um gambá!” Esse sujeito exteriorizou o que permeia o pensamento das relações machistas e racistas, muito banalizado, naturalizado em canções conhecidas como as marchinhas de carnaval e a chamada *axé music*. Ele disse na chula canção que as mulheres negras são desleixadas com a higiene do corpo, com cuidados com cabelos etc. Rótulo que expõe as mulheres negras a situações conflitantes e constrangedoras.

O movimento negro à época reagiu energeticamente, no entanto, o juiz que julgou a causa aceitou naturalmente as alegações da defesa desse sujeito, que argumentou ser ele um cantor humilde, que estava homenageando sua mulher. Pergunta-se, homenagem dessa forma? Fato lamentável!

Contrapondo as canções depreciativas sobre o desleixo das mulheres negras com o corpo e a aparência, destacam-se os versos de Ana Cruz que dizem: “Precavida, desde cedo nos ensinou a detestar a escravidão, por conta disso, nossa primeira lição de

casa foi: nunca sair de canelas russas e nem esconder cabelos por baixo dos panos e ouvidos bem apurados” (CRUZ, 2001, p.125).

Os cuidados com o corpo e com a aparência, as regras de etiqueta e elegância no trato com o outro e a lembrança de sair da escravidão estão presentes nos pareceres das mais velhas para que as mais novas possam conduzir a própria vida.

Dessa maneira, mulheres descendentes de africanos têm sido submetidas a esse tipo de alijamento social, cultural, psicológico e político eficientemente reforçado há cinco séculos, desde o sistema escravista, gerando muitas consequências negativas para a vida dessas mulheres. Viver como mulher negra e escravizada no Brasil, significou ser ferramenta de trabalho – “pau para toda obra” – objeto sexual, ser usada para satisfazer os desejos de seus donos e *servir* a todos os membros da família do senhor, de acordo com Mott (1988), Bonfim (2006), Giacomini (1988), entre outras autoras.

Sônia Giacomini (1988), realizando estudos referentes à escravização feminina no século XIX, assim destacou:

Como objeto sexual aparece à luz de sua dupla condição de propriedade privada e mulher em uma sociedade patriarcal. Na lógica dos senhores, são atributos físicos ou atos de vontade de negras e mulatas escravas que as metamorfoseiam de vítimas em causadoras da violência sexual sobre elas exercida (GIACOMINI, 1988, p. 15).

A autora continua suas análises enfocando as consequências dessas relações, o aumento do número de mestiços, os quais eram, de um lado, rejeitados pelos pais, que também eram seus donos; de outro, arrancados dos braços das mães, sendo mortos, ou levados para a “Roda”⁸; de outro ainda, criados de forma a servirem aos senhores, quando crescessem. Às mulheres negras era negado o direito de ser mãe, de se apaixonar. As relações amorosas entre escravizados e escravizadas, segundo Giacomini (1988), aconteciam se o senhor permitisse, uma vez que homens e mulheres escravizados eram considerados *coisas e animais*. Essa situação lhes foi desfavorável, tendo em vista que, na maior parte das vezes, eles ficavam impossibilitados de constituírem famílias, tanto

⁸ “A instituição conhecida por *Casa da Rôda*, casa dos Enjeitados, ou simplesmente *Rôda*, foi criada em 1738 por Ramão Mattos Duarte, com o objetivo caritativo-assistencial de recolher as crianças abandonadas. O nome Roda, pelo qual se tornou mais conhecida, deve-se à assimilação da Instituição ao dispositivo onde eram colocadas as crianças. A Roda era um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidos os expostos sem que quem os deixasse pudesse ser visto de dentro” (COSTA, 1979, apud GIACOMINI, 1988, p. 56).

segundo o modelo estabelecido, quanto na perspectiva de sua cultura africana, e, tampouco pela perspectiva europeia dos senhores. Nas palavras de Giacomini, (1988, p. 71), “[...] a escrava e o escravo não poderiam manter entre si os laços que unem os membros da família patriarcal”.

Os relacionamentos amorosos, segundo Giacomini (1988), eram, em sua maioria, muitas vezes tutelados pelo senhor, quando não eram transitórios e atendiam o interesse de compra, venda e troca da mercadoria. O legado desse sistema para a mulher negra foi a negação de ser mãe, mulher era vista e tratada na maioria das vezes como instrumento de trabalho.

Um exemplo de não respeito às mulheres negras na sua condição de mãe e mulher foi a Lei do Ventre Livre que, de certa forma, antecipava-se à iminente abolição da escravatura, cuja promulgação não levou em conta o que significava para as mulheres escravizadas e para seus filhos a separação compulsória. A Lei do Ventre Livre delibera no § 1.º de seu Artigo1º, que:

[...] Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização [...], ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei (LEI Nº 2040 de 28/09/1871 - LEI DO VENTRE LIVRE, sic).

A Lei do Ventre Livre declarava que, a partir de 28 de setembro de 1871, todos os filhos de escravos estariam livres, e que o Estado se encarregaria de abrigá-los. Essa Lei, entre outras deliberações, contribuiu para que as mulheres escravizadas assistissem seus filhos serem lançados à própria sorte. O ventre das mães era livre, mas os frutos desses ventres não, pelo contrário eram mais escravizados. Assim, muitas mulheres escravizadas viram o surgimento do que favoreceu uma nova discriminação social e racial, a segregação de crianças negras em orfanatos, induzidas ao trabalho precoce, ou exploradas como trabalhadoras, ou ainda passaram a viver nas ruas, conforme mostrou Deise Benedito (2005).

A referida autora, sobre o abandono das crianças filhas de escravizadas, assim escreveu:

[...] a Lei do Ventre Livre [...] não garantiu as crianças livres o acesso á [sic] educação, saúde ou mesmo o direito de freqüentar a escola. A Lei continuava a garantir ao escravista decidir sobre os destinos da criança que poderiam ser enviadas para que o Estado tomasse conta, dando início ao que hoje conhecemos como FEBEM (BENEDITO, D., 2005, p. 36).

Sobre isso, cabe aqui trazer considerações de Dussel:

[...] podemos concluir então que órfão por excelência da dominação não é só a criança, mas a criança da periferia, o órfão colonial, neocolonial e mestiço latino-americano ao qual apresentam *gato* (cultura imperial) por *lebre* (natureza humana) (DUSSEL, 1997, p. 183 - Grifos do autor).

Na expressão da Lei do Ventre Livre, assim como ocorria na linguagem corrente, o “órfão por excelência da dominação” colonial brasileira, as crianças negras, filha das mulheres negras ou mestiças escravizadas, não eram reconhecidas, pois elas “eram chamadas de crias” (BENEDITO, D., 2005, p. 36). Assim como as mães escravizadas, os filhos e filhas eram como objetos, mercadorias ou como filhos de ninguém. Lembrando que, em muitos casos, os filhos dessas mulheres escravizadas eram frutos de estupros a que homens brancos submetiam mulheres negras, da mesma forma que o colonizador agiu com as mulheres originárias das terras latino-americanas, como mostra Dussel (1997).

Como se vê, a referida Lei do Ventre Livre como que referenda essa dominação do homem branco sobre a mulher escravizada e os filhos por ela gerados, referendando do mesmo modo e intensidade um padrão de humanidade, fechando-se em si mesmo e naqueles aos quais se totaliza e aliena.

A situação em que o colonizador subjuga as mulheres latino-americanas, apontada por Dussel (1997), é estudada e discutida, na perspectiva dos negros, por estudiosos negros tais como: Clovis Moura (1925-2003) e Abdias Nascimento (1914-2011). O primeiro analisa a situação desvantajosa da mancebia para a escravizada e seus filhos; e o segundo quando denuncia o abuso sexual sofrido pelas mulheres negras, inclusive retratadas em romances clássicos da literatura brasileira.

A esse respeito, Moura (1972) assim escreveu que [...] “a mancebia entre senhor e escrava não lhe minorava a condição de escrava, nem os próprios filhos do senhor são libertos [...]” (MOURA, 1972, p.58). As negras eram, por vezes, amásias de seus

senhores com quem comumente tinham filhos mestiços, mulatos o que não modificava sua condição de escravizados. Muitos não protegiam esses filhos bastardos.

Já Abdias do Nascimento (1980) destacou “[...] o abuso sexual à mulher africana e à mulher negra brasileira é mais de que um simples abuso: é genocídio, fácil de constatar no crescimento da população mulata e o desaparecimento da raça negra [...]” (NASCIMENTO, 1980, p.233).

Gilberto Freyre (1900 - 1987), na perspectiva dos senhores, na contramão do que apontaram Moura (1972) e Nascimento (1980), na sua obra *Casa Grande Senzala*, afirma que, nas relações escravistas e na sociedade na pós-abolição, “[...] branca para casar, mulata para f. E a negra para trabalhar!” (FREYRE, 2004, p. 71-72). Como se vê nas palavras de Gilberto Freyre, as mulheres negras foram “coisificadas”, tornadas “comidas” ou instrumentos de trabalho.

A esse respeito, a escritora Juliana Letras (2010) denunciou alguns exemplos de coisificação, desumanização de mulheres negras. A autora analisa que o romancista Gregório de Matos (1636-1695) demonizou a mulata e enalteceu a mulher branca – “Ângela igual a um anjo” (a mulher branca), ao mesmo tempo em que atribuiu à negra mestiça o erotismo demonizado, pecaminoso, considerando a negra “Cipriana igual ao demônio”.

Nesse mesmo rumo, cabe ainda exemplificar outros autores e seus romances. É o caso de Manuel Antônio de Almeida (1830-1861) com a personagem “Vidinha”; de Bernardo Guimarães (1825-1884) com a escrava Izaura, que, nascida de uma mulata e de um europeu, tinha de negros apenas os cabelos. De cor de “pele branca escurecendo/embranquecendo, aqui e ali conforme a tônica do romance”, destaca Juliana Letras (2010); também Aluísio de Azevedo (1857-1913) com a Rita Baiana – “coisa gostosa de comer”- comparada a frutas, ‘o não ser’. Cabe ainda citar Jorge Amado (1912-2001) com a “Gabriela Cravo e Canela” – cheirosa, excelente cozinheira, inocente, sem malícias e ao mesmo tempo (ou até por isso), sedutora, enlouquecedora de homens. Constata-se isso no “Canto de Amigo de Gabriela”, de autoria de Jorge Amado:

Manda-a de volta ao fogão a seu quintal de goiabas/ a seu dançar marinho a seu vestido de chita/ a suas verdes chinelas a seu inocente pensar/ a seu riso verdadeiro a sua infância perdida/ a seus suspiros no leito a sua ânsia de amar. Por que a queres mudar! Eis o cantar de Gabriela feita de cravo e de canela (AMADO, 1958, p. 168).

Outra forma de negação da humanidade das mulheres negras se localiza na experiência das escravizadas e de suas descendentes como mães de leite ou mucamas. A negação-da-negação: órfãs, sem lar, sem família, assexuadas, ótimas companhias, dóceis, bestiais e de preferência ótimas cozinheiras, quituteiras. Abrem mãos de seus filhos, esposos em favor da família, alimenta, amamenta. Tem prazo de validade: ao envelhecerem qual será o futuro? A elite mandatária tem sempre uma história para contar dessas mulheres negras que ocupam um quarto (quando tem) no fundo da casa. As crianças, adolescentes e jovens aprendem muito com elas, mas esses ensinamentos, sob o ponto de vista do simbolismo da “erótica, pedagógica e política”, serão abandonados esquecidos na idade adulta. Há até que se ter vergonha deles.

Em diferentes contextos, experiências de mulheres negras mostram que sua presença é negada, sua humanidade desvalorizada, elas têm sido inferiorizadas como mulheres no que diz respeito à intelectualidade e à estética que as desfavoreceriam, e, por vezes, são lhes atribuídos espaços econômicos, sociais e culturais subalternos.

Discriminações de toda ordem sustentam inculcação ideológica que insinua, entre outras coisas, por um lado, que fora do padrão valorizado – branco, masculino, europeu –, tido como perfeito, não tem nada a oferecer ao mundo que se diz civilizado. Por outro lado, é bom lembrar que os “civilizados” para sobreviver dependem dos “não civilizados”, cujo trabalho aumenta as riquezas daqueles.

As relações racistas discriminatórias impostas pelos “civilizados” aos remetidos à situação de “não-civilizados” geram tensões e conflitos em vários espaços de convivência humana. A dominação não é passivamente aceita e a ela se empreende enfrentamentos nos diferentes campos da vida social, no trabalho, na política, nas ciências, nas instituições, e como não poderia deixar de ser nos estabelecimentos de ensino, *locus* da educação escolar (DUSSEL, 1997; FREIRE, 2005).

1.4 A PROBLEMÁTICA INVESTIGATIVA

Demarca a problemática da presente pesquisa, entre outros, o fato de que mulheres negras adultas, professoras, experimentam no exercício de suas funções, processos discriminatórios que se assemelham aos que já vivenciaram anteriormente como

alunas, desde crianças, passando pela adolescência nas etapas da educação básica; na juventude, ao cursar a Educação Superior. Há que se considerar que tais mulheres têm uma trajetória de formação, são tituladas, submeteram-se a concursos públicos ou a processos seletivos em instituições privadas, e nem por isso deixaram de sofrer as consequências do racismo, como assinalam, entre outras, Silva P. B. G. (1998); Gomes, Nilma (1995); Oliveira, Eliana (2006); Pinto, Giselle. (2007); Santana, Patrícia (2004); Santos, Tereza (2006); Silva, Dina (2003); Teixeira, Moema Poli (2006). Como se vê, apesar de terem estudo e de terem diplomas, as mulheres negras não estão livres das discriminações raciais, inclusive no ambiente de trabalho em universidades.

Pinto (2007) escreveu sobre a discriminação imposta às mulheres negras no ambiente de trabalho e de estudos. Em sua Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados e Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), a referida autora analisou que, vencido os testes de seleção, as mulheres negras enfrentam ainda a meritocracia acadêmica fruto da aliança entre discriminação racial, de gênero e econômica. Teixeira, P. (2006), realizando estudos sobre “negros na universidade” com dados do IBGE – Censo Demográfico de 2000, evidenciou que as desigualdades impostas aos grupos raciais socioeconomicamente vulneráveis alcançam níveis alarmantes, manifestando-se também na universidade. Tanto os alunos como professores e professoras negras se concentram em áreas de menor prestígio e, após a diplomação, dificilmente veem seus estudos em termos de validação cultural e retorno financeiro reconhecido, afirma Moema Poli Teixeira (2006).

As mulheres negras atuando na Educação Superior são em números reduzidos. Vivem a atmosfera contínua de prestação de contas, de provar que estão aptas, que têm condições de realizar o trabalho didático-pedagógico com competência técnica, científica e metodológica, e de estarem todo tempo provando que merecem o lugar do ‘não-negro’⁹. Para enfrentar situações tão tensas e conflitantes, professores negros e professoras negras, notadamente em qualquer nível de ensino, precisam fortalecer suas identidades étnico-raciais a fim de enfrentar realidades que se revelam violentas, cruéis, hostis. (GOMES, N., 1995; OLIVEIRA, E., 2006; SANTOS, T., 2006; MORAES, R. H., 2006; MACHADO, L. H., 2007; entre outras).

⁹ Sobre isso, ver Gonzalez e Hasenbalg, 1981.

Assim sendo, sigo apresentando as referências teóricas que têm servido de base nesta construção, no sentido de conhecer e compreender as estratégias de que se valem os apoios que recebem mulheres negras docentes na Educação Superior para superar racismos e discriminações e como enfrentá-los nas estruturas e relações que se dão nesse nível de ensino.

CAPÍTULO II

2 MULHERES NEGRAS E EDUCAÇÃO

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 17-18).

A composição deste capítulo busca reunir ideias, conceitos, princípios, reflexões, discussões sobre como mulheres negras se constituem seres humanos, visando fundar as bases para descrever experiências com as quais quatro mulheres negras, professoras em instituições públicas em Mato Grosso do Sul, constroem-se docentes na Educação Superior.

Importante dizer que, embora algumas vezes o termo “educação” não apareça literalmente, o sentido dele está sendo a orientação fundante de toda a construção teórica desta tese. Importa da mesma forma dizer que o princípio perseguido é o de que:

[...] diferentemente dos outros animais, que são inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana [...]. Dai que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do denevir da realidade [...] (FREIRE, 2005, p.84).

Com efeito, mulheres negras como seres do “quefazer”, em toda e qualquer realidade em que vivam, em qualquer época ou período existencial, constroem e reconstroem história na, com e pelas vias e raízes da educação mesma.

Dessa maneira, guiada pela questão de pesquisa e conectando-a com outras perguntas, que surgem no percurso da investigação, entre elas: “Mulher negra que ser humano é este?” vai-se fazendo o percurso da pesquisa. Assim, segue-se a construção de diálogos construídos na perspectiva de mulheres negras, pessoas constituídas em experiências de: - manterem e transmitirem o arcabouço ancestral africano; - desmistificarem a suposta harmonia nas relações étnico-raciais e de gênero em nosso país; - desencadearem processos educativos que lhes têm possibilitado conduzir a própria vida,

como orienta a perspectiva africana; enfrentarem racismos e discriminações organizando-se em “quilombos”, aquilombando-se, conforme ensina Silva, J. C. (2006); recorrerem à religiosidade como forma de luta; ressignificarem a luta feminista, questionando o feminismo brancocêntrico e etnocêntrico e, na atualidade, organizarem-se em movimentos de mulheres negras, disseminados por todo o Brasil, inclusive em Mato Grosso do Sul.

2.1 MULHERES NEGRAS - EXPERIÊNCIAS QUE AS CONSTITUÍRAM

As mulheres negras se constituem, como tal, tanto em experiências que expressam recusas sistemáticas de sua humanidade, como em decorrência de seus esforços diretos e precisos para não se adaptar e tampouco se deixar assimilar. Anzaldúa (2000); Azerêdo (2007) e Bankole (2009), entre outros, ponderam e demonstram que mulheres negras não se conceituam, pois não há receituários pelos quais elas possam ser definidas. Elas permitem lançar um olhar sobre essa realidade – mulher negra – cuja existência não segue determinismo histórico, social e cultural que impõe um padrão de feminilidade, restrita a figuras frágeis ou vulneráveis, atribuídas para mulheres não negras, aceitas por muitas delas.

Viver como mulher negra é atravessar obstáculos, e se ver definida por homens que não as entendem, não falam e nem escrevem a mesma linguagem delas, ensaia Anzaldúa (2000). Azerêdo (2007) sublinha essa quase impossibilidade de se definir mulher negra e destaca que as mulheres negras se recusam a se adaptar ao sistema mundo em que os homens as definem, exploram e mandam; elas estão atentas para desconstruírem conceitos sobre mulheres feitos acerca de um pensamento masculino, feminino branco que emergiu no mundo capitalista, falocêntrico racista.

Explorando as bases históricas e intelectuais para compreensão do conceito de feminilidade, Bankole (2009) chama de “africanas” todas as mulheres negras estadunidenses, compreendendo-as a partir da tradição ancestral. Essa autora salienta que ser mulher negra é confrontar os construtos eurocêntricos de fragilidade feminina, empreendendo ação direta contra o injusto, usando a palavra e o silêncio como formas de fortalecimento indentitário negro, utilizando-se de armas e alternativas integradoras, na, com, e para o bem da comunidade.

Com efeito, Bankole (2009) instiga a pensar que as mulheres africanas não se definiram a partir de fragilidades e de vulnerabilidades, características atribuídas a mulheres brancas, descritas como dóceis, frágeis, vulneráveis. A autora em questão analisa que tais características, além de darem aos homens o direito de defender sua honra, permitiam que eles expusessem as mulheres como propriedade, domesticáveis.

Para Bankole (2009), sentir que não pode ser categorizada essa é a fraqueza e a força das mulheres negras. Fraqueza, pois, ao reconhecer as situações que as oprimem, as afrodescendentes assumem riscos, que lhes custam muito, até a própria vida. E força, porque, ao visualizar essa mesma opressão e todos os seus contornos, as mulheres negras são fortalecidas, organizando/compartilhando embates que desestruturam as bases do racismo, sexismo e do patriarcado.

Os pensamentos das pesquisadoras Anzaldúa (2000), Azerêdo (2007) e Bankole (2009) levam à compreensão de que mulheres negras são forjadas a enfrentamentos e luta por uma causa que não é apenas suas, mas de todas as pessoas afrodescendentes, onde quer que se encontrem ou vivam.

Desse modo, considera-se que a mulher negra deve ser compreendida nos entrelaçados contextos em que se inserem e se constituem como pessoa. Viver como mulher negra é fazer frente a histórias de lutas e conflitos, negação de sua herança ancestral, naturalização de preconceitos, multiplicação de estereótipos, menosprezo ao seu pertencimento étnico-racial e ter sua identidade progressivamente destruída/reconstruída.

Os significados de ser mulher negra no Brasil têm sido explicados em contextos culturais restritivos que ofuscam e deturpam sua condição humana. As mulheres negras foram inseridas inicialmente na história dos homens brancos por meio dos processos colonizadores, e além de serem inseridas na história masculina dos brancos – como concubinas - o são na história das mulheres brancas, como subalternas, serviçais, sobretudo, mas não exclusivamente durante o período histórico brasileiro da escravização. Segundo essas ponderações tecidas por Bonfim (2009), elas tiveram, em todas as situações, negada sua humanidade pelas vias ideológicas da assimilação, da invisibilidade cultural, obliterando seus protagonismos sociais e políticos. Nesse quadro, as estratégias de desqualificação com intensidade as excluíram dos direitos de cidadania e de respeito como mulheres e como negras, de descendência africana.

As mulheres negras têm sido, ao longo da história da sociedade brasileira, submetidas com frequência a condições subumanas e, por isso, se veem envolvidas em relações opressora e excludentes, o que tem instigado estudos sobre suas condições de vida. Entre eles, o de Bonfim (2009), que, ao estudar posições sociais desfavoráveis das mulheres negras, concluiu que raça e gênero são as duas categorias de acordo com as quais as condições de existência das mulheres negras devem ser estudadas (BONFIM, 2009, p. 220).

No mesmo sentido de raciocínio dessa autora, outras pesquisadoras tais como: Gomes (1995), Lemos (2006), Theodoro (2008), Bonfim (2009) afirmam que os estudos das relações étnico-raciais estão inextricavelmente relacionados aos de gênero, e se insere, nesta discussão, mais um marcador, o socioeconômico, com o qual se demarca socialmente as pessoas, inclusive as mulheres negras, as quais são seres humanos que vivem, como todos, em constante afirmação de identidade. A sua peculiaridade de mulheres negras está em enfrentar a tripla discriminação: por ser do sexo feminino; pelo pertencimento étnico-racial; e pelo fato de, geralmente, viverem em condições socioeconômicas difíceis. Elas têm de ser entendidas em biografias de negação e luta.

Constituídas em experiências adversas, tratar sobre e com mulheres negras partícipes de relações intrincadas de raça e gênero, em contextos de sociedade multirracial como a brasileira, implica mirar decorrências, fatos, acontecimentos, comportamentos culturais, posturas políticas, levando à formulação da seguinte pergunta: Mulher negra, que ser humano é este?

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Na abordagem sobre o ser humano mulher negra e as relações étnico-raciais e de gênero, não é demais sublinhar mais uma vez que as dimensões de gênero e raça são indissociáveis. Essa indissociabilidade é própria da natureza humana: “[...] não se pode ser homem ou branco, mulher ou negra, homem ou negro, mulher ou branca, pois esses atributos físicos são ostensivamente anunciados e, de forma conjunta, interpretados socialmente [...]” (BONFIM, 2009, p. 220).

Diante desse panorama é importante mencionar que, de acordo com Matos (2002), os estudos das relações de gênero foram desenvolvidos a partir do movimento

feminista e de estudos realizados por mulheres, no sentido de se reverter o quadro de submissão que lhes era imposto. A autora afirma que o enfoque feminista foi um entrave na academia como campo epistemológico, a despeito de algumas ativistas ortodoxas não concordarem com esse objeto de estudo, enquadrando-o como atraso político, entretanto, a apropriação do termo gênero e sua conceituação como referencial teórico vêm sendo cada vez mais aceito, desde os anos 1960.

Cabe aqui referir o conceito de gênero. Para tanto, nos valem de Saffioti (2004) segundo quem, gênero:

[...] diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual. Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico [...]; com símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretações de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva [...]; como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades [...] (SAFFIOTI, 2004, p. 45).

Os estudos das relações de gênero discutem, primordialmente, a perspectiva das categorias diferenciais de sexo que não implicam o reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, “[...] apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens [...]” (MATOS, 2002, p.2).

Saffioti (2004) explica gênero:

[...] como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher [...]. Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino (SAFFIOTI, 2004, p. 45).

Saffioti (2004) e Matos (2002) debatem que a conceituação de gênero conservava um essencialismo binário caracterizado em: homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino, diante disso, cada autora, a seu modo, fomenta a discussão sobre gênero como princípio epistemológico para além desse binarismo. Elas recolocam o tema estrategicamente no campo da identidade. Assim sendo às dimensões de gênero precisam ser associadas discussões sobre identidade.

Segundo Gomes (2006) e Hofbauer (2003), os estudos sobre identidade têm como ponto de partida as Ciências Sociais que vêm auxiliando as explicações dentro das

Ciências Humanas. Ao se falar sobre identidade, refere-se, de um lado, a marcas comuns que fazem com que pessoas e/ou grupos se reconheçam ou se rejeitem, mais do que isso, sejam identificados em suas peculiaridades. As identidades não se constroem no isolamento, diz Charles Taylor (1997, p. 50): “Nós a definimos [nossa identidade] sempre no curso de um diálogo com – às vezes de uma luta contra – os significados que outros pretendem ver em nós”.

Cabe dizer que a identidade se compõe de traçados impressos na história singular de cada pessoa, do mesmo modo que se constitui na história plural dos grupos aos quais essas mesmas pessoas pertencem. Gomes (2007) ensina que:

[...] Assim [...], nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros (GOMES, 2007, p. 22).

Como se vê do ponto de vista de Gomes (2007), também de Taylor (1997), identidade se constrói na convivência entre as pessoas. Gusmão (2003) levanta outro ponto importante a considerar: identidades se revelam para além de uma categoria inventada por forças dominantes, elas expressam profusão de significados, sentidos e visão de mundo único e plural.

As identidades, pois, são construídas nas relações humanas, elas não se constituem de atributos inatos, ao contrário, requerem processos de trocas. Identidades se constroem culturalmente no jogo das diferenças, como diriam Gonçalves e Silva (2013), em jogos de afirmação e negação. A construção do sentido de identidade é polissêmica, perpassando vários fatores, entre eles, os condicionantes culturais, políticos e econômicos.

As mulheres negras, em identidades femininas, criaram maneiras muito próprias de se constituírem mulheres. Fez e faz parte de suas vidas se defender, preservar sua integridade física, moral, sua raiz africana. Elas se veem e buscam se expor como descendentes de africanas, por isso se autodenominam negras e expõem sua herança ancestral. Lutaram contra a escravização, nos enfrentamentos pós-abolição, e continuam lutando até os dias de hoje. Defendem incansavelmente seus direitos de viver suas identidades, mais ainda, o direito de os negros exporem suas raízes africanas.

Como mães, esposas, professoras, irmãs, as mulheres negras, afirma Patricia H. Collins (1991), referindo-se a experiências de mulheres afro-estadunidenses, as mulheres negras têm tido papel central na permanência e na recriação das raízes africanas do povo negro. Não diferente é a experiência das afro-descendentes.

É, nesse sentido, que se deve compreender o argumento de Auxiliadora de Matos (2002), quando se refere à coalizão, enfatizando a noção de identidades, no plural. Em outras palavras, a pesquisadora pondera que as identidades são múltiplas e diversas e coletivas quando se constituem em torno de um propósito comum. Em outras palavras, as identidades não são fixas, tampouco totalizadas.

Diante do até aqui exposto, retomo os argumentos a respeito de relações de gênero, enfatizando que elas se manifestam imbricadas com as relações étnico-raciais, em contextos históricos, políticos e culturais em que mulheres negras buscam preparar os mais jovens, seus filhos/filhas ou não, para enfrentar o racismo na forma como apresentou King, J. (2000).

São elas que, na maior parte das vezes, combatem a ideia introjetada de que haveria uma superioridade branca, por isso mandatária, e uma inferioridade de outros povos, notadamente dos negros, que, devido à cor da sua pele, seriam submetidos a toda sorte de expropriação.

É necessário não deixar esquecer que os inferiorizados – negros e indígenas – foram destituídos de seus territórios, de suas produções, culturais, sociais e políticas, por razões ditadas pelo desejo de supremacia econômica. Esses motivos se ancoraram em formulações psicológicas em vista de se manter e reproduzir ideologias hegemônicas: pela negação da humanidade dos povos invadidos, usurpação de criações tecnológicas e gastronômicas, depreciação de seus costumes e culturas, apropriação de seus territórios e riquezas naturais. A expansão territorial, assim como a busca por riquezas, levaram grupos de países europeus a impor sua cultura, desvalorizando os modos de vida dos povos invadidos.

Dessa forma, consolidaram-se ideologias difíceis de serem superadas, uma vez que envolvem estruturas psicológicas complexas, em que o corpo negro, a história e cultura dos africanos foram violentados. Vivendo na condição de pessoas descendentes de africanos que foram escravizados, as mulheres negras são submetidas a tentativas

reiteradas de negação de sua humanidade, por meio de estratégias para reduzi-las a objeto de exploração, por meio de seu trabalho, pela coisificação de seu corpo.

O corpo da mulher negra escravizada e o trabalho forçosamente realizado por ela remetem a muitas contradições, como assinala Munanga (2008). Uma delas diz respeito ao tratamento dos corpos negros, ao mesmo tempo com sentimentos de desejo e de repulsa. Outra, tentar convencer que o trabalho explorado também é fonte de prazer e riqueza. Prazer e riqueza para quem? O corpo da africana escravizada, e hoje a de suas descendentes – mulheres negras – submetidas a tarefas degradantes, é percebido, por seus exploradores, como de satisfação de múltiplos desejos, por exemplo: sexuais, produtivos, reprodutivos, de exploração econômica. A mulher negra é então tratada não como pessoa, mas como objeto desejado e ao mesmo tempo rejeitado. Repulsa pela cor da pele que era vista, e ainda o é, como sinal de escuridão, sujeira, animalidade. Sobre isso, Munanga (2008) explica:

[...] no pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não brancas, em especial as negras (MUNANGA, 2008, p. 15).

Tal pensamento é forjado pelo racismo, ou seja, por

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2006, p.179).

O racismo contra a mulher negra, objeto de desejo e repulsa, é reforçado por pensamentos e gestos frutos do sexismo, ou seja, de preconceito com relação à maneira de viver a identidade de gênero, que se consolida nas diferenças de valores entre o masculino e o feminino. Formiga, Golveia e Santos (2002, p. 105), a esse respeito, explicam o sexismo como “[...] um conjunto de estereótipos sobre a avaliação cognitiva, afetiva e atitudinal acerca do papel apropriado na sociedade, dirigida aos indivíduos de acordo com o sexo [...]”. Dito de outra forma, a ideia do sexismo foi forjada na superioridade dos homens e na inferioridade das mulheres.

Como se vê, o racismo e o sexismo operam na mesma frequência, são construções culturais baseadas em estereótipos, dessa forma se articulam negativamente, tentando destituir a humanidade das pessoas, retirando-as da condição de atores sociais. O racismo e o sexismo são baseados em mitos, o que faz com que habitem outras construções culturais como o androcentrismo que tem o sexo masculino, como centro; e o patriarcado¹⁰ em que o pai tem preponderância sobre os demais membros da família, sobretudo, sobre as mulheres e serviçais, os quais são submetidos aos seus mandos e desmandos. Essa organização herdada do patriarcado defende a monogamia das mulheres, para que o sexo masculino exerça acentuada opressão sobre o sexo feminino.

O patriarcado e o sexismo são concepções e organizações sociais estruturadas pelos europeus, sendo impingidas às sociedades colonizadas por eles, marcando as relações humanas com antagonismos entre homem e mulher, patrão e empregado, adulto e criança, jovem e velho, muitas dessas relações no sentido oposto de muitas experiências africanas.

O racismo se ancora, como foi mostrado anteriormente, no mito de que há raças entre os seres humanos e entre elas há também uma hierarquia em favor de um protótipo de humanidade: homem, branco, descendente de europeus, rico, jovem/adulto, heterossexual, cristão.

O racismo, o sexismo e suas derivações, impõem um modelo de ser humano que se contrasta com o arcabouço civilizatório enraizado pelas mulheres africanas, pois, ao modo como leva a entender Bankole (2009), os referenciais e os modelos teóricos ocidentais são insuficientes para explicar as feminilidades africanas, porque essas se constituem em peculiaridades que não seguem o padrão do patriarcado ou do sexismo.

Sobre isso, a referida autora destaca que as mulheres negras e as afrodescendentes¹¹ não se explicam a partir de concepções equivocadas oriundas, sobretudo do patriarcado, sexismo, eurocentrismo, machismos, racismo. Bankole (2009) menciona que, por terem um modo de vida muito próprio, e de as africanas ocuparem o centro dinâmico da comunidade, elas se tornam donas de suas próprias vidas e ao modo de

¹⁰ Para Engels (1982, p.70-71), “[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes com a opressão do sexo feminino pelo masculino”.

¹¹ Katherine Bankole fala a partir das mulheres particularmente nascidas nos Estados Unidos, próximo dela para apontar que a maioria das mulheres negras também é “tanto automeadora quanto autodefinidora” (BANKOLE, 2009, p. 262 apud HUDSON-WEEMS, 1997, p. 83).

conduzi-las, assim sendo, sob esse ponto de vista, mulheres negras desencadeiam de maneira autônoma e continuamente processos educativos.

2.3 PROCESSOS EDUCATIVOS – “CONDUZINDO A PRÓPRIA VIDA”

Articulando as perspectivas da educação libertadora, tal como Freire a concebe (2005), com o princípio de que se educar promove a conscientização, enunciada por Fiori (1986), e com o conduzir a própria vida de herança africana, mencionado por Asante (2009), Hampâtè Bâ (1997), Silva, P.B. (2004), Tedla (1995). Os autores mencionados, entre outros, permitem entender que processos educativos possibilitam se educar no convívio, no exercício do respeito às diferenças, à reciprocidade. O educar se educando implica assumir os destinos do grupo ao qual se pertence, orientando-se pelos saberes por ele construídos para resolver problemas, enfrentar dificuldades.

Conhecer e compreender processos educativos, *no entender da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos*, vivenciados por grupos socialmente excluídos, fora ou sub-representados em espaços escolares e universitários (tanto como estudantes, quanto como profissionais), é fundamental, pois conhecimentos e saberes produzidos por eles podem contribuir para a construção de uma escola, de uma universidade realmente democrática, isto é, socialmente comprometida, segundo Oliveira, W. et. al., (2009).

Aprofundar estudos em e sobre processos educativos poderá contribuir para a denúncia e correção de relações étnico-raciais distorcidas em que pessoas que agredem ou são agredidas por causa dos sinais diacríticos de sua origem; mais do que isso, poderá auxiliar no reconhecimento das diferenças entre as pessoas, sem desprestigiá-las, ao contrário, permitirá valorizar pertencimentos étnico-raciais e fortalecer identidades e combater as desigualdades.

Na presente pesquisa que visa, de alguma forma, contribuir, para o combate às desigualdades entre homens e mulheres, entre negros e não negros, vislumbrando-se, a partir dessa aproximação, na possibilidade de compreender como mulheres negras vêm construindo suas carreiras de docentes no Ensino Superior, na medida em que se

identificarem processos educativos no movimento de educar-se/educando. Para tanto, são úteis as ponderações de Fiori (1991):

[...] educação é o esforço permanente do homem¹² por constituir-se, buscando a forma histórica na qual possa re-encontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio tem um nome adequado: autonomia e liberdade (FIORI, 1991. p.83).

Educar-se/educando possibilita às pessoas viver com autonomia, liberdade em clima de cooperação com os outros, para que todos se realizem como pessoas vinculadas, enraizadas, mas não presas, em dimensões culturais que não edificam nem fortalecem o sentido suas vidas. Para isso, segundo Fiori (1991) e Freire (2005), a educação necessita ser “totalizante” e dialogar comprometidamente com as distintas culturas que compõem a sociedade, inclusive com a dos grupos por ela, sociedade, desprestigiados. Essa é a única maneira de contribuir para a formação de um pensamento crítico que assuma o desafio de (re)colocar a educação como um fenômeno da existência humana e, sob esse ponto de vista, poder atender às diferenças sociais e étnico-raciais.

Realizar investigação com mulheres negras, no âmbito de processos educativos, exige voltar-se para estudos que levem em conta uma ação humanizadora, libertadora, emancipadora e que promovam a reflexão. A educação, nesse sentido, constitui-se em uma criação e necessidade humana, como afirmou Brandão (1981). Assim sendo, independentemente da escola, a educação é uma prática social e, seguramente, a mais importante, porque, em qualquer espaço de existência, ninguém escapa de processos educativos, de oportunidades ou motivos para se educar e ao mesmo tempo educar outras pessoas.

Vale lembrar que a educação como processo humano pode ser libertadora ou opressora. Sobre isso, Carlos Rodrigues Brandão se manifestou: “[...] na prática a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (BRANDÃO, C. R., 1981, p. 11).

¹² À época em que Fiori viveu e escreveu, os estudos feministas e sobre as especificidades das experiências de ser mulher estavam começando, ainda se utilizava a expressão *o homem*, para designar o gênero humano.

Afastando-se de práticas educativas que deseducam, sem perder o foco de libertação, a educação em seu sentido mais amplo que aponta para grande possibilidade de conscientização, tendo em vista que:

[...] participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, C. R., 1981, p. 11).

Sob esse ponto de vista, a força da educação pode se localizar na unidade integradora de homens e mulheres que almejam transformações sociais.

Isto posto, cabe sublinhar que os processos educativos representam importante orientação que auxilia no sentido de compreender como mulheres negras, docentes em universidades, enfrentam o racismo e a discriminação e constroem suas carreiras no Ensino Superior.

Compreender as experiências de mulheres negras na construção de suas carreiras docentes no Ensino Superior, a despeito do racismo e das discriminações, faz-se esperançosa, no sentido que aponta Paulo Freire (1992) ao evidenciar a Pedagogia da Esperança, a qual, como pensamento e ação, busca gerar relações sociais pautadas na defesa de mesmos direitos para todos, de superação de desigualdades. Por isso, segundo ele, a Pedagogia da esperança,

[...] enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança, precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE 1992, p.5).

Essa esperança anima e é animada pela possibilidade e pela concretização da emancipação de grupos oprimidos, marginalizados. Nesse caso, o conhecimento é mediador da utopia de libertação. Conhecer, conhecer-se, conhecer os outros: projeto para mulheres e homens, que batalham pela humanização de nossa sociedade.

Parece ser este o compromisso que se atribuem mulheres negras professoras como outros professores, que constroem suas carreiras como docentes num universo que lhes é adverso. Eles não o fazem unicamente em busca de benefícios próprios. Aqueles que admitem o seu pertencimento enraizado em África, seguindo a sabedoria da ancestralidade não buscam no magistério apenas benefício pessoal. Ao contrário, na medida em que são

bem sucedidos em suas carreiras, buscam fortalecer todo o povo negro, orientados pelo entendimento de que se educar e educar os outros é conduzir a própria vida, conforme permite interpretar Asante (2009), Bankole (2009), Bonfim (2009), Carneiro (2006), Gomes, J. D. (2008), Gomes, N. L. (1994), Ratts e Souza (2009) entre outras e outros.

2.3.1- Educação na perspectiva africana

Cabe lembrar aqui o que já foi dito anteriormente a respeito da construção humana que no ocidente se designa por educação, conforme Tedla (1995), Maiga (1998), Silva (2004) e que na cultura e pensamento de povos africanos se designa como *tornar-se pessoa, conduzir a própria vida*. Nesse sentido, Silva (2004) assinala que,

Entre os africanos, o termo educação é utilizado para referir-se a conhecimentos, valores, posturas ensinados em estabelecimentos de ensino [...]. [...], essa palavra não existe nas línguas tradicionais africanas; ela entra em África com as escolas, tais como concebidas, organizadas e implantadas pelos europeus. Entre afrodescendentes (Brasil, Peru, Porto Rico, Estados Unidos), o emprego dos termos educar-se, ser educado está ligado a posturas, valores, comportamentos, conhecimentos reconhecidos pela classe social e grupo racial branco que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles, embora façam parte, são excluídos. [...]. Tanto os africanos como os afrodescendentes, [...], referem-se ao sentido amplo de educar-se como *tornar-se pessoa*, o que traduzem como *aprender a conduzir a própria vida* (SILVA, 2004, p. 181 - Grifos da autora).

Os mais velhos, os mais experientes orientam os mais novos, mostram caminhos, dão alertas e fazem pensar sobre como *tornar-se pessoa* forte e realizada, capaz de, por isso, fortalecer a sua comunidade, o seu povo negro. Ensinaamentos são apreendidos e aprendidos no dia a dia, em todas as oportunidades de convívio, trocas, em obrigações diárias, em brincadeiras, no trabalho (Silva, 2004). A oralidade é central na transmissão das tradições e na edificação de aprendizagens. É importante dizer que, sob o ponto de vista de matriz africana, educa-se e se é educado dentro de escolas, em tempos de escola. Educar-se são processos marcadamente escolares, regidos e apresentados pelo que está registrado nos livros.

Na perspectiva de raiz africana, quanto mais tempo de escola uma pessoa tiver, mais educada ela será. Entretanto, poderá não ter aprendido a *tornar-se pessoa*, se os benefícios da educação ficarem restritos a si próprios, ao círculo familiar mais próximo.

Quem aprendeu e vai pela vida a fora aprendendo a *tornar-se pessoa*, compartilha o que aprende educando-se nos estabelecimentos de ensino, para fortalecer sua comunidade, o seu povo. Em outras palavras, alguém pode ter muitos títulos escolares e universitários, ser reconhecidamente educado, mas não conseguir se tornar uma pessoa (SILVA, 2009).

Amadou Hampâté Bâ (1997), quando defendeu que, em África, tudo é história, permitiu formular que o conhecimento africano é amplo e diverso. Assim, chama a atenção para o fato de que ensinar e aprender para as pessoas africanas se constitui, primordialmente, na preservação da vida, vivida em comunidade. Diz ele:

O ensinamento é com efeito associado à vida e dispensado ao sabor das circunstâncias que se apresentam. Se, por exemplo, uma serpente surgir inesperadamente de uma moita, será a ocasião, para o velho mestre, de proferir uma lição sobre a serpente. Conforme seu auditório seja constituído de crianças ou de adultos, ele orientará diferentemente seu discurso. Ele poderá falar das lendas da serpente, ou dos remédios que podem curar sua mordida. Se ele estiver cercado de crianças, se estenderá de bom grado sobre os perigos da serpente, para que aprendam a proteger-se (HAMPÂTÉ BÂ, 1997, p.2).

Para Hampâté Bâ (1997), a educação tradicional em África tem como eixo os processos de passar ensinamentos e tradições. A honestidade com o conhecimento transmitido é fundamental, pois aos mais velhos cabe revelar faces do visível a partir das faces do invisível, da forma como se mostram, revelam-se, deixam-se conhecer. É da natureza que se tiram as grandes lições, explica ele. O autor ainda problematiza dizendo que as imposições ocidentais dificultam enxergar as pedagógicas¹³ de origem africana. Os olhares europeus colonizadores impuseram que as tradições orais não são fontes de cultura, de história e, mais, confundiram educação com escolarização, que se pauta principalmente na escrita.

Quanto a essa distinção entre educação e escolarização, cabe destacar o trabalho de Shujaa (1994), em que ele e outros autores fazem ponderações a respeito da capacidade educativa da escolarização.

Outro destaque com referência à educação, sob o ponto de vista africano, leva à interpretação de Asante (2009) e sua proposta epistemológica de afrocentricidade. Nessa proposta, o autor defende a afrocentricidade como “geradora dinâmica da disciplina

¹³ Utilizo os enunciados de Dussel (1980, p.184): O enfoque tenta manifestar um entendimento da pedagogia como processo de libertação dos grupos oprimidos, por isso, não se abandona o conceito de Totalidade em sua descrição.

afrológica” (ASANTE, 2009, p. 110), visando superar a visão de África e as comparações históricas que a negam ou a rebaixam, destituindo-a de suas produções humanas, e manter o africano e os afrodescendentes no centro de sua própria história. Para Asante (2009), o pesquisador afrocentrado, ao se questionar sobre as imposições ideológicas, filosóficas, culturais e econômicas, modificam-se padrões eurocêntricos.

Molefi Kete Asante (2009) destaca ainda que tais posicionamentos auxiliam a “[...] superar todas as visões distorcidas e brutalizadas de nossa [dos africanos e afrodescendentes] própria libertação [...]” (ASANTE 2009, p. 110). A libertação epistemológica se processa em posturas singularmente educativas que possivelmente ajudarão a corrigir não somente muitos erros de análises, mas também pensamentos distorcidos e eurocentrados sobre processos educativos, desencadeados pelos africanos e seus descendentes onde quer que vivam.

Em que pese às proporções afrocentradas de Asante (2009), significativas para o debate das desigualdades étnico-raciais acerca do conhecimento, as hipóteses afrocentradas podem apresentar, discordâncias com os princípios de equidade, isto é, o reconhecimento dos legados que cada civilização imprimiu em todos os seres humanos em diferentes territórios terrestres.

O afrocentrismo parece tentar mudar o enfoque eurocentrado, mas a recomendação é que se valorize igualmente todos os aportes teóricos oriundos dos diversos espaços de vivência humana. O esforço feito deve recolocar o conhecimento, o pensamento em educação no conjunto das experiências vividas, sendo:

[...] importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (CNE/CP003/2004, p. 8).

Trocar as posições, mudar o foco é incompatível com os princípios de raiz africana e de certa forma com os princípios que reconhecem a educação dos povos africanos como diferente não superior tampouco inferior a de outros povos, inclusive os colonizadores. O afrocentrismo parece direcionar a negação de que “[...] todos os saberes se equivalem, nenhum tem a primazia sobre os outros: aplica-se a mesma regra aos homens [às mulheres] e ao que eles sabem” (SERRES, 1994, p. 174)¹⁴. O que se deseja é a

¹⁴ Apud Projeto a Cor da Cultura - Modos de Interagir (2006, p. 11).

valorização das diferentes formas de educar e ser educado, de *tornar-se pessoas*, evidenciando os modos de matriz africana, e de que maneira, esses modos podem ser reconhecidos e praticados, visando a superação das desigualdades étnico-raciais.

Asante (2009); Hampâté Bâ (1997) e Silva (2004, 2009), resguardadas as perspectivas teóricas, permitem formular que o processo educativo, no pensamento africano, revela o se constituir pessoa, conscientizando-se das potencialidades que esta civilização legou para o mundo todo, tomando a história nas próprias mãos e compartilhando dessas informações e saberes para o bem de toda humanidade.

Mediante ao exposto, percebe-se que os signos africanos são enraizados nos aspectos identitários, criando e recriando práticas conectadas com o território fundante, ressignificadas no continente e na diáspora africana como sintetizou Silva (2009) mencionando que educar, para os afrodescendentes, tem sentido no “[...] aprender e ensinar a conduzir a própria vida [...]” (SILVA, 2004, p. 181). Nos processos educativos, na perspectiva africana, educa-se e se é educado nas vivências cotidianas. Modos de ser, sentir, agir, trocar, tocar e ser tocado, comunicar, criar e recriar, expressar visão de mundo, compartilhar experiências com o grupo ao qual pertence. Dessa maneira, constituir-se pessoa na e com a comunidade, no trabalho, no lazer, na religiosidade, nas lutas e embates enfrentando o injusto.

2.4 SABERES CONSTRUÍDOS ENFRENTANDO O RACISMO E DISCRIMINAÇÕES

As mulheres negras como pertencentes aos grupos humanos que descenderam de África têm sua imagem vinculada a padrões etnocêntricos dos dominadores europeus, que negam sua alteridade e a classificam como “fora do humano ou ser humano menor”, desqualificando suas raízes étnico-raciais, tentando, assim, negar sua humanidade.

Todavia, nas mesmas relações que tentam destituir as mulheres negras de humanidade, elas reagem a estigmas, formulando estratégias em vista da superação dessas questões e situações adversas. É nesse quadro que mulheres negras, agentes históricos, cidadãs de direitos, desenvolvem estratégias e formas de mobilização para o enfrentamento aos racismos e às discriminações.

Tais enfrentamentos das mulheres negras vêm sendo evidenciados desde a escravização, devem-se a elas desde, então, posturas de não acatarem passivamente o subjugo e a subalternidade, termos que permeiam a relação escravizador e escravizado da forma como debatem Munanga e Gomes (2006):

Na África tradicional, o conceito de escravo designava todos aqueles que estão ou estiveram em uma relação de sujeição ou subalternidade leiga ou religiosa com parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder, etc. geralmente, esses termos significam estar subjugado, submetido, dependente, servo. As filhas púberes, os caçulas, as esposas, os protegidos, os penhorados, entre outros, estão submetidos ao poder absoluto do chefe da família (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 25).

A mulher negra na condição de escravizada teve negada toda sua subjetividade, porque foi relegada à condição de “coisa”, dessa forma, tornou-se ferramenta de trabalho duro, forçado, explorado; do mesmo modo que se tornou objeto dos desejos sexuais dos senhores e de seus filhos, foram sujeitadas aos sadismos das senhoras e suas falsas generosidades.

Os enfrentamentos femininos à escravização ocorreram em várias frentes e das mais variadas formas, no entanto, difícil de mapear, como aponta Mott (1988); Giacomini (1988). Primeiro, por serem suplantadas nos processos de dominação colonizadoras masculinas, brancas eurocêntricas. E, segundo, além das relações que não permitiam disseminar as lutas travadas no interior da sociedade escravista, existia uma imposição semântica de gênero em que o feminino era apagado, ou seja, nos embates, sendo escravizados ou escravizadas, em ambos os casos, diziam-se, registravam a conformidade restritiva: o escravo, destaca Mott (1988).

Com efeito, pode ter sido o equívoco semântico de gênero que tenha dificultado os estudos de Giacomini (1988), levando a autora supor que, nas revoltas empreendidas pelas cativas, elas não tivessem utilizado de forma privilegiada alguns enfrentamentos, como assassinatos, por exemplo.

Por outro lado, a mesma Sonia Maria Giacomini, ao citar o trabalho de José Alípio Goulart¹⁵, sobre os aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil, permite o entendimento de que, entre tantas maneiras de se rebelar, as negras escravizadas

¹⁵ Citado por Giacomini (1988, p. 83). GOULART, José Alípio. **Da Fuga ao suicídio: aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil**. Rio de Janeiro: Conquista/INL, 1972.

recorreram, sim, a assassinatos para demonstrar que não aceitavam a exploração e a subalternização impingidas a elas.

No que concerne à revisão desse ponto de vista, na própria obra de Giacomini (1988), tem-se que:

Embora não tenhamos encontrado em nossos jornais relatos de assassinatos de senhores cometidos por escravas, afirma Goulart ‘não eram apenas os homens que sacrificavam seus senhores e senhoras; **as mulheres escravas também lhes seguiam os mesmos passos** (GIACOMINI, 1988, p. 83 - Grifo meu).

Sobre os enfrentamentos, Maria Lúcia Mott defende que eles são anteriores à escravização, ainda no Continente Africano. Quanto à resistência praticada pela mulher negra em forma de assassinatos, Mott (1988) aponta tal possibilidade destacando que:

[...] chegando ao novo mundo [...] - a resistência da mulher a escravidão continuou, seja quando tentava amenizar a vida enquanto escrava, obtendo alguns benefícios imediatos; quando procurava saídas para sua condição através das brechas oferecidas pelo próprio sistema; ou então quando negava-se a qualquer negociação, **matando** ou **morrendo** (MOTT, 1988, p. 29 - Grifo meu).

Maria Lúcia Mott permite afirmar que as escravizadas realizaram assassinatos de senhores, senhoras, feitores e seus familiares; a pesquisadora justifica tal inferência ao apresentar que, em 1835, houve um conjunto de leis objetivando preservar a vida dos proprietários de escravos, feitores e familiares, ao mesmo modo, que prescreveram medidas punitivas para escravizados e escravizadas que atentassem contra a vida de seus senhores.

Consta, também em Mott (1988), que no enfrentamento à dominação escravista, em esfera individual ou coletiva, para resistir ao cativeiro, as mulheres abortavam, cometiam infanticídios e amas-de-leite, sem os filhos de seus ventres, punham pimenta ou ervas para amargar seu leite, chegando até mesmo a envenenar seus seios para que estes não servissem “as crias” de seus algozes.

Igualmente, as cativas se utilizavam da preguiça, o chamado “corpo mole”, na realização das tarefas domésticas: eram comidas mal feitas, arrumações em desmazelos jogos de empurra na realização de tarefas e, mais, para serem dispensadas dos serviços, como conheciam ervas, simulavam doenças, como inchaço no corpo todo. Com efeito, os

senhores e as senhoras, ao perceberem essas artimanhas, submetiam as escravizadas a toda sorte de castigo e, em alguns casos, para não darem mais prejuízos, eram vendidas.

Giacomini (1988), por sua vez, lembra que os enfrentamentos e resistências das cativas incomodavam, sobremaneira, mexiam com a ordem estabelecida, por isso, os grupos mandatários criaram aparatos consensuais ou jurídicos para reprimir os/as fugitivas na tentativa de suplantar as tensões que emergiam no contexto da sociedade patriarcal escravista.

Fazendo uma ressalva, baseada em Giacomini (1988), Freyre (2004), cabe destacar que as senhoras escravistas eram tão cruéis quanto os homens. Identificam-se aparatos de repressão violenta aos atos que julgavam indolência dos escravizados, tanto por parte de senhores como de senhoras.

Ressalva feita, retomando as formas de repressão criadas para controlar a rebeldias negras em espaço doméstico, era autorizada toda sorte de castigos, torturas, açoites em muitos casos mutilações dos corpos das negras sem esquecer que, em esfera particular, mantinham-se as figuras dos capitães do mato. Em esfera mais pública, tinham-se os incontáveis anúncios em jornais e as retaliações, advindas das ações da polícia e dos tribunais. Com isso, estabeleceram-se retaliações e represálias. Dessa forma, as fugas eram rigorosamente punidas inclusive com exposição pública. E, no caso de praticarem assassinatos, devido à legislação, as negras eram presas, açoitadas, postas a ferro, enforcadas.

Essa realidade nefasta levou muitas mulheres negras escravizadas a enfrentarem e resistirem de várias formas, uma delas eram as fugas para quilombos, maneira marcadamente privilegiada de se recriar o sonho livre de África.

2.4.1 Quilombolas: mulheres negras, organizações e resistências

O que são quilombos? Têm-se denominado de quilombos os territórios organizados por antepassados africanos que partilharam uma história comum de fuga da dominação escravista, construindo uma nova alternativa de vida em espaços livres e independentes. Para auxiliar nessa definição, recorri a Clóvis Moura (1993) que assim escreveu:

[...] Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’. Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (MOURA, 1993, p.11).

Beatriz Nascimento, citada por Nunes (2006), por sua vez, designou que:

[...] O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (BEATRIZ NASCIMENTO apud NUNES, 2006, p. 139).

Onde existiu a escravização negra africana existiram negros aquilombados oferecendo resistência ao sistema escravista, cuja expansão geográfica da quilombagem, segundo Moura (1993, p. 14), foi “[...] a unidade básica de resistência do escravizado [...]”.

Os territórios escolhidos, em sua maioria, eram locais ocultos, entre montanhas, com água e vegetação que permitissem a sobrevivência (pode-se constatar tal dado ao se visitar Furnas de Dionísio, localizada no município de Jaraguari/MS, por exemplo). Os locais eram impenetráveis, com terras férteis e abundância de água permitindo meios de defesa (MOURA, 1993).

Os quilombos nos remetem à memória ancestral de África. Moura (1993, p. 11), citando Fernando Ortiz, faz referência ao fato de que, naqueles locais, havia “o estabelecimento de culturas à maneira africana”. Nunes (2006), por sua vez, estabeleceu que os quilombos remetem a campos de reflexões que permitem mudar o foco eurocentrado em busca de uma África negada. A autora assim expressou:

[...] os quilombos nos remetem a vários tempos e espaços históricos: em primeiro lugar, a África do século XVII. A palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificadamente na área formada pela República Democrática do Congo (Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constituía-se em um agrupamento militar de jovens guerreiros, composto pelos *jaga ou imbangala* (de Angola) e os *lunda* (do Zaire) (NUNES, 2006, p. 143).

A rebeldia africana negra se manifestou em forma de quilombos no Brasil e em outros países, territórios, onde também foram denominados de *marronagens* ou *palenques*.

Prosseguindo, cabe recordar que o fenômeno da organização em quilombo se manifestou em vários espaços, a exemplo do Haiti em que os negros aquilombados foram fundamentais na 1ª Revolta do *Makantal* (1758); na Venezuela, no Movimento de *Coro* (1795); na Colômbia, no século XVII, com *Palenques de San Basílio*; nos Estados Unidos, México Colonial; Guianas Francesas com *Busch Negroes*; em Cuba, o chamado *marron* ou *cimarron*¹⁶ (escravos fugidos em Cuba) e, no Panamá, como escreveu Moura (1993).

Conforme esse ponto de vista, quilombo é uma experiência de ancestralidade africana, ressignificada em locais onde se constituíram em diáspora¹⁷ negra. Essa manifestação ocorreu de maneira significativa no Brasil.

As insurreições por meio das organizações em quilombos também têm sido escritas no masculino, porém Jônatas Silva, Sueli Carneiro, Maria Lúcia Mott, refazem caminhos apresentado protagonismos de negras nos enfrentamentos e nas resistências em quilombos. Jônatas Silva relembra as mulheres quilombolas brasileiras: *Acotirene*, *Dandara*, e *Zeferina* nos quilombos (SILVA, 2004, p. 64, grifos meus). Mott (1988) escreveu que, em Palmares, *Aqualtune* (avó de Zumbi dos Palmares), filha do Rei do Congo, comandou um exército de dez mil guerreiros; derrotada, foi vendida e transportada em navio negreiro, tornando-se escravizada no Brasil devido a rivalidades tribais. Mott (1988), citando Beatriz Nascimento, aponta as experiências de ex-escravizadas com chefes de Mocambos no sudoeste de Minas Gerais com o Quilombo do Ambrósio, com uma forte organização feminina. Relata também a importância de Tereza, mulher que liderou grupos de negros e indígenas no quilombo do Quariterê, na região de Mato Grosso, próximo à Bolívia. No extremo norte, enaltece a intitulada Principala, Felipa Maria Aranha, que liderou 300 pessoas no quilombo na cabeceira do Rio Itapuru, que desemboca no Tocantins. No sul, Mott (1988) destaca o papel feminino em mocambos em Santa Catarina, e do Rio Grande do Sul com Mariana Crioula, a rainha. Junto com os homens, as mulheres

¹⁶ “Quilombos”, em Espanhol, significa o mesmo que “animais fugidos”. Apontamento nas aulas da Disciplina Tópicos Especiais em Processos de Ensino e de Aprendizagem 6: Teoria da Educação Aportes de Africanidades, no dia 10 de novembro de 2009.

¹⁷ Originalmente, a palavra foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos de escravos na América etc.) (MUNANGA, 1998, p. 82).

enfrentavam tropas chefiadas por Caxias, em que uma das quilombolas gritava: “*morrer sim, entregar não!*” (MOTT, 1988, p. 47).

No mesmo sentido, Maria Lúcia Mott faz lembrar a revolta dos *haussás* em Salvador, na Bahia, a Francisca liberta, que, junto com seu companheiro Francisco, líder do levante, após batalhas com tropas do governo entre as muitas pessoas capturadas estavam seis mulheres: Ludovina, Felicidade, Tereza, Germana, Ana, e claro, Francisca.

As revoltas na Bahia tomavam proporções incalculáveis. Outros destaques dos levantes nessa região do País foram os liderados por Zeferina, entre eles, a revolta do quilombo de Urubu. Zeferina enfrentou milícias, capitães-do-mato, cavalaria. Mott (1988) relata que as quilombolas lutaram com armas brancas e de fogo, o comandante das tropas declarou que “Zeferina enfrentou os soldados armados com arco e flechas” (MOTT, 1988, p. 46) e que as mulheres gritavam: “*morra branco e viva negro*”. Na revolta, Zeferina tentava lutar contra a escravização e o direito de viver a liberdade no mocambo, do mesmo modo que protegia a memória ancestral. Expõe Mott (1988) que “[...] no quilombo havia uma casa de candomblé” (MOTT, 1988, p. 50).

Mott (1988) termina seu relato destacando a importância de Luiza Mahin na revolta dos Malés (pessoas negras, libertas da religião muçulmana¹⁸). Esse levante foi apoiado por mulheres desde a conspiração, destacando-se Emerenciana escravizada que distribuía anéis para identificação dos Malés.

Quanto às resistências femininas negras, Sueli Carneiro destaca também a importância de Luiza Manhin, descrevendo-a como “mulher inteligente e rebelde [...]” (CARNEIRO, 2004, p. 296).

Luiza Manhin é mãe de Luiz Gama, célebre poeta abolicionista, filho de português que o negociou como escravo para saldar dívidas. Carneiro (2004) demonstra que Luiz Gama tinha muito orgulho da mãe, mesmo sem voltar a vê-la dizia que ela era uma negra africana, livre da nação nagô, não se deixou assimilar pelo cristianismo sendo pagã por opção. Luiz Gama ainda descrevia a mãe como: “minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto, sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como neve. Altiava, generosa, sofrida, vingativa. Era quitandeira e laboriosa” (CARNEIRO, 2004, p. 297).

¹⁸ Distanciando de apologias religiosas, é importante destacar principalmente na Bahia o papel da religião muçulmana e seu potencial em questionar a escravização, “abençoada” pelas religiões cristãs sejam elas de designação católica ou protestante.

Os escritos de Carneiro (2004) fazem destaques às formas de enfrentamentos e resistências elaboradas por Rosa Maria Egípcia da Vera Cruz, afirmava ela ser natural da Costa da Mina, África.

Rosa Maria Egípcia da Vera Cruz foi para o Rio de Janeiro aos seis anos de idade, passando por vários infortúnios, entre eles, estupro. Vendida para senhores escravistas de Minas Gerais, na Vila da Inconfidência, como escrava de mãe de um frei, trabalhando como meretriz. Rosa Maria entrava em transe nas igrejas e desmaiava, assim sendo, com rituais de exorcismos, um padre declarou que ela estava com “espíritos malignos” acusada de ter sido “possuída pelo demônio”. Constatado o mal, o bispo de Mariana, após avaliação de teólogos, mandou que a açoitasse, em decorrência de tal fato, Rosa Maria Egípcia perdeu o movimento de um dos braços. O padre exorcista acredita na sua sinceridade e lhe concede a alforria.

A importância da resistência de Rosa Maria Egípcia da Vera Cruz, ex-escravizada, apresenta-se em suas duas iniciativas: ler e escrever e fundar um Recolhimento, tão em voga no século XIX. Essa personagem também foi destacada por Mott (1988), quando a autora em questão, ao modo de Carneiro (2004), aponta a iniciativa da ex-cativa e ex-prostituta em fundar no Rio de Janeiro o Recolhimento do Parto, acolhendo principalmente mulheres negras e mulatas.

Nesse sentido, as duas autoras lembram ainda que, nessa volta ao Rio de Janeiro, como Rosa Maria sabia ler e escrever, registrou suas visões e experiências místicas intitulando-as de “Sagrada teologia de amor de Deus Luz brilhante das almas peregrinas”. O livro foi censurado pela inquisição, Rosa Maria Egípcia da Vera Cruz e o confessor que a apoiava foram presos, ambos citados no delito como hereges praticantes de feitiçaria; ele queimou algumas das duzentas páginas do livro, já ela, pelo que consta, não negou a acusação, pelo contrário: “[...] confessou várias vezes todas as visões e êxtases” (CARNEIRO, 2004, p. 297). Em sendo assim, inicia-se o processo para a sentença, pelo que consta não foi concluído; supõe-se que Rosa Maria veio a falecer antes disso como escreveram Mott (1988) e Carneiro (2004).

Prosseguindo, faz-se importante lembrar as abordagens sobre enfrentamentos e resistências de mulheres negras, descritas acima, até então ressaltou afro-brasileiras que viveram em vários locais do País, originárias principalmente das regiões nordeste e sudeste. Diante do exposto, segue-se descrevendo ações datadas a partir do século XX,

evidenciando que, na região centro-oeste, também se viveu experiências de quilombismo femininos. A título de exemplo, citam-se as mulheres do Quilombo Kalunga, em Goiás, que foram temática da Dissertação de Mestrado de Godinho (2004), ou as de Mato Grosso, das quais muito se fala de Tereza de Benguela, que viveu onde hoje é a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade. E, em Mato Grosso do Sul, entre tantas quilombolas, destacam-se as resistências construídas por Eva Maria de Jesus, a tia Eva.

Eva Maria de Jesus (ancestral desde 1926) nasceu em Mineiros, no interior do Estado de Goiás. Chega por volta de 1905 a, naquela época, Campo de Vacaria, hoje Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma negra que juntou recursos e conquistou sua alforria. Eva Maria de Jesus se desloca do Estado de Goiás para o então, à época, Estado de Mato Grosso. Em busca de melhores condições de vida para ela e para suas três filhas, sobrevivente da escravização tinha uma doença: uma ferida na perna. Recorreu ao Santo Preto, São Benedito, ao qual ela fez uma promessa pedindo a intercessão dele para curá-la da chaga. Graça alcançada! Agradecida constrói uma capela em agradecimento ao Santo. Essa pequena igreja, a mais antiga da cidade, foi demolida e substituída por uma de alvenaria em 1919. Na capela, também repousa o corpo de Tia Eva e nos dias de hoje é Tombada pelo Patrimônio Histórico Sul-Mato-Grossense.

Tia Eva foi benzedeira, rezadeira e, na crença de muitos, ela era também milagreira. Era alfabetizada e se tornou professora ensinando muitas pessoas a ler e a escrever. Mulher inteligente, astuta, prestando seus serviços, conseguiu uma organização financeira que possibilitou a compra das terras em que hoje se localiza a Comunidade Remanescente de Quilombos dos descendentes de Tia Eva, circundando a Igreja São Benedito.

Essa comunidade em torno da Capela, ressignifica-se a cada geração legando aos seus herdeiros homens e, sobretudo, às mulheres uma história de sabedoria, organização, luta, enfrentamentos e resistência negra, sobretudo, pelas mulheres descendentes de Tia Eva.

2.4.2 Religiosidade, enfrentamentos em rituais e crenças

As mulheres negras são seres humanos que a todo tempo e em todo lugar em que vivem elaboraram várias estratégias de enfrentamentos à desumanização. Foi dessa forma de África à travessia do Atlântico, da escravização ao sonho de liberdade dos quilombos, das lutas abolicionistas ao fim do sistema escravista. As afrodescendentes, a despeito das adversidades, são personagens que despontam em termos de lutas e embates.

Desse modo, as mulheres afrodescendentes ganham poder pautadas em uma ética ancestral que as autodefinem, cultivam senso de si mesmas orientadas e apoiadas pela comunidade e recriam espaços que desafiam a estrutura de poder.

Entende-se com isso que a feminilidade negra se constrói/reconstrói tendo na religiosidade uma forma de reatualização do conceito de quilombo, como se referiu J. Silva (2004).

Nessa reflexão, considera-se importante retomar as elaborações de Bankole (2009) feitas a esse respeito. A autora em questão, quando analisa os trinta anos da disciplina de *Afrologia* nos currículos acadêmicos dos Estados Unidos, o faz delimitando suas investigações nas feminilidades africanas. Com isso, ela explicita contornos da necessidade de: retirar as mulheres afrodescendentes dos papéis de vítimas; questionar as afirmações das similaridades mútuas da opressão com as mulheres brancas; desafiar os estereótipos criados e sustentados pelo racismo e o patriarcado; recriar um conceito de feminilidade singularizando a pessoa das afrodescendentes.

Os aportes defendidos por Bankole (2009) se ancoram nos princípios de que:

[...] agora sabemos que as mulheres africanas escravizadas produziram extraordinários exemplos de poder. Também sabemos que esses modelos são transcendentais e tem ampla aplicação por toda a diáspora. **Tais princípios de poder relocalizaram e reconectaram as mulheres africanas com sua história e humanidade negadas**, reforçando as oportunidades de expansão das possibilidades humanas para outras mulheres (BANKOLE, 2009, p. 263 - Grifo meu).

Dessa maneira, Bankole (2009) explicita que toda mulher negra, onde quer que viva, é matizada nos contornos de feminilidade africana. A pesquisadora exprime que as mulheres afrodescendentes são daquelas pessoas que desde muito cedo falam por si

mesmas. Esse fenômeno revela que as mulheres negras não são domesticadas; posicionam-se afirmando que é falsa a solidariedade compartilhada de gênero; desafiam os estereótipos criados e sustentados pelo racismo e o patriarcado, qual seja: não trabalhar fora de casa, ser piedosa, pura virginal, submissa e obediente. O conceito de feminilidade vem sendo singularizado nas afro-descendentes fortalecendo-as e as impulsionando a empreenderem lutas e cuidarem da comunidade.

Embora a realidade de Katherine Bankole seja a dos Estados Unidos, as referências de africanidades, signos que acompanham todas as pessoas de descendência africana, sobretudo as mulheres, permitem articular algumas características de lá e cá, sendo assim, a religiosidade afro-brasileira, como resistência, que tem na organização feminina seu ponto de convergência, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil.

Dessa maneira, as afrodescendentes, adentrando a religiosidade praticada e as tensões que emergiram principalmente pela imposição do cristianismo católico no Brasil e do protestantismo da elite colonial estadunidense, realizam uma imersão nos contextos dessas práticas religiosas percebendo algumas brechas nessas doutrinas. O referido movimento possibilitou às mulheres negras formularem importantes estratégias para se firmarem e afirmarem em suas africanidades (BANKOLE, 2009; CARNEIRO, 2004; GONÇALVES, L. A., 2003).

Para melhor compreender as práticas religiosas impostas aos africanos, com Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves tem-se consideráveis discussões, em que o autor evidencia que, mesmo em ambientes hostis, aos quais os seres humanos na condição de escravizados foram introduzidos, nenhuma modalidade de cristianismo, praticado nas Américas, foi cordial. A religião católica ou a protestante não foram religiões de liberdade, pois nelas havia um escravismo e um racismo autorizado pelo Estado e/ou pelos chefes das igrejas. O cristianismo imposto, como todo processo nefasto do sistema, impeliu às pessoas escravizadas a reagirem, destaca Gonçalves (2003).

Voltando a atenção para a religiosidade africana como campo de enfrentamento e resistência feminina, no Brasil, destacam-se as irmandades, iniciadas na colonização, fortalecidas por todo século XIX, algumas mantidas até os dias atuais, fizeram-se realidade por quase todo o território brasileiro.

Incorporadas à igreja católica, era a própria contradição, tendo em vista que:

[...] O papel das irmandades é ao mesmo tempo de reprodutora de valores da sociedade escravista e de possibilitadora da inserção dos negros e pardos nessa sociedade. Essas confrarias eram regidas pelos Estatutos Compromissais. Conjunto de regras calcado nas casas de Misericórdias portuguesas, voltadas para a ajuda aos mais necessitados e com formas de organização bem definidas (CRUZ, 2007, p. 4).

Entre as contradições pode-se identificar que as confrarias não serviam à evangelização, pois eram estruturadas para valorizar os santos (festejos, ritos, danças, folclore), e organizadas com o objetivo de amparar os associados, ajudar financeira, apoiar aos doentes. Baseadas no assistencialismo comunitário, as confrarias representavam um modelo de segregação dos negros escravizados, e de muitos negros livres, sendo um local onde, estes de certo modo, podiam exercer uma atividade mais social do que mística.

Indica Gonçalves (2003) que, sendo as irmandades permitidas aos escravos, entre as incoerências nelas praticadas, estava um sonho subjacente de liberdade, pois, na organização, também havia reis e reinados, assim como havia conflitos advindos da rivalidade entre as diferentes nações africanas que se reagrupavam aproveitando os espaços das irmandades para ferver a tensão advinda da oposição de interesses grupais anteriormente originados.

Em que pese às contradições e conflitos as “[...] irmandades negras representam na história cultural do Brasil uma expressão da prática religiosa/cultural das populações africanas, no qual subexistem certos costumes herdados pelo passado africano” (CRUZ, T. C., 2007, p. 1).

Sobre as irmandades ainda cabe destacar que quase todas elas eram formadas e lideradas por homens, apresentando como exceção a “[...] confraria secular, conhecida como Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte [...]” (SILVA, L. B., 2005, p. 1).

A autora apresenta que a referida irmandade era

[...] formada unicamente por mulheres negras, nasceu em meio a uma sociedade escravista instável, quando a cidade do Salvador contava com uma população de aproximadamente 65.500 habitantes divididos em grupos sócio-ocupacionais, com constantes explosões de revoltas populares antilusas, sendo a principal delas a revolta dos malês em 1835 (SILVA, L. B., 2005, p. 2).

Para Livia Maria B. da Silva (2005), a importância da irmandade Nossa Senhora da Boa Morte se instala na:

[...] prática de empréstimos e auxílios financeiros, doações e, principalmente, a compra de alforrias para os escravizados; em casos de falecimento das associadas, a Irmandade se responsabilizava pelos sepultamentos e missas (SILVA, L. B., 2005, p. 2).

O exposto por Gonçalves (2004); Silva, L. B.(2005) e Cruz, T. C. (2007) permite concluir que as irmandades ou confrarias são experiências ressignificadas nas dimensões de africanidades, mantendo, resguardando o patrimônio da cultura afro-brasileira. Segundo Silva L. B. (2005), as irmandades podem ser entendidas como corporificações em “[...] rituais da religiosidade, oralidade, indumentária, culinária, música, dança, dentre outros [africanos] [...]”, (SILVA, L. B. 2005, p. 2). O arcabouço patrimonial, recriado e defendido da mesma maneira pelas afro-brasileiras.

Continuando nas referências de Silva, L. B.(2005), a Irmandade da Boa Morte remonta às experiências femininas em África. Nesse rumo, destaca-se que a religiosidade, como prática de resistência afrodescendente fortaleceu as mulheres, fazendo com que elas percebessem que os discursos dos dominadores não sobreviviam aos próprios dogmas pregados por eles. As mulheres afro-brasileiras se ocuparam das lacunas do cristianismo católico, fazendo emergir desse espaço uma experiência religiosa que lhes permitiu e possibilitou aos seus reconexões com ritos sagrados do Continente de origem, do mesmo modo, permitiu experimentar a vida em comunidade que se organiza, enfrenta, luta e resiste.

Pode-se referendar tal observação acerca dos estudos de Silva, L. B.(2005) quando a autora narra que da Irmandade da Boa Morte criou-se o primeiro Terreiro de Candomblé, que se tornou a Federação do Gantois. Lívia Maria B. da Silva (2005) assim escreveu:

Em 1820, presumivelmente, a Irmandade da Boa Morte instalou-se em Cachoeira. A partir da criação desta Irmandade foi criado o primeiro Terreiro de Candomblé, Iyá Omi Axé Ayá Intilá, numa casa ao fundo da Igreja da Barroquinha, após sofrer perseguições por parte das autoridades, fixou-se no bairro da Vasco da Gama, com o nome de Ilê Iyá Nassô Okó, conhecido como Casa Branca; a partir de 1920, deu origem a mais dois Terreiros: o Ilê Axé Opô Afonjá, em São Gonçalo do Retiro e o Ilê Iyá Omim Iyá Massê, na Federação, conhecido como Gantois (SILVA, L. B. 2005, p. 1).

As práticas de religiosidade, como instrumento de luta das mulheres negras, foram manifestadas no Brasil e em outros espaços onde religiões cristãs reforçaram a

escravização e suas consequências nefastas. Bankole (2009) destaca, no contexto dos Estados Unidos, o exemplo da Maria Stewart quando a afro-estadunidense proferiu discurso sobre os direitos e a liberdade dos africanos contestando a lógica e a ética da moral cristã e advertindo que:

[...] um deus de infinita pureza não ouvirá as preces daqueles que trazem a religião numa das mãos e o preconceito, o pecado e a contaminação na outra; ele não ouvirá as preces da falsa virtude e da hipocrisia. [...] os norte-americanos brancos fizeram um nome, como os nomes dos grandes homens que habitam a terra, quando na verdade nós temos sido seu principal alicerce e apoio [...]. A questão dos direitos a liberdade dos africanos deve inflamar o peito de cada homem de cor livre nestes Estados Unidos e provocar nele um interesse vigoroso, profundo, decidido e intenso (BANKOLE, 2009, p. 270, apud Busby, 1992, p. 49-52,¹⁹ - Grifo meu).

As mulheres negras pelas vias religiosas se reafirmam no mundo, evocando questões éticas e morais para confrontar hipocrisias, cinismos e injustiças. A história das negras revela que essas mulheres usaram diversos princípios de poder que as levaram a realizar escolhas difíceis que desafiaram sistemas opressivos de diversas maneiras: seja em recriar crenças e cultos, seja em questionar os desvios de conduta de padres, pastores e demais líderes religiosos.

No Brasil, a religiosidade e crenças praticadas por mulheres negras se desenvolveram em espaços concedidos, ou ocupados, ressignificando cultos em favor de uma crença tradicional de matriz africana. Nos Estados Unidos, o olhar que pode ser lançado é que, na prática do cristianismo protestante, também havia segregação, possibilitando emergir de um cristianismo negro, na forma como ressalta Bankole (2009). Para a pesquisadora, era a combinação de que ela tinha “uma afiada interpretação da teologia cristã e um forte orgulho africano” (BANKOLE, 2009, p. 270).

Os cristãos negros, ao confrontarem o cristianismo escravista branco, desvela toda sua ação segregadora, um “cristianismo que não estava sendo suficientemente cristão”, ao modo como pronunciou Martin Luther King certa vez. Os discursos de Maria Stewart, e Luther King, em que pese o tempo histórico, referenda que a religiosidade praticada pelas pessoas negras estadunidenses, sobretudo as mulheres africanas, como enuncia Bankole (2009), pautava-se na promoção humana.

¹⁹BUSBY, Margaret (Org). **Daughters of Africa**. Nova York: Ballantine Books, 1992. “Daughtersof África”, **significa** “Filhas de África” em Português (Tradução Livre).

Dessa forma, avalia-se que, na realidade dos Estados Unidos, e na experiência brasileira, fica evidenciado que as mulheres negras, que se expressaram e se expressam na religiosidade, construíram, a partir da religião os instrumentos de libertação e conforto para os oprimidos, conforme menciona, entre outros, Carneiro (2004).

Retomo Carneiro (2004) para lembrar o exemplo de Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz, e seu enfrentamento pelas vias religiosas. Na condição de mulher negra e escravizada que, vivendo no século XVIII, fez opção em praticar o catolicismo mantendo a espiritualidade que recebeu de sua herança africana, opção que a levou à prisão por mando do santo ofício, como já foi tratado neste texto anteriormente.

Seguindo essa linha de raciocínio, retomo o debate empreendido neste título sobre a tentativa de os dominadores imporem religiões ocidentalizadas como prática para todos os povos colonizados e o papel das mulheres negras nos embates no interior dessas doutrinas, assim como as alternativas latentes das religiões de matriz africana.

As religiões de raiz africana rememoram a importância do feminino na relação com o sagrado. Nessa argumentação, comparecem as compreensões de Póvoas (2010), quando o pesquisador aponta que toda a memória de Candomblé se constitui em referências femininas, que o arquétipo da memória do candomblé é Feminino²⁰. Arquétipo feminino, nessa perspectiva, não diz respeito às definições biológicas de homem ou mulher, do mesmo modo que não está diretamente embutida nas designações culturais de gênero. Nas palavras de Póvoas (2010),

Se os homens do candomblé, cuja cabeça pertence a uma Iaba ou a um orixá *metá* carregam com garbo a sua macheza, eles também não abrem mão de se reconhecerem portadores do Feminino, de se considerarem altar vivo da Grande Mãe e a ela renderem culto por toda sua vida (PÓVOAS, 2010, p. 193).

Constata-se tal assertiva em Ruy Póvoas, quando, em sua obra “A memória do feminino no candomblé”, o pesquisador constrói um sentido de arquétipo afirmando que, “desde os gregos, o Ocidente concebeu a noção de Arquétipo, que seriam **modelos, arcabouços, matrizes de grandes valores** engendrados pelos humanos. [...]”. (PÓVOAS, 2010, p. 58, grifo meu). E ele continua, para expressar que arquétipo “[...] transcende às culturas, uma vez que se trataria de valor universal” (PÓVOAS, 2010, p. 60).

²⁰ Póvoas (2010) assim escreve: “Feminino”, iniciando com letra maiúscula, nome próprio.

Póvoas (2010) permite compreender que isso tudo é religiosidade fundada na resistência do povo negro. Nesse ponto de vista, pode-se dizer que os arcações fundantes do candomblé se ancoram nos princípios das imagens arquetípicas da Grande Mãe, o princípio criador Feminino, que manifesta as formas de agir e tecer relações que são femininas; no uso das vestimentas criadas para vestir o feminino. E um aspecto relevante mencionado pelo autor é que, no candomblé, “[...] **o feminino fala**. Seja na expressão do fazer e do viver cotidiano dos filhos e filhas de santo, seja através da fala do orixá neles manifestado, ou no jogo de búzios, seja no relato das mais velhas” (PÓVOAS, 2010, p. 193, grifo meu).

Em designações semelhantes às de Póvoas (2010), Carneiro (2004) ressalta a importância do feminino no Candomblé, sugerindo que as reações e confrontos também foram demonstrados nos cuidados com as pessoas, e na organização da vida comunitária. A autora faz isso apresentando Mães de Santo como Julia Conceição, a *Mãe Aninha*, que, para Sueli Carneiro, agiu com sabedoria e autoridade; em 1830, fundou o primeiro candomblé da Bahia. Da mesma forma que descreve Maria Escolástica da Conceição Nazaré, a *Mãe Menininha do Gantois*, que, na interpretação das palavras de Carneiro (2004), foi muito combativa na preservação dos locais onde eram realizados os cultos afro-brasileiros à época da escravidão.

Oportunamente, ainda nos escritos de Carneiro (2004), Werneck (2006) encontram-se considerações sobre a importância das mulheres negras, presenças ativas na condição de liderança espiritual e suporte de suas comunidades marginalizadas. A esse respeito, expressou Carneiro (2004):

[...] Essas mães ancestrais têm no presente, como herdeiras de sua tradição as veneráveis Mãe Estela e Mãe Hilda em Salvador, Mãe Beata de Iemanjá no Rio de Janeiro e Mãe Silvia de Oxalá em São Paulo, presenças constantes nas lutas das mulheres e do povo negro no Brasil (CARNEIRO, 2004, p. 300).

A esse propósito as compreensões sobre religiosidade rituais e crenças direcionam para as palavras de uma Ialorixá²¹, que, em Werneck (2006), assim se afirmou:

[...] Sou uma mulher de 67 anos, mas me sinto como criança, porque quanto mais eu aprendo, mais quero aprender. [...] Recebo essa força de meus ancestrais, que viveram nos engenhos. Sou descendente de escravos e entendo o sofrimento que passaram. Hoje eu coloco meu corpo, minha

²¹ Mãe Beata de Yemonjá foi também citada por Carneiro (2004, p. 300)

alma e meu saber a serviço deles. Continuo lutando para criar as oportunidades que eles não tiveram. Hoje sou Beata de Yemonjá (MÃE BEATA DE YEMONJÁ, In. WERNECK e MENDONÇA, 2006, p. 17).

Percebe-se, nessa narrativa, a marca da constituição do ser, e a atitude de enfrentamento, luta e resistência em viver como mulher negra. Cabe distinguir que, vivendo a religiosidade e o compromisso com a comunidade, as mulheres afro-brasileiras ainda aliviavam os males do corpo e do espírito com rezas e cantorias, com suas ações desencadeavam processos educativos, possibilitando confrontos aos dogmas impostos e assim resinificavam e implementavam religiões de matriz africana.

Na religião, e em outras estratégias de enfrentamento ao racismo e às discriminações, os fazeres das mulheres negras são empreendidos de forma educativa, contínua, organizada e dinâmica. Herança ancestral praticada desde muito tempo em território africano, manifestado até os dias atuais.

2.5 MOVIMENTOS DE MULHERES NEGRAS NA ATUALIDADE

As referências acerca do movimento de mulheres negras, no sentido de elaborar estratégias e de implementá-las em vista de superar toda a ordem e todas as formas de injustiças, são marcadores fundamentais para esta tese.

Nas discussões a respeito do feminismo “universal”, Novellino (2006) oferece contribuições quando analisa o movimento feminista categorizado no que se convencionou chamar de ondas. A primeira onda feminista, segundo a autora, fez-se pelos direitos políticos de votar e ser votada, a segunda trata-se da discussão de sua sexualidade e as relações de poder entre homens e mulheres. E uma terceira onda, que debate a conceituação de homem e mulher universal, tinha como foco superar a noção de que, quando se dizia homem, por exemplo, incluía-se toda humanidade.

Consta-se em Hall (2006) semelhante debate ao empreendido por Novellino (2006). Stuart Hall não denomina de terceira onda, mas expõe que essa concepção de que homens e mulheres comungam do mesmo gênero, ou seja, o gênero humano, perdurou e ainda perdura em alguns espaços. O mesmo autor ainda destaca que, nessa contestação, o feminismo enfatiza questões políticas e sociais para além das generificações homens e mulheres politizando “a subjetividade, a identidade e o processo de identificação como

homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas” (HALL, 2006, p. 45), expandindo-se para questões mais amplas como questionar conflitos que emergiram das desigualdades étnico-raciais, de gênero e de classe manifestado constantemente no interior da sociedade capitalista.

Entretanto, esses questionamentos, no campo das relações tensas, travadas no contexto brasileiro, mostraram-se insuficientes, limitados, equivocados, pois não deu conta das abordagens nas esferas socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero. As limitações e equívocos cometidos pelo movimento feminista originaram confrontos em espaços políticos, econômicos, sociais e educacionais no sentido de revertê-los em condições mais igualitárias de se viver como mulher ou como homem, seja qual forem seu pertencimento étnico-racial ou outras formas autônomas de viver identidades.

Retomando os destaques elaborados por Novellino (2006), faz-se necessário compreender que, nos contextos em que o feminismo se desenvolveu, as mulheres negras, anterior ao que a pesquisadora chamou de feminismo cívico, já lutavam no campo político para decidir sobre sua própria vida, pelo direito de ser gente, agente e cidadã, também foram vítimas de tentativas populistas de cooptação de toda ordem, retiraram-se dos partidos políticos que não contemplavam suas lutas de maneira geral e lutavam pelo direito de decidir sobre o seu corpo há muito tempo, posicionando-se a favor de inserir nas agendas políticas e acadêmicas questões de raça e gênero, e se organizavam em ONGs, projetos autônomos de intervenção na realidade que se mostra racista, machista, sexista, e dessa forma, excludente.

Hall (2006) e Novellino (2006) expressam que o papel do movimento feminista foi o de politizar as relações entre homens e mulheres em suas subjetividades e nas identidades sociais envolvendo todos os aspectos que demandam dessa ação.

Com efeito, é importante compreender o feminismo como:

[...] Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico), quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres (GDE- Livro Texto – UAB/UFSCAR, 2009, p. 43).

Diante do exposto, pergunto: todas as mulheres? Estudos como os de Bankole (2009); Bonfim (2009); Mesquita (2009); Carneiro (2003), (2004) entre outros, têm apontado que não.

As autoras acima problematizaram que há uma incapacidade de o Movimento Feminista contemplar em sua agenda as demandas das mulheres que estão fora dos padrões eurocêntricos de feminilidades, mediante tal destaque, desponta dois pontos de vista: o de Mesquita (2009), que examinou este Movimento no contexto da América Latina, e o de Carneiro (2003), (2004) que teceu análises sobre esse movimento no Brasil, abordando o universo feminino negro.

Mesquita (2009) demonstrou que as mulheres têm suas presenças nos principais movimentos em defesa dos direitos, da justiça social e da cidadania. A autora lança seu olhar sobre gênero e classe na história latino-americana, destacando que a marca originária das relações de gênero neste lado da América foi o patriarcado.

Eni Mesquita (2009) ainda leva a deduzir que a experiência feminina na América Latina é parte, e têm conexões com processos de lutas contra a dominação que não é só masculina (homem X mulher), e sim processos ideológicos, culturais muito amplos e bem sedimentados acerca de uma idealização de superioridade e de inferioridade.

Nesse sentido, Eni Mesquita (2009) estimula a interpretação de que feminismo na América Latina se revela em bases de um movimento de mulheres brancas das classes altas e médias, que de maneira geral empreenderam luta pela emancipação e reconhecimento de seus direitos à liberdade de atuação em espaços públicos fora da esfera doméstica.

Cabe explicar que tais mulheres tinham como bandeira de luta principalmente o direito ao voto, porém o mesmo movimento não conseguiu levar a cabo uma luta envolvendo as questões de classes, as mulheres das camadas populares, e tampouco a problemática étnico-racial, retratada na quase total ausência de mulheres indígenas e negras, reforça Mesquita (2009).

Outro aspecto a se destacar acerca das análises de Mesquita (2009) é o de que a luta contra a dominação masculina na América Latina não foi simples. Mesmo em países tidos como revolucionários, foi difícil admitir a garantia dos direitos das mulheres para além do direito ao voto. Na perspectiva da autora, a marca desse tipo de feminismo é a

dignidade de ser mãe. Outro destaque que se faz, a partir de suas pesquisas, é o de que mesmo as mulheres revolucionárias ocupam situações subalternas no campo social, político e econômico.

Acresce-se a tal interpretação de Mesquita (2009) a de que, quando as mulheres subalternizadas pela cor e pela classe eram abordadas, a elas era designado o papel de figurantes, ou coadjuvantes, nunca de protagonistas, pois a pauta de reivindicação do movimento feminista encerrava nos interesses de mulheres descendentes dos grupos de europeus que colonizaram as Américas.

Eni Mesquita (2009) escreveu sobre o movimento de mulheres na América Latina, lembrando que, no Brasil, nesse encadeamento, fatos não se deram de maneira diferente, levando a dialogar com as ideias de Carneiro (2003), que a esse respeito destacou que o Movimento de Mulheres²²:

[...] do Brasil é um dos mais respeitados do mundo e referência fundamental em certos temas do interesse das mulheres no plano internacional. É também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Continuando a explicitar sua leitura sobre as potencialidades desse Movimento, Carneiro (2003) rememora os encaminhamentos dessa organização à época da elaboração e promulgação da Constituição de 1988. Segundo ela, o Movimento de Mulheres Brasileiras, de maneira geral, “[...] contemplou cerca de 80% das suas propostas, o que mudou radicalmente o *status* jurídico das mulheres no Brasil. A Constituição de 1988, entre outros feitos, destituiu o pátrio poder”²³ (CARNEIRO, 2003, p. 117).

De acordo com Carneiro (2003), esse movimento se destaca, ainda, pelas: contribuições no processo de democratização do Estado, no campo das políticas públicas; criação dos Conselhos da Condição Feminina; luta contra a violência doméstica e sexual, tornando-as objeto de políticas específicas; criação das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAMS); abrigos institucionais para a proteção de mulheres em situação de violência, além do “[...] treinamento de profissionais da segurança pública no que diz respeito às situações de violência contra a mulher, entre outras iniciativas [...]” (CARNEIRO, 2003, p. 117).

²² É dessa forma que a autora designa o Movimento Feminista (CARNEIRO, 2003, p. 117 e ss).

²³ O pátrio poder deixou de ser prerrogativa exclusiva do homem, sendo este compartilhado entre pai e mãe, diferente de como era antes da Carta Magna de 1988.

Porém, Carneiro faz algumas ressalvas a essas bandeiras e conquistas femininas, ressaltando que o movimento feminista:

[...] esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi à incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Na sequência, Carneiro (2003), ao modo de Mesquita (2009), aponta que o movimento feminista, basicamente estruturado na luta contra a exploração econômica, alienação do trabalho e na igualdade de condições entre homens e mulheres, não conseguia contestar as submissões ou divisões que estavam fora das diferenças socioeconômicas, ao se referir às mulheres e a sua luta na América Latina. Do mesmo modo que o modelo brasileiro de sociedade passa a ser exposto em suas contradições, principalmente quando opera alijando, silenciando mulheres pelo pertencimento étnico-racial como consta em Carneiro (2003), Mesquita (2009), entre outras.

As mulheres brasileiras também empreenderam luta universalizando reivindicações na área do trabalho, voto, corporalidade etc; da mesma forma que, como em outros territórios, a maioria não teve a compreensão de que a exploração do trabalho pelo capital, o patriarcado, o racismo e suas derivações, tem sua gênese na cosmovisão europeia que hierarquizou: homens/mulheres, branco/índio, branca/índia, branco/negro, branca/negra, rico(a)/pobre, centro/periferia, norte/sul; contradições que operam na mesma frequência.

À observação acima, soma-se o já exposto por Mesquita (2009) e Carneiro (2003, 2004), as investigações de Werneck (2008, p. 2). A pesquisadora em questão, ao se aproximar da definição apresentada por *bell hooks*, que descreveu que o movimento feminista acontece quando grupos de pessoas se juntam com uma estratégia organizada de ação para eliminar o patriarcado. Sobre isso mencionou:

[...] devemos explicitar a impossibilidade prática de dissociação entre patriarcado, racismo, colonialismo e capitalismo – tudo parte do mesmo “pacote” de dominação do ocidente sobre as demais regiões do mundo. E que não estrutura em capítulos ou hierarquias. Ao contrário, age sobre as mulheres como um bloco monolítico, às vezes pesado demais (WERNECK, 2008, p. 2)

Jurema Werneck (2008) aponta que o patriarcado se articula, funde-se com outras formas de opressão. Segundo ela:

[...] na perspectiva posta por *bell hooks*, a luta das mulheres negras por descolonização nos diferentes níveis, ou seja, de corpos, mentes, sistemas políticos, econômicos, sociais, religiosos, culturais, raciais, etc, poderá implicar um feminismo, claro (WERNECK, 2008, p. 2).

Pensando a mulher, que, na comunidade africana, foi protagonista de suas ações, elo entre as pessoas, condutora da memória²⁴ e dos papéis decisivos dos grupos, pelo mercantilismo, escravismo e pelo aprimoramento do capitalismo, percebe-se que ela de alguma maneira foi submetida a viver desconectada, fragmentada, em cisma. Nessa direção, Jurema Werneck (2010) explicita que, na diáspora africana, as mulheres negras, elaboram, constroem os mais diversos mecanismos de enfretamentos e de luta. Para a pesquisadora:

Na formação e expansão desta diáspora, as articulações empreendidas tinham e têm como âncora principal a luta contra a violência do aniquilamento – racista, heterossexista e eurocêntrico – com vistas a garantir nossa participação ativa no agenciamento das condições de vida para nós mesmas e para o grupo maior a que nos vinculamos. Articulações que se desenvolveram apesar (e a partir) das ambiguidades e limitações de identidades fundadas em atributos externos impostos pelo olhar dominador, de forte marca fenotípica (visual) e cuja amplitude de aniquilamento se estende ao genocídio e ao epistemicídio. [...] (WERNECK, 2010, p.2).

Dessa forma, Werneck (2010) distingue o movimento das mulheres negras na atualidade e sua proposta em romper as lacunas, deixadas pelo feminismo homogêneo no discurso alijador na prática. A mulher negra traz no corpo a marca da ancestralidade africana, torna-se vulnerável às mutilações do racismo, sexismo e do patriarcado, e, às desvantagens socioeconômicas, desafiando sua condição de depositária da vida e de portadora da continuidade comunitária.

[...] Assim, os processos de constituição das diferentes identidades ‘mulheres negras’ incluem também a necessidade de sua ultrapassagem, fazendo existir novos conceitos instáveis ‘mulheres negras’, mais adequados ao que necessitamos, queremos e devemos ser nos diferentes

²⁴Para Gonçalves Filho (1988, p. 96) o capitalismo, assim como o machismo, desequilibra a memória, fragmenta. O “[...] capital, cuja avidez encolhe e aliena nossos esforços de obter felicidade e mantém autorizadas as garantias de algumas vidas sobre os impedimentos de outras. Perde-se dos dois lados suprimimos o passado, confundindo com obsoleto e irracional, e não suprimimos a divisão burguesa do trabalho”.

cenários políticos. Tais instabilidades destacam seu caráter político, bem como apontam sua necessidade de ultrapassagem na direção de nomes próprios que garantam sua inserção em processos de transformação social que façam desaparecer o racismo, o heterossexismo e as violências que fazem parte de sua história e justificativa [...] (WERNECK, 2010, p.2).

Sob esse ponto de vista, as mulheres negras modificam as demandas do movimento feminista. Uma das razões aventadas é a de que o movimento feminista também se compôs com mulheres descendentes dos grupos escravistas; sob esse ponto de vista, as mulheres brancas, oriundas dessas classes que já tinham negligenciado as mulheres indígenas e explorado o trabalho forçado das negras africanas, instauraram toda sorte de violência física e simbólica. As mulheres então criam grandes tensões nesse movimento para fazer valer seus interesses, fatos que não ficaram sem reação nem em tempos passados, tampouco na atualidade.

Sobre tal aspecto da luta das negras na atualidade, Sueli Carneiro (2005), Núbia Moreira (2007) e Raquel Barreto (2005) utilizaram-se da expressão “enegrecendo o feminismo”, como conceito demarcador da diferença nas pautas de reivindicações do movimento feminista branco que se vê confrontado e obrigado a pontuar as opressões advindas das relações de raça e de gênero.

Para Carneiro (2005, p. 309), enegrecer significa “[...] revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídas em sociedades multirraciais e pluriculturais”.

Em Moreira (2007, p. 57), é possível perceber que o sentido de que “enegrecer é fruto da intersecção entre os movimentos negro e feminista e é também o espaço de tensão acerca das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero”.

Enquanto Barreto (2005, p.51) sentencia que: “[...] Foi de fundamental importância ter levado a bandeira da mulher negra para o movimento feminista. Todavia, sua imagem dentro do movimento feminista branco, não era a das melhores”.

Nesse sentido, Barreto (2005) esclarece que enegrecer se constitui em estratégia de enfrentamento. Nesse engajamento, as organizações foram disseminadas por todo País. Mapeando esse dado, informa Carneiro (2004) a existência de fóruns

específicos, coletivos e outras formas organizativas que buscaram assegurar em nível subjetivo²⁵, político, o direito de ser e viver como mulher negra.

Sueli Carneiro colocou em destaque o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo/ CECF; criados em 1983, o coletivo de mulheres negras sob a liderança de Thereza Santos em São Paulo, e a fundação do Nzinga no Rio de Janeiro sob a liderança de Lélia Gonzalez.

Em 1986, cria-se o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada em Santos/SP e o Geledés – Instituto da Mulher Negra em São Paulo; surge, também em 1986, o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa do Maranhão; em 1987, cria-se o Grupo Maria Mulher no Rio Grande do Sul.

Na década de 90 do século XX, em 1992, surge o Criola; 1993, Eleeko; o Coletivo de Mulheres Negras Laudelina de Campos Mello, em Campinas/SP. Em 1995, tem-se o Grupo Iyalodê em Salvador/BA; o Grupo de Mulheres Malunga em Goiás; a Casa da Mulher Catarina em Santa Catarina; em 1993, o Nzinga Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte/MG; o AMMA Psique e Negritude em 1995 e Fala Preta! Organização de Mulheres Negras em 1997; o IMENA/Instituto de mulheres negras do Amapá em 1999. No ano 2000, institui-se o Coletivo de Mulheres Negras Esperança Garcia do Piauí.

Novamente, afastando-se de contextos mais globais para expor um conjunto de circunstâncias mais específicas destacando as organizações de Mulheres Negras que emergiram na Região Centro-Oeste: Coletivo de Mulheres Negras do Distrito Federal, criado em 1990; Grupo de Mulheres Negras Dandara do Cerrado que surgiu em 1991, tornando-se ONG em 2002; e o Grupo de Mulheres Negras Malunga/Gôiania, fundado em 1999, em Goiás. Em Cuiabá, Mato Grosso, organiza-se, a partir de 2002, o IMUNE/Instituto de Mulheres Negras de Mato Grosso. Especialmente em Mato Grosso do Sul, cria-se o Instituto da Mulher Negra do Pantanal/IMNEGRA, fundado em 2007, em Corumbá/MS, e, em 1999, criou-se o Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul (CMNEGRAS) “Raimunda Luzia de Brito”.

²⁵ O **direito público subjetivo** é a possibilidade que tem o cidadão de exigir da administração pública o cumprimento de determinação, oferta ou prestação prevista na legislação. É esse o sentido de subjetivo em nível de direitos humanos (RODRIGUEZ, 2010, p. 15).

O CMNEGRAS/Raimunda Luzia de Brito²⁶ em Mato Grosso do Sul é simbólico para a luta do povo negro, tendo em vista que não só homenageia uma das mulheres negras mais combativas do Estado, bem como demarca, na pessoa dela, focos de luta e resistência afro-brasileira, nesta parte do Brasil.

Raimunda, por mais de trinta anos, atuou como professora da Educação Superior, uma das mulheres negras pioneiras nesse campo profissional no Estado. Depois de aposentada, foi cursar Doutorado, devendo-se essas iniciativas, entre outras, que a pessoa citada, com seu exemplo, e história de vida, acrescenta valiosas contribuições na estruturação dessa pesquisa que trata de mulheres negras professoras docentes na Educação Superior em Mato Grosso do Sul.

Raimunda Luzia de Brito, e suas experiências, sobretudo, nos últimos quatro anos, têm sido enfoque de muitas pesquisas. A título de exemplo, Cercarioli e Paixão (2011) relataram: “Buquê Arlequinal - Cores e Perfumes de Identidades Mutiladas”. Na perspectiva das autoras, ao modo africano, Raimunda se põe desde a infância a cozer flores multicoloridas, entendendo-se como criança, depois como adolescente e jovem negra que, prematuramente, enfrenta e resiste às agressões racistas, primeiro na forma de apelidos depreciativos, e, depois, enrijecidos nas dificuldades financeiras, nas exclusões de toda ordem.

Ela, ao modo de Tia Eva, explicita a memória enraizada na história e na história do povo que ela representa, porque exprime experiências de memória de liberdade criadora, estimulando novos pontos de vidas e novas ousadias. Memória, nesse caso, refere-se ao olhar na história, olhar que se faz em direção ao passado, desequilibra o presente, erguendo-se para o futuro da forma como inferiu Gonçalves Filho (1988), memória que remete a algo realizável, e também memória que não se tranca em si mesma, mas que partilha seus conteúdos, conforme inferiu Bosi (1994).

Nessa perspectiva, a professora Raimunda, olhando, trilhando e fazendo história pode ser definida como uma mulher negra que cumpre a pretensão política de justiça. Assume o compromisso social e político com ‘o outro’. Demonstra

²⁶ Reflexão resultante da atividade avaliativa da Disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos, primeiro semestre de 2009, publicado in SILVA, Maria de Lourdes. Práticas sociais e processos educativos: a liderança da mulher negra em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **Fazendo Gênero 9**. Florianópolis: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos - 23 a 26 de agosto de 2010.

comprometimento com a superação das desigualdades raciais pelas vias dos processos educativos, em todo e qualquer espaço que se faz presente. Sua vida é marcada pela responsabilidade com as futuras gerações, esforçando-se para escrever outra história do mundo, tentando compreender os processos, traçar o caminho e deles não desistir.

Em suma, a tarefa complexa de compreender como as mulheres negras se constituem evidencia que tudo é educação. São os processos educativos que deram sentido aos contextos de suas existências levando ao que pensou Asante (2009): ter a capacidade de se firmarem em raízes africanas, com consciência da opressão, mas, sobretudo, de desenvolverem consciência das vitórias possíveis.

Mulheres negras no “centro dinâmico da comunidade”, a maneira como se referiu Oliveira (2004, p. 21): integram o cosmo, garantem a continuidade da vida, estão na luta, têm características de guerreiras que enfrentam batalhas e resistem à submissão, à desumanização. Tiveram atuações em Grupos, Partidos Políticos, Movimentos Sociais (feminista e negro), Conselhos, Fóruns e Órgãos internacionais, espaços acadêmicos, fincadas em raízes africanas e seus valores, tiveram atitudes positivas escolhendo. Elas, pelas vias de educar e serem educadas, assumiram o compromisso de atuarem como agentes em defesa da ética, da história, da construção de um jeito esperançoso de ser mulher, negra, trabalhadora, professora.

Mediante ao exposto, ou seja, contextualizando a temática desta pesquisa e demarcando a sua problemática, apresento no capítulo a seguir a metodologia que a orientou.

CAPÍTULO III

3 A PESQUISA: OS CAMINHOS E O JEITO DE CAMINHAR

Pesquisas podem se constituir em forma de luta, quando oferecem caminhos para reconstrução de identidades, reconhecimento da valiosa história e cultura dos negros para a humanidade e reparação por humilhações e desigualdades que, ainda hoje, descendentes de africanos escravizados sofrem [...] (SILVA, P. B. G., 2005, p. 35-36).

Neste capítulo, apresentarei os encaminhamentos da pesquisa e os procedimentos metodológicos, por meio dos quais, procurei conhecer e compreender as estratégias de que se valem, apoios que recebem, professoras negras, para enfrentar racismos e discriminações e, dessa forma, constroem suas carreiras no Ensino Superior.

A fim de alcançar os objetivos propostos com esta investigação, foram cumpridas algumas etapas de pesquisa: na primeira etapa, lancei olhar sobre o contexto em que se situa a pesquisa; na segunda, a partir da revisão da literatura, tracei os contornos teóricos da pesquisa; na terceira parte, que compõe este capítulo, descrevo a metodologia: coleta de dados, organização dos dados para análise, procedimentos de análise, análise propriamente dita, por meio de descrição compreensiva e, finalmente, na quarta, estabeleço diálogos dos resultados com a literatura.

3.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidadas sete professoras que se autodeclararam negras²⁷; tinham vivências de identidade negra explicitadas em dimensões individuais e coletivas; participavam em grupos, entidades, pesquisas, sindicatos, partidos políticos ou associações em defesa das pessoas excluídas, em movimento de defesa da população negra. E todas elas reconheceram a relevância na realização da pesquisa, mas, dessas, somente quatro

²⁷ Negras conforme construção política do Movimento Negro (MN). O MN ressignificou a classificação raça/cor do IBGE, defendendo a junção dos que se declaram pretos e pardos, para designar as pessoas afro-brasileiras como pertencentes ao grupo étnico-racial: negros.

professoras negras concordaram em examinar suas experiências como docentes na Educação Superior e, dessa forma, participar da investigação.

Esse processo se desencadeou da seguinte maneira:

- Os primeiros contatos foram por correio eletrônico, e/ou telefonemas, depois enviei uma carta formalizando o convite (Apêndice nº 1).

- Foram convidadas formalmente (Apêndice nº 3).

- Assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, (Apêndice nº 4).

- Receberam a proposta dos assuntos pauta das conversas prolongadas (Apêndice nº 5).

- Já como participantes elas são referidas na pesquisa por meio de nomes fictícios, conforme orientação do Parecer Consubstanciado aprovado em 27 de maio de 2012 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFSCar), (Anexo 1).

- Os nomes depois de escolhidos foram apreciados pelas participantes que aceitaram, e dessa forma serem chamadas pelos nomes próprios de origem africana: ALIKA, THULANE, TOBEGA e NÚBIA.

Com efeito, após a apresentação das participantes, cabe, a seguir, apontar os caminhos da investigação. É importante aqui lembrar a questão de pesquisa: *Como mulheres negras, professoras com opção de enfrentamento aos racismos e discriminações constroem suas carreiras na Educação Superior?*

3.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Como se vê, o foco da pesquisa é investigar o processo de se constituir mulher negra, docente no Ensino Superior. Busco, pois, compreender particularidades dessa experiência, a partir do vivido em suas salas de aula, sala de professores, ambientes de reunião, encontros científicos e outras situações em que elas atuam. Nesta pesquisa, o foco é como mulheres negras vêm se tornando professoras do Ensino Superior. Investigar tal fenômeno só é possível tendo em conta as experiências vividas por mulheres que se

autoclassificam negras (pretas ou pardas²⁸), que reconhecem pertencimento a raízes africanas. Por isso, a Fenomenologia oferece substanciais referências para construir a metodologia deste trabalho. Desse aporte teórico metodológico decorre importante orientação para quem busca compreender processos enquanto ocorrem, não prioriza os resultados de um processo, mas os caminhos percorridos.

Por se tratar de uma investigação ancorada e teorizada na experiência vivida por professoras negras, cabe, neste estudo, destacar com Merleau-Ponty que falar sobre: “[...] uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 141).

Nesse sentido, cabe citar Terezinha Petrucia Nóbrega, quando ela adverte que:

[...] ao adotar a fenomenologia como referencia metodológica, faz-se necessário incorporar a atitude ancorada na experiência vivida e aberta as aventuras da reflexão. [...] Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos [...] (NÓBREGA, 2010, p. 38).

Nóbrega (2010) auxilia compreender que o conhecimento do mundo não está desligado da experiência vivida e que a atitude fenomenológica permite o reconhecimento de que somos seres inacabados, com múltiplas possibilidades de interpretações. Nesse sentido e para explicar a escolha por inspiração fenomenológica para realizar esta pesquisa, cabe citar Masini (2008), ao afirmar que:

[...] não existe ‘o’ método fenomenológico, mas uma atitude. [...]. Qual é essa atitude? É a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições) (MASINI, 2008, p. 62).

A referida autora aponta uma atitude, um esforço importante e necessário de quem realiza pesquisa inspirada na fenomenologia: suspender, controlar tudo que anteriormente aprendeu sobre o fenômeno que agora se propõe a estudar. É indispensável a atenção constante, o esforço para não deixar “encaixar” o fenômeno agora observado nos conhecimentos que já formulou, nos preconceitos que assimilou, nos autores que oferecem

²⁸ Pretas e pardas conforme as categorias estabelecidas pelo IBGE, a saber: pretos, pardos, indígenas, asiáticos, brancos. Negras, no sentido de identidade, ao modo como fortalece o Movimento Negro.

referências teórico-metodológicas. Esse importante controle do que já se sabe é indispensável para quem quer observar e compreender significados da vida, a partir de quem a vive.

É mister destacar que esta pesquisa não é em Fenomenologia, falta-me conhecimento e competência para tanto. Esse trabalho é, pois, realizado pelas razões já apontadas com inspiração na Fenomenologia. Para melhor explicar do que trata tal inspiração, Souza, E. L. (2012) estabelece a seguinte analogia entre os atos de inspirar e expirar:

[...] uma pesquisa que se inspira na fenomenologia, ao realizarmos o movimento de inspiração temos consciência de que **não nos apropriaremos de toda filosofia da fenomenologia** (ar), mas podemos nos pautar em uma postura fenomenológica (oxigênio), assim somando nossas referências à postura fenomenológica, temos uma forma de fazer pesquisa em educação (composto entre oxigênio e carbono), inspirada na fenomenologia (ar) (SOUZA, E. L. 2012, p. 67 - Grifo meu).

A pesquisadora de Ellen Lima Souza completa sua compreensão dizendo que:

[...] é a postura de pesquisadora que se fundamenta nos aportes fenomenológicos, postura essa que implica em familiarizar-se com o fenômeno [...] a fim de poder descrevê-lo e compreender, com maior precisão possível [...] (SOUZA, E. L. 2012, p. 67).

Dito de outra forma, mergulho no fenômeno, observando a realidade vivida por professoras negras em experiências singulares, que elas recompõem e descrevem de diferentes pontos de vistas. No face a face que as conversas prolongadas proporcionaram, nas experiências que as participantes deram a conhecer, desvelaram caminhos e significados que ajudam a compreender as estratégias de que se valem, apoios que têm recebido, para enfrentar racismos, discriminações e a fim de construir suas carreiras não só como realização profissional, mas também compromisso de construção de uma sociedade democrática.

Pesquisas fundamentadas em aportes fenomenológicos fazem reflexão no sentido de que a construção de cada um está vinculada à construção do mundo. Trata-se de um processo inacabado. Sobre isso Gonçalves Junior et. al. (2003) explicam que:

Na perspectiva fenomenológica, entende-se o ser existindo no mundo a partir dos existenciais básicos: afetividade, compreensão e expressão, que estão sempre numa mesma dimensão de importância, sendo equiprimordiais, pois são fundantes da constituição do ser; são modos do *existir-aí*. *Existindo-aí-no-mundo* o ser encontra-se numa condição de

abertura para a experiência [...] (GONÇALVES JUNIOR et. al, 2003, p.4 - Grifo do autor).

Luiz Gonçalves Junior e colegas dizem que a atitude fenomenológica propõe o “ir à coisa mesma”, ou seja, “[...] àqueles que experienciam em seu mundo-vida o fenômeno interrogado e podem falar sobre ele” (GONÇALVES JUNIOR, et. al., 2003, p.77-78). Por isso, os referidos autores salientam que tal postura teórico-metodológica que melhor ajuda a observar um fenômeno, sem analisá-lo aleatoriamente, ao contrário, respeitando a experiência vivida, descreve, sem preconceitos, as realidades para além das aparências.

Os já citados autores dizem que investigação realizada em “atitude fenomenológica”²⁹ se preocupa com as compreensões e o modo de *existir-aí*, num tempo, num espaço em que a consciência enquanto liberdade se constrói.

A consciência faz parte do corpo inteiro que é constituído pelo corpo físico e pela consciência. Gonçalves Junior auxilia nessa compreensão quando cita Merleau-Ponty (1945), referindo-se que o corpo:

[...] olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, toca-se tateante [...]. Corpo que se move não pela reunião de partes e na ignorância de si, mas irradiando de um si, captado no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa; de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustadas na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve o eu e o mundo (GONÇALVES JUNIOR et. al., 2003, p.11 apud MERLEAU PONTY, 1945, p. 269).

As pessoas pensam, abeirando-se daquilo/ou daquelas experiências que lhes são próprias, em seu tempo de existência. Buscando inspiração na Fenomenologia, aceita-se o convite do retorno à coisa mesma, refletindo sobre e com o mundo, realidades que não são monolíticas, imutáveis privilégios de alguns “iluminados”.

Cabe aqui dizer que os enunciados filosóficos da Fenomenologia, questionam o fazer ciência somente numa lógica que valoriza antes de mais nada a razão. Na perspectiva da Fenomenologia, o que se busca conhecer se revela nas experiências vividas, peculiares a diferentes pessoas e contextos.

Neste ponto, faço breve parêntese para lembrar que a ciência produzida em muitas civilizações foi usurpada, por alguns pensadores oriundos do continente europeu,

²⁹ Ao modo como apresentou Masini, 2008, p. 68.

que, muitas vezes, por meio dessa “apropriação indébita”, diga-se assim, tenta-se explicar experiências originadas em outras realidades. É nesse ponto de vista que faz sentido a crítica do escritor e jornalista afro-brasileiro Afonso Henrique de Lima Barreto (1881-1922), quando ele afirma: “[...] senti que a ciência não é assim um cochicho de Deus aos homens da Europa sobre a misteriosa organização do mundo” (BARRETO, 1956, p. 48).

Retomando, as perspectivas da Fenomenologia, embora geradas na Europa, admitem perspectivas e meios científicos que se apoiem em visões de mundo não europeias, sem, entretanto, distanciarem-se do rigor necessário às produções científicas.

Este trabalho, adotando postura científica baseada na Fenomenologia, em procedimentos teórico-metodológicos próprios de pesquisa qualitativa, busca aportes teóricos em teorias da educação com aportes de africanidades, em estudos afro-brasileiros.

É importante, pois, lembrar que, na perspectiva teórico-metodológica adotada nessa pesquisa,

- o conhecimento está em permanente construção, fazendo-se necessário que a pesquisadora “suspenda o que já sabe”, para reconhecer e compreender as elaborações/produções das participantes desta pesquisa;
- a pesquisadora, durante as conversas prolongadas, crie clima para que as participantes investiguem suas próprias experiências com espontaneidade, sem se sentirem constrangidas por um tempo externamente determinado para formular suas respostas, apresentar suas experiências, tampouco constrangidas a responder perguntas pontuais, tendo assim a liberdade de investigar sua própria experiência;
- as participantes em conversas prolongadas construam, exponham significados de se constituírem como mulheres negras professoras na Educação Superior.

3.3 A COLETA DE DADOS

A Coleta de dados se fez por meio de conversas prolongadas, em que a pesquisadora se apresentou em postura de escuta, ao mesmo tempo em que, se interpelada, envolveu-se em diálogos.

A coleta dialógica e dialogada ocorreu como já se viu em conversas prolongadas, inspirada na investigação da Professora Joyce Elaine King,³⁰ realizada juntamente com outras mulheres negras, mães de filhos adolescentes, acerca de suas próprias experiências de caminhos para orientar seus filhos a enfrentarem o racismo contra, particularmente, os homens negros. A coleta de dados para a pesquisa de King (2000) realizou-se por meio de conversas, descontraídas, saboreando chá.

Sobre a forma com que King coletou dados de sua pesquisa, isto é, por meio de conversas entre pesquisadora e as mães, Machado (2007) destaca ser esta uma maneira singular, descontraída para as participantes, e, muito atenta para a pesquisadora, que com as participantes discorrem sobre suas vivências, trocam ponto de vista, criam estratégias para enfrentar e superar as demandas complexas do cotidiano.

Segundo Machado (2007), as conversas casuais estabelecidas entre Joyce King, Carolyn Ann Mitchell e, as mães participantes,

[...] tornaram sistemáticas para a pesquisanda e ofereceram-lhe sérias bases de investigações, de colaboração, de interdisciplinaridade, método inovativo de pesquisa nas respectivas áreas das autoras e mães e responsabilidade delas como mulheres intelectuais negras (MACHADO, 2007, p. 40).

Na perspectiva de levantamento de dados por meio de diálogos, se faz sempre necessário ressaltar que a forma utilizada pela pesquisadora pode ser descontraída, porém o que se recolhe das vivências compartilhadas requer dela muita atenção às experiências que estão sendo desveladas, pois são essas as bases de construção de conhecimentos.

A maneira de coletar dados para pesquisa por meio de diálogos focaliza-se na palavra, remetendo a um contexto importante, as africanidades³¹, entendidas aqui, na perspectiva assinalada por Silva, P. B. (2009, p. 43) como sendo elaborações realizadas por pessoas africanas no continente e na diáspora constituindo-se em conhecimentos, práticas, tecnologias, significações, formas de se relacionar e gerir a vida.

As africanidades como ressignificações são práticas de cosmovisão africana como também o são os modos de sentir, ouvir, falar e fazer, herdados do continente e da diáspora. Destacando-se nesses modos: o falar, a oralidade. A oralidade se apresenta como

³⁰ Refere-se à obra “Black Mothers to Sons: Juxtaposing African American Literature With Social Practice” que Joyce Elaine King escreve conjuntamente com Carolyn Ann Mitchell.

³¹ O tema africanidades foi abordado no Capítulo II desta Tese.

ação que perpassa valores, crenças, costume, tradições, constituindo-se dimensão de vida expressas na palavra. Conforme consta no projeto “A Cor da Cultura³²”, “[...] corresponde à natureza de memória, ‘depósito’ de gerações sucessivas, com a mesma força vital em forma de relato, canto, dança, poesia, ritmo e emoção, elaborando a história e a vida cotidiana” (A COR da CULTURA, 2006, p. 34). E mais

A expressão oral em todas as suas possibilidades é uma força a ser potencializada, vivenciada num projeto que propõe valorizar a cultura africana e afro-brasileira. O oral não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação, de contato (A COR da CULTURA, 2006, p. 35).

Situando a oralidade em construções de raiz africana, e mais, utilizando-se dela para realizar pesquisas, auxilia no sentido de se entender que a pesquisadora, ao empregar a palavra como mediadora, põe-se à escuta, olha e a materializa em experiências, sem abrir mão das exigências requeridas na tarefa de validação e legitimação do conhecimento construído.

Ressalta-se que, ao verbalizar, usar a palavra, expressão da oralidade africana como meio de levantar dados de uma investigação, inspirada nas africanidades, rememora-se o princípio de que “palavra tem força”, da mesma sorte que põe sentido ao mundo, cria força própria que, quando mal pronunciada, destrói; e quando bem pronunciada, constrói. Ouvir as vivências das participantes acerca de suas experiências, e juntas buscarem meios de superação de racismos, preconceitos e discriminações, é dar força à palavra bem pronunciada e vislumbrar formas mais positivas de relacionamentos, especialmente da pesquisadora com as participantes da pesquisa.

Outro aspecto fundamental para coletar dados de investigação por meio de conversas prolongadas diz respeito ao assunto e à forma com que este será abordado por todas as participantes para que, voluntariamente, e com muita naturalidade se expressem. Machado (2007), que trabalhou com professores negros, interessada nas vivências de racismo e combate ao racismo, reuniu-se em torno de um lanche, de uma comida, com seus

³² A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br>>.

colegas, em conversas em torno de situações em que tiveram de combater o racismo e de estratégias que tiveram para combatê-lo no exercício do magistério. King (2000), como já foi dito, focalizou a luta de mães negras que se esforçaram para ensinar os seus filhos a sobreviver e a transpor os obstáculos impostos às pessoas negras na sociedade estadunidense. Pode-se dizer que esta investigação empreende uma metodologia orientada pelas africanidades, tanto no uso da palavra, como na construção de saberes em trocas de experiências. Com esses exemplos, ilustra-se que conversas aprofundadas podem ser realizadas com grupo de pessoas que, com interesse comum, reúnem-se sem tempo pré-estabelecido, e de maneira natural, vão falando, trocando experiências sem ter sua palavra cerceada.

Segundo experiência de pesquisa de Machado (2007), esse tipo de procedimento de coleta de dados faz com que a conversa flua e a palavra honesta se manifeste, sem amarras. As palavras de Machado (2007) elucidam o fazer da professora Joyce King, que, utilizando-se de conversas aprofundadas, reuniu material, que, depois de sistematizado, compôs trilhas reunindo elementos e informações, capazes de dar liberdade ao produzir conhecimento.

Essa maneira de coletar dados para uma pesquisa por meio da oralidade exige postura atenta para o constante falar-ouvir/ouvir-falar. Por meio da oralidade, exercita-se a memória e retroalimenta a capacidade de libertação de situações dolorosas como as provocadas pelo racismo, conforme mostram entre outras as investigações de King (2000) e Machado (2007).

Joyce Elaine King, ao lançar mão do uso da oralidade como processo investigativo, guia-se e permite que se guie por perspectivas teórico-metodológicas que reafirmam, por meio da palavra (falada, manipulada, experienciada, compartilhada), o compromisso de mulher negra professora nos Estados Unidos. Utilizando-se da pesquisa como instrumento de luta, como salienta Silva, P. B. G. (2005), associa o compromisso com a comunidade, que, no caso de King, são os filhos e as mães negras. A pesquisadora (King) se expõe comprometida com a vida e a história de seu povo, acercando-se das vivências que lhes são próprias, compartilhando as experiências das e com mães negras, escrevendo a partir e por meio desta, um projeto de libertação.

A autora ensina o que já salientou Silva, P. B. G., (2005), que, ao se estabelecer diálogo entre “um e outro”, tem-se encontrado algumas respostas para perguntas que

ajudam a orientar os trabalhos em outras bases, em outras referências que articulam atividades acadêmico-científicas com o vivido.

Cabe, nesse sentido, um esforço na utilização de referências de raiz africana para levantar os dados de pesquisa e, dessa forma, possibilitar que o fenômeno se revele, por isso a coleta de dados em conversas prolongadas, nesta pesquisa, faz-se importante.

Nessa trajetória metodológica, apoiada nos aportes de africanidades, dispus-me a ouvir, buscando desvelar experiências singulares e do mesmo modo coletivas em conversas prolongadas com mulheres negras professoras no Ensino Superior; busquei do mesmo modo apoio na literatura, direcionando para o exercício de *oralitura*, no sentido que defendeu Silva, P. B. G. (2005), ao sentenciar que:

[...] construir referências teóricas em bases de raiz africana exige conhecer a literatura e também a '*oralitura*', isto é, os conhecimentos e os pensamentos cujos registros feitos pela memória tem na oralidade sua expressão (SILVA, 2005, p. 48 - Grifo da autora).

As conversas prolongadas, juntamente com a literatura, favorecem uma possibilidade impar de se encaminhar esse processo investigativo inserido na vida vivida dessas docentes. E mais, o princípio de *oralitura*, apresentado por Silva, P. B. G. (2005), pensado a partir do pensamento africano, leva a utilizar, metaforicamente, a mesma bússola de King (2000) e Machado (2007), apontando para a direção em que me desloco ao encontro das professoras negras no Ensino Superior, para que elas compartilhem suas experiências usando para isso o exercício da palavra.

Ressalto que as conversas foram registradas em gravações de voz, vídeos, fotografias. Os registros foram transcritos e sistematizados em forma de apontamentos de pesquisa (manuscritos e digitalizados). Os apontamentos de pesquisa serviram na busca de significados, formulados a partir do ponto de vista das professoras participantes a fim de compreender como mulheres negras professoras enfrentam o racismo e as discriminações, e constroem suas carreiras no Ensino Superior. Dos apontamentos de pesquisa também me vali para que fosse possível a análise e a descrição compreensiva das experiências que as mulheres negras professoras da Educação Superior, participantes desta pesquisa, possibilitaram conhecer.

Isto posto, para coleta de dados, fez-se necessário definir alguns ambientes para realização das conversas prolongadas. Inspirada em King (2000) e Machado (2007), a coleta de dados se fez em locais onde foi possível conversar com naturalidade e com

tempo. King (2000), especificamente, demonstrou possibilidades de levantamento de dados de pesquisa instigando a inovação e a ousadia. A pesquisadora em questão levantou os dados de sua pesquisa na cozinha de sua casa com outras mães negras para discutir e enfrentar o desafio que era educar os jovens filhos negros, numa sociedade racista como a estadunidense. Durante as conversas, ia servindo e tomando chá, o que a aproximava das participantes, criando e fortalecendo vínculos entre elas.

Já Machado (2007) promoveu, com seus participantes de pesquisa, reuniões em sua casa, animando as conversas com chás e churrasco. Sobre isso disse:

[...] nas quatro reuniões realizadas, tomamos chá, comemos churrasco, e as conversas se davam de forma agradável e descontraída. [...]. Além das reuniões formais para a coleta de dados, vários foram os momentos de encontros informais, no supermercado, na feira, na Universidade entre outros locais entre a pesquisadora e os componentes do grupo (MACHADO, 2007, p 55.).

Nesta investigação em que se buscou compreender como mulheres negras docentes na Educação Superior constroem suas carreiras em contextos racistas e machistas, os ambientes em que as conversas prolongadas se fizeram podem ser considerados pouco usuais e de aparente informalidade, ao modo do que já foi feito por King (2000) e Machado (2007).

Os ambientes para conversar, trocar e aprofundar a temática desta investigação foram: um Café e dois Restaurantes (um na capital do Estado de Mato Grosso do Sul e outro em uma cidade da Região Sul de Mato Grosso do Sul); residência de Alika, e a sala de trabalho de Núbia, na instituição universitária onde ela trabalha.

Os locais onde se levantaram dados desta investigação, aparentam informalidade, mas o que se conversou de maneira livre, espontânea, as conversas prolongadas, para além do clima informal, resultou em experiências compartilhadas que formaram bases para a descrição compreensiva requerida pela metodologia e, posteriormente, possibilitou a formulação das análises desta pesquisa.

Cabe aqui esclarecer que reunir nós cinco, eu e as quatro participantes deste estudo, num mesmo local em uma mesma data, foi impossível. A Tobega exerce suas atividades docentes numa cidade localizada ao Leste do Estado de Mato Grosso do Sul; Alika havia assumido a vaga em um concurso no qual fora aprovada em março de 2011, assim ela foi lotada na universidade que se localiza em município da Região Sul de Mato

Grosso do Sul; a Thulane, docente de uma IES, em virtude dos compromissos assumidos, estava em transição, desdobrando-se em viagens para trabalho em duas Unidades Universitárias e mais um cargo administrativo, na mesma instituição; quanto à Núbia, assim como Alike, exerce docência numa IES, num município da Região Sul de Mato Grosso do Sul.

Outro importante esclarecimento considera a natureza do trabalho docente na universidade, este remonta de muitos compromissos a serem desempenhados pelas pessoas e grupos que lá e cá tentam se equilibrar entre preparo de aulas, atendimento individualizado aos alunos, orientações na pesquisa, ensino e extensão; reuniões de departamentos; grupos de pesquisas; publicações enquadradas em “*qualis*”; congressos, simpósios eventos de maneira geral. Era esse quadro que se apresentava, e a pergunta foi inevitável: Como compatibilizar as agendas acadêmicas e garantir de forma honesta a participação daquelas professoras que aceitaram compartilhar suas experiências nesta pesquisa?

Diante essas circunstâncias, a princípio, pensei em organizar conversas em dois grupos, e procurando as datas em sábados, próximas a feriados ou pontos facultativos, porque as professoras participantes estariam em Campo Grande, ou poderiam se deslocar sem maiores entraves de datas, agendas etc. Outra decisão imposta foi a respeito do local para favorecer as conversas prolongadas, já que minha residência (uma possibilidade) se fez pequena e não comportaria todas as participantes de uma só vez.

Para não ter prejuízos na realização da coleta de dados, junto e acatando a sugestão das participantes, íamos para um café, no centro de Campo Grande onde aos sábados o movimento era menor, então nos dirigíamos a um “cantinho” no local e conversávamos saboreando café, sucos, refrigerantes e pão de queijo. Importante lembrar que, antes de nos reunirmos no local, eu telefonava e solicitava a autorização da gerência, que sempre nos concedeu a utilização do espaço sem maiores problemas, as licenças foram concedidas verbalmente.

Quanto às professoras, que atuavam na Região Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, juntas, tivemos de refazer caminhos. A Professora Núbia passou por um doloroso processo em sua candidatura à direção de faculdade da IES onde é docente, e depois disso ficou quase um ano sem responder às tentativas de aproximação pela via de correio eletrônico e/ou telefonemas. Nem por intermédio de Alike estava sendo possível o contato com ela; mesmo Alike atuando como docente na mesma universidade, porém em

faculdades diferentes (Núbia na faculdade de Letras e Artes e Alike na faculdade de Educação), não a encontrava mais.

Isto posto seguimos. Em respeito à professora Núbia, eu quase declinei da ideia de tê-la no grupo de participantes. Hoje reconheço a importância de não ter agido assim, pois, como as demais participantes, conversando e recebendo dela permissão para compartilhar de suas experiências narrou vivências repletas de significados atribuídos à construção da carreira no magistério por mulheres negras em terreno tão adverso como a educação escolar. O que trouxe importantes contribuições, pois, a partir de sua fala, compartilhamos informações que não poderiam ser desperdiçadas.

Prosseguindo este relato, considerando que a Professora Alike era uma amiga com a qual há tempo compartilhávamos algumas feitura escolares, acadêmicas, e de vida, nossas trocas se deram em outros momentos, tais como em sua casa ou em um restaurante onde já utilizávamos como local para nossas elucubrações. Essas conversas ocorreram quando ela estava em processo de doutoramento, agora, ao me sentir angustiada, ela me lembrou de nossas reflexões naquele ambiente e o tanto que valeu a pena, mediante a isso, de novo aceitei a sugestão, e, dessa forma, íamos conversando, neste restaurante, e também na área central de Campo Grande.

Sobre os primeiros contatos, relato que se deram via correio eletrônico, a partir de 08 de fevereiro de 2011. Enviei uma Carta convidando as professoras (apêndice nº 4). Os encontros com Tobega e Thulane aconteceram no período de abril a novembro de 2011, num café. E num restaurante em Campo Grande, e na casa da Alike, ela e eu.

Quanto à Núbia, respeitei seu tempo de superação do ocorrido nas eleições para diretora de faculdade, e somente em 2012, por volta do mês de outubro, retomo o contato com ela, fazendo todos os procedimentos e também acatando sua proposta conversamos em dois momentos: a primeira vez em 16 de outubro de 2012 em um restaurante, num fim de tarde, e a segunda vez em 06 de novembro de 2012, em sua sala de trabalho na IES, ambos num município na Região Sul de Mato Grosso do Sul.

Apresentei esses fatos para que se percebam os motivos que me remeteram aos encaminhamentos aqui apresentados, e as razões que me levaram a dizer que o jeito de coletar dados de pesquisa por meio de conversas prolongadas foi ressignificado, se considerar o já praticado por King (2000) e Machado (2007), de acordo com as condições e circunstâncias com as quais as quatro professoras e eu nos deparamos, e, numa certa

medida, localizamos nossos corpos (físico, emocional, intelectual) para construir não o caminho, mas o jeito de caminhar, do nosso jeito, nosso passo a passo, sem atalhos.

Nessa perspectiva, busquei compreender as lutas e enfrentamentos construídos ou ressignificados por essas quatro mulheres negras da mesma forma que também busquei conhecer a trajetória existencial delas e compreender as estratégias que elas elaboram, os apoios que receberam para firmarem suas identidades femininas, sua descendência africana, e se constroem como professoras na Educação Superior enfrentando o racismo e as discriminações.

3.4 APROXIMAÇÕES E TROCAS

Pesquisas inspiradas na fenomenologia exigem a confiança, reciprocidade e construção coletiva, objetivando compreender as estratégias de que professoras negras se valem; dos apoios que recebem para enfrentar racismos e discriminações; bem como compreender como essas mulheres, ao fazerem essa opção política, constroem suas carreiras na Educação Superior. Os processos de aproximações e trocas desta investigação elegeram: as conversas prolongadas; o convívio em eventos, mostras, jornadas de educação, reuniões, mesas de debates, diálogos, entrevistas, leituras e releituras dos registros, telefonemas, trocas em correio eletrônico, encontros diversos que me possibilitaram ouvir e acolher sugestões, apurar reflexões, e, junto com as participantes, traçarmos e refazermos caminhos, tirarmos dúvidas, olharmos juntas o fenômeno, enfim colaborarmos mutuamente na construção da pesquisa.

Com isso, propus o diálogo e dialoguei com as participantes sobre as pautas que seriam conversadas em cada encontro, primeiro com Thulane e Tobega. Essa trajetória pode ser assim relatada:

1- No primeiro encontro, conversamos sobre referências familiares, quais sejam: mãe, pai, irmãs e irmãos, local de nascimento, infância e adolescência. As participantes julgaram ser importante falar sobre suas raízes, seus pertencimentos e as primeiras vivências em família (com mãe, pai, irmãos, irmãs, tias, tios, avós, avôs, primas, primos etc.). Elas falaram de suas origens, interpeladas por mim, relataram sobre a descoberta/reconhecimento de ser negra no contexto familiar.

2- No segundo encontro, as participantes foram convidadas a falar sobre relações étnico-raciais, mulheres negras, professoras e professoras no Ensino Superior.

3- No terceiro encontro, as participantes e eu conversamos sobre militância feminina negra. Para isso, utilizo referências femininas negras como: Lélia Gonzalez, Thereza Santos, entre outras. Dialoguei com as professoras participantes, animando-as a conversarem sobre a condição de mulheres negras e professoras em circunstâncias de ativismo em movimentos sindical, partidos político, e movimento negro.

4- No quarto encontro, por iniciativa de Thulane e Tobega, conversamos sobre o que, posteriormente, intitulei de “conversando sobre o racismo institucional”. Identificando o racismo nas universidades, elas relataram as vivências em espaços de Educação Superior privado e público, revelando que o racismo institucional se camufla nos argumentos da meritocracia, da democracia racial, entre outros. Nesse encontro, as participantes e eu abordamos assunto sobre negros em universidades, assim como falamos de nós e outras mulheres negras e não negras atuando no Educação Superior. Falamos especificamente nas IES em que trabalhamos.

Quanto à participante Alika e Núbia, nossas conversas prolongadas foram desencadeadas em quatro encontros: dois com cada uma delas:

1- Com Alika, em um restaurante onde conversamos a partir das mesmas orientações suscitadas nas conversas com Thulane e Tobega, quais sejam: A- uma pequena biografia com referências familiares (pai, mãe, irmãs/irmãos). B- Trajetórias de formação escolar, profissional e acadêmica (inclusive com as produções). C- Relações étnico-raciais e o racismo na vida das pessoas negras, (ser, viver e conviver como mulher afro-brasileira negra). D- O ativismo em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo (o que fez, o que faz – processos e projetos).

2- Retomo com ela, Alika, dessa vez em sua casa, para conversarmos sobre sua trajetória no doutorado PPGE/UFSCar (2007-2010); seus primeiros meses como professora recém concursada em instituição de Educação Superior pública, já que sua docência em universidade até então foi em instituição privada; pedi que apontasse algumas vivências na universidade particular que considerasse relevantes; falasse do racismo na vida das pessoas

negras; e o ativismo em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo, em vários espaços, sobretudo, no acadêmico.

3- Com Núbia, os encontros se fizeram em um restaurante numa cidade localizada na Região Sul de Mato Grosso do Sul; as conversas foram desencadeadas a partir dos mesmos assuntos suscitados nas conversas com Aliká.

4- Retomo com ela, Núbia, dessa vez em seu ambiente de trabalho, na sala da faculdade em que é lotada na IES; o objetivo foi o de aprofundar questões para que fosse possível reconstituir suas experiências.

Assim descrito, resta dizer que as experiências que se deram a conhecer, tudo o que foi ouvido e falado foi registrado em gravações de voz e vídeos, após as transcrições, foram enviadas a cada uma para que procedessem leitura, avaliação, acréscimo ou reformulação de informações, rediscussão de aspectos, ampliação do debate. Lembro ainda que Aliká e Tobega consideraram importante enviar impresso para mim memoriais descritivos de suas trajetórias de vida e acadêmicas. Todos esses dados estão organizados em apontamentos de pesquisa.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta investigação, como já foi dito, o principal objetivo é o de conhecer e compreender as experiências vividas por mulheres negras professoras na Educação Superior, bem como as estratégias de que se valem, apoios que recebem, para enfrentar racismos e discriminações, e, nesse contexto adverso, constroem suas carreiras docentes. A coleta de dados se realizou por meio de conversas prolongadas, pois a fala, como linguagem, torna-se importante veículo entre pesquisadores e participantes de pesquisa, considerando que:

Falar, ou melhor, conversar é uma maneira privilegiada de captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos, o espaço físico por onde se desdobra nossa ação, a maneira de ser e de agir dos nossos parentes, vizinhos, amigos, nossa maneira pessoal de ser e de agir (SILVA, P. B. G. 1987, p. 114).

Porém, o ato de fala em pesquisa necessita de organização e análise. Nesta investigação, tal tarefa foi cumprida apoiada em princípios e procedimentos que se

inspiram na Fenomenologia, conforme asseguram, entre outras, Silva, P. B. G. (1987), (2005) e Nóbrega T. P. (2010).

Nóbrega, T. P. (2010), ao tratar sobre a Fenomenologia como método de pesquisa, refere-se que esta deve orientar a descrição do fenômeno investigado, isto é, a pesquisadora deve buscar “a ‘própria coisa’ que, embora enraizada, encontra-se repleta de significados vividos dia a dia, [...]” (NÓBREGA, T. P. 2010, p. 40) nas experiências em que se constituem as pessoas .

Silva, P. B. G. (2005), sublinha que:

[...] é necessário que se construam referências teóricas que levem em conta o ponto de vista desse povo [pessoas negras, descendentes de africanos que foram escravizados], nas múltiplas situações em que dá significado à vida, ao trabalho, às relações entre as pessoas, ao ser negro (SILVA, P. B. G., 2005, p. 36).

A pesquisadora chama a atenção para a construção de referências teóricas que envolvam experiências das pessoas sobre e com as quais se pesquisa. Analisar dados em procedimentos inspirados na Fenomenologia foi considerado a melhor maneira de extrair significados atribuídos pelas mulheres negras professoras universitárias nas múltiplas situações em que estudam, trabalham, pesquisam, vivem e se constituem.

Silva, P. B. G. (1987, p. 128) alerta para que não se incorra em equívocos de “meros registros de dados”, ou se faça “nossa construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1978, apud. SILVA, P. B. G., 1987, p. 128). Giorgi (1985, p. 10-21; 1985b apud. Silva, P. B. G., 1987) demonstra uma forma de organização dos dados para análise e análise propriamente de todos os resultados. Para tanto, seguem-se os seguintes passos:

[...] leitura da transcrição das conversas, das falas, tal como ocorreram, a fim de captar o seu sentido total; releitura com a finalidade de identificar unidades de significado; retomada das unidades de significado, para situar as que mais intensamente revelam o fenômeno considerado; finalmente organização das unidades de significado numa síntese que expressa a estrutura da experiência vivida (SILVA, P. B. G.1987, p. 129).

Seguindo esses passos, tem-se de ler e reler inúmeras vezes as transcrições na íntegra, a fim de identificar unidades de significado. Unidade de significado é o menor

recorte expressivo de uma expressão falada, ou seja, são partículas da transcrição de falas, que em si, portam conteúdo repleto de significados.

Após a identificação das unidades de significado, resultantes das transcrições das falas, obtidas por meio de conversas prolongadas com as participantes deste estudo, procedeu-se à modificação das transcrições diretas das narrativas para o discurso indireto. As unidades de significado resultam da decomposição cuidadosa das falas que foram registradas sem esvaziá-las de sentido. Segue-se a apresentação das narrativas diretas conforme elas se fizeram, e depois a transcrição para o discurso indireto, na terceira pessoa. Segue abaixo o exemplo:

1. Narrativa direta

Vamos começar, então, a nossa conversa? Quem quer começar? Falando da família, local onde nasceu?

Tobega responde:

Bom, posso falar! Posso começar! Sou paranaense por incrível que pareça. Meus pais e minha família quase inteira é mineira; meus pais vieram do norte de Minas/ para o Paraná, cafezais do Paraná nasci a quase 45 anos numa cidade do Paraná! (TOBEGA).

2. Discurso indireto

Tobega disse que: estava bom,/que podia falar,/que podia começar/. Que era paranaense por incrível que pudesse parecer/. /Seus pais e sua família quase inteira é mineira/; seus pais vieram do norte de Minas/para o Paraná/, Cafezais do Paraná;/que nasceu a quase 45 anos/ numa cidade do Paraná!

Depois de decompor em discurso indireto as falas sem alterá-las, transformando-as em unidades de significado, segue-se a identificação dos temas. Tema ou temas indicam o assunto a ser tratado pela pessoa na unidade de significado expressa.

Identificados os temas, caracteriza-se “[...] a dimensão que cada unidade de significado representa em relação ao todo de sentidos atribuídos ao fenômeno estudado [...]” (SILVA, D. V. 2009, p. 78). As dimensões situam o que é mais expressivo em uma unidade de significado extraída de todas as falas.

Depreendidas as dimensões, nas observações, registram-se as reflexões, os questionamentos, as possíveis leituras e encaminhamentos que poderão auxiliar a

compreensão do fenômeno a ser desvelado. Essa etapa da organização dos dados é muito importante, pois nela está contida todos as inquietações, julgamentos e impressões prévias da pesquisadora. Os registros e anotações da observação permitiram formulações, debates que serão apresentados posteriormente. Feito isso, apresenta-se a análise propriamente dita, na forma de descrição compreensiva, que comporá o próximo capítulo desta tese.

CAPÍTULO IV

4 EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE SUAS CARREIRAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Aqui [...] experiência é a matéria prima. É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que – racional e emocionalmente – reivindico como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação. (SOUZA, N. S., 1983, p. 18).

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados da pesquisa, identificando experiências de docentes, no exercício da profissão e no dia a dia em diferentes situações com as quais constroem suas carreiras na Educação Superior, a despeito dos racismos e discriminações que sofrem.

A análise dos dados é expressa numa descrição compreensiva. Esse procedimento responde a compreensões do ato de pesquisar inspirado na Fenomenologia. Dessa forma, atende aos requisitos da pesquisa qualitativa.

Lembro que a coleta de dados foi feita por meio de conversas prolongadas, cujo conteúdo foi gravado e transcrito e cuja análise é expressa sob a forma de descrição compreensiva nos termos de referências tomadas da fenomenologia. Descrição compreensiva é expressão da experiência vivida por meio da palavra, em que as pessoas vão percebendo, mostrando, interpretando as vivências e significações delas próprias, de outras pessoas e do mundo, Bernardes (1992).

A descrição compreensiva expressa os significados atribuídos pelas participantes desta investigação às experiências de construir suas carreiras docentes, enfrentando racismos e discriminações em vários espaços de convivência humana, sobretudo em instituições de Educação Superior.

Outrossim, torna-se relevante dizer que, para que fosse possível reconstituir o vivido pelas professoras participantes, no que tange as suas vivências familiares, escolares

e acadêmicas, foram propostos, pela pesquisadora, assuntos para desencadear as conversas prolongadas. Os assuntos abordaram: A formação e as relações familiares, a herança étnico-racial, e, caso elas não se importassem, poderiam dizer a idade. Foi solicitado que contassem um pouco como tem sido a trajetória de vida, o processo de escolarização, formação e opção profissional, expondo as razões da opção pelo magistério e pela área em que atuam. Narrassem como foram se fazendo professoras em contextos racistas, machistas e sexistas. Explicitassem a área de militância e ativismo - sindicatos, partidos políticos, ONGs, Movimentos em Defesa do Direito da Pessoa Humana, ou/e Movimento Negro, e de que maneira têm desenvolvido esse ativismo, militância. Falassem também sobre quais foram os enfrentamentos que surgiram e se receberam ou não algum tipo de apoio em situações difíceis em suas trajetórias existenciais ou profissionais em contextos de relações étnico-raciais excludentes.

Oportunamente, cabe esclarecer, antes de prosseguir, que dimensões reveladas por meio das conversas não são apresentadas em ordem de mais ou menos importante, mesmo porque elas se imbricam em seus sentidos.

Tais dimensões depreendidas das experiências narradas pelas quatro docentes que atuam em universidades públicas de Mato Grosso do Sul, participantes desta pesquisa são: Projetos familiares na formação das filhas e filhos; Enfrentamentos ao racismo e discriminações; Formação/atuação; Educar-se Educando para as relações étnico-raciais; e, Militância. Essas cinco dimensões serão expostas a seguir.

PROJETOS FAMILIARES NA FORMAÇÃO DOS FILHOS E FILHAS

Uma importante dimensão em que as mulheres negras participantes da pesquisa foram se formando professoras é construída pela família, notadamente pelas mães, quando sonham, vislumbram, buscam e criam meios para um bom futuro para suas filhas. Experiências vividas nos contextos familiares revelam que mães e também avós influenciaram as negras, professoras participantes desta pesquisa, significativamente para escolha da futura profissão. Obtiveram no convívio familiar exemplos, posturas, conselhos, encaminhamentos que orientaram tal direção. Essas influências foram transmitidas por mulheres mais experientes, da família ou não, notadamente as mães e avós. Também os

exemplos de professoras delas, e da merendeira da escola que Núbia frequentou, foram significativos para a decisão de se tornarem professoras.

Oriundas de grupos sociais menos favorecidos, à época de sua formação escolar, a manutenção econômica da família estava a cargo dos pais, enquanto as mães cuidavam da casa, dos filhos, de todos os afazeres domésticos. Entre as participantes da pesquisa, somente uma das mães era a provedora da família, empregada doméstica, única responsável pelo próprio sustento e o da filha. Semianalfabeta, não poupou esforços, planejou e concretizou o plano de que a filha devia estudar na melhor escola, pois só assim poderia se tornar uma boa professora. Ela teve uma visão larga de futuro, traçou uma meta a longo prazo para o futuro da filha ainda criança pequena e criou, com sacrifícios, meios de concretizá-la.

Os pais, embora não influenciando diretamente a escolha profissional de suas filhas, têm papel importante para a realização do seu projeto de vida. Por exemplo, o pai ferroviário, da extinta NOB - Ferrovia Noroeste do Brasil, fez uma campanha entre os colegas ferroviários arrecadando recursos necessários para inscrição no vestibular em que sua filha se candidatou a uma vaga no Curso de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa.

Todas as famílias das participantes são marcadamente afro-brasileiras, com marcas de raízes indígenas, e europeias. Tobega diz, entre risos, que gostaria de esquecer que tem uma avó de origem portuguesa, e reforça que a influência mais forte de sua família é a da negritude e da cultura indígena.

As mães negras criam “*medidas protetivas para preservar a integridade dos filhos e filhas*”. Há quem ensine as primeiras letras, auxilie nas lições escolares. Alike, com emoção, conta: “*Não tive muitas dificuldades para aprender a ler; minha mãe, dedicava-se a me ensinar nas horas de folgas do serviço doméstico num quadro negro que ficava na parede da cozinha, próximo ao fogão à lenha*”.

As mães também organizam estratégias de proteção contra as ameaças que representam os preconceitos e discriminação racial, orientam suas filhas como atuar frente ao injusto. Medidas protetivas, aplicadas pelas mães servem para livrar seus filhos ou resguardá-los de agressões racistas, futuras ou já vivenciadas. Projetam o futuro, vislumbrando que as filhas tenham vida melhor do que a suas.

Nas vivências familiares também as avós deixam legados importantes para organização dos arranjos familiares para apoio da formação profissional dos netos seja na forma de gerenciar recursos, cuidar dos bens adquiridos. Sabedoria, atitudes e gestos que têm sido preservados e passado de mães para filhas, das filhas para as netas.

Desse modo, as participantes da pesquisa foram aprendendo a se organizar e organizar suas famílias quando as constituíram, a partir de gestos atitudes herdados da avó e da mãe. Assim, por exemplo, salienta Thulane que aprendeu a desenvolver capacidade de ter paciência consigo mesma, ler todo o contexto, percebendo se ele é favorável para tomada de decisão ou não, respeitar o tempo propício de cada fato. Dessa maneira, aprendeu ainda com suas ancestrais a recuar, recusar, aceitar cada coisa a seu tempo. Disse ela que assim tem sido na vida e na sua inserção e permanência na profissão docente.

Igualmente, as participantes atribuem importantes significados às experiências com as avós e também ao fato de as mães lançarem mãos de medidas protetivas, que levam as mães a intervir tomando decisões capazes de esclarecer e fortalecer os filhos. Nesse sentido, Alika conta uma intervenção de sua mãe para protegê-la de uma situação adversa e, também, fortalecê-la. Em uma festa em louvor “a Virgem Maria”, o padre não permitiu que ela coroasse a Santa, embora ela fosse a única criança com a indumentária de anjo requerida. Diante do ato discriminatório do sacerdote, a mãe de Alika decide que ela não participaria mais de nenhum ritual dessa prática religiosa, embora estudando em escola de confissão religiosa católica. Pensando na formação da filha, ela a mantém estudando nessa escola. Com essa experiência, ela começa a aprender a não desistir, apesar do racismo.

Alika, mesmo a contragosto de sua mãe, continuou participando de atos religiosos da escola, como missas e corais. Essa foi a forma encontrada por ela, sempre atenta aos conselhos da mãe, para não desistir, não se afastar. Ela fez o oposto do recomendado, resistiu, enfrentou na tentativa de superar o episódio discriminatório sofrido quando criança: impedida de ser *o anjo* que coroaria *a santa*, *pelo fato de ser uma menina negra*.

Ações protetivas e não protecionista, visto que a postura da mãe de Alika não foi a de impedir a filha de frequentar espaços religiosos católicos. A filha foi mantida numa das escolas de referências da localidade onde viviam, e que a mãe considerava boa para a sua formação. A mãe de Alika a alertou do que poderia significar uma menina negra se

apresentando para realização de tarefas de destaque nos rituais católicos da escola. E a deixou decidir.

As orientações das mães das participantes da pesquisa, diante de situações de racismo, foram no sentido de que não se retirassem dos lugares importantes que estavam ocupando, lugares que costumeiramente não eram destinados aos negros. Mas que prestassem atenção aos contextos de experiências adversas e não deixassem de seguir em frente para atingir suas metas. Essas mães negras se preocuparam e conseguiram fortalecer suas filhas para enfrentar situações futuras.

Medidas protetivas empreendidas por mães negras originaram a conscientização de negritude, fortalecimento de identidade, orientação da escolha profissional. Dessa forma, sob as influências das mães, elas foram vislumbrando e aprendendo a delimitar seu campo de luta: a defesa da população negra.

A lógica de proteção das mães, como disse Tobega, influencia fortemente todos os referenciais de negritude. A postura das mães foi decisiva para a escolha profissional das filhas, assim como para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial. Tobega, neta de avós indígenas e portugueses, diz ter irmãos que são brancos, irmãos com características mais indígenas, e ela negra, a mãe e o irmão mais claro sempre tiveram com ela gestos protetores. Quando de um namoro de adolescência, a mãe lhe explica: “*Olha você não pode namorar esse rapaz! Gente da cor dele não leva a sério gente de nossa cor*”. A explicação e a intervenção da mãe a fez entender muitas coisas que vivia na escola, ressalta a participante.

Ao tomar medidas para proteger os filhos, as mães não usam a palavra racismo, mas os ajudam a compreender o que é, e por que umas pessoas tentam destituir outras de sua humanidade, por que outras são cruéis com aquelas que são diferentes delas.

As mães, quando da adolescência de suas filhas, elegem alguém da família ou próximo, da mesma faixa etária da filha, para que, mais de perto, e usando a mesma linguagem, possa lhe servir de protetor; muitas vezes, elas só descobrem o papel protetor da irmã, irmão, primos, vizinhas, muito mais tarde, quando começam a analisar razões que levam ao racismo. Para exercer medidas protetivas, as mães não só informam, como aguçam as percepções, formam, orientam para que possam se conduzir para e no futuro.

Descobrem que a cor da pele das pessoas lhes dão diferentes oportunidades na vida, sob o olhar atento das mães, que as fortalecem, ajuda a se descobrirem negras, a se sentirem fortes. Mais do que isso, decidem ser professoras, para ensinarem outros a enfrentar o racismo. Tobega assim se pronuncia:

Então foi uma descoberta, muito interessante, porque acho que aquilo me deu... Me empoderou, me saber, me saber negra começar a entender porque que é que vivi aquelas coisas me deu poder (disse isso emocionada). Eu me senti empoderada. Ah é, então eu sou isso! Aí comecei a estudar, a ler e tal! (rimos) Não parei mais, fiz disso minha vida! (TOBEGA).

Enquanto para as mães ao incentivá-las a serem professoras era um meio de garantir uma profissão em que seriam respeitadas, para elas é mais do que isso. É uma profissão que ajuda a fazer face ao racismo e a superá-lo na sociedade.

É também influência das mães a opção pelo exercício de militância no Movimento Negro, ativismo de valorização da vida e da pessoa humana, do envolvimento em projetos e pesquisas no campo das relações étnico-raciais em defesa da população negra.

Com efeito, a ascendência das mães sobre as filhas tem demarcado a condução de suas escolhas. Apoiadas na estima materna, as participantes expressam que a opção pela profissão docente foi fomentada pelas mães.

A autoridade das mães é exercida com sabedoria adquirida com o acúmulo de vivências, que as levam a compreender, até mesmo prever algumas circunstâncias que poderiam ameaçar a integridade física e emocional das filhas. Ensinam modos e hábitos, legitimam processos de fortalecimento de identidades, instruem para o desenvolvimento do pensamento e da ação autônoma das filhas.

A força da sabedoria das mães está em criar e recriar meios pelos quais as filhas não fiquem sozinhas, isoladas frente às circunstâncias adversas. Para tanto, criam condições de grupo, coletividade, parcerias, companheirismos, nomeiam alguém para protegê-las.

A sabedoria de vida mobiliza essas mães, fazendo com que elas proporcionem condições que julgam serem positivas para o aprimoramento humano das filhas.

Aconselham alertando quanto ao que representa ser mulher e negra numa sociedade racista e machista. E mesmo, com toda humildade, enfrentam dificuldades, vão até os locais que elas acreditam serem hostis para suas filhas, assim vão intermediando ou retirando as filhas de condição opressiva ou que as ameaçam.

Essas mulheres mostram que a baixa escolaridade não as impede de construir sabedoria para orientarem e construir os caminhos de suas filhas. Para tanto, muitas vezes, têm de mudar os rumos de suas próprias vidas, a ponto, por exemplo, de se separar do marido que não concordava com suas ideias sobre a educação da filha. E assumir trabalho como doméstica em casa de família.

Antes mesmo de os filhos nascerem quase sempre as mães negras já planejam seu futuro, “*é preciso estudar para ter uma vida diferente da dos pais*”, sentidos semelhantes encontrados nos relatos de Núbia, Alike e Tobega, que destacam que suas mães estabelecem metas para que elas enfrentassem corajosamente as pressões da sociedade. As mães almejam para suas filhas o que poderia haver de melhor no lugar onde viviam: “ser professora”. Para atingir esse objetivo, enfrentam preconceitos de diretoras e intervenção de pessoas socialmente com poder.

Chama atenção que, na busca das melhores escolas, as mães enfrentam discriminações em função da cor de sua pele, porque tratavam de se apresentar de maneira adequada. Núbia (2012), em relação a esse tema, sobre sua mãe narrou: “[...] *estava sempre de colarzinho. Se arrumou toda bonitinha, e foi!*”

Ao lado das mães, há professoras que influem na decisão para ser professora, e mais do que isso, oferecem condições para as meninas negras confiarem em suas capacidades, apoiando direta ou indiretamente nas suas escolhas. E isso acontece numa relação do face a face, como ilustra o que vem dito abaixo sobre a experiência de Núbia.

Após ter vivido experiências nefastas em colégio de freiras em Passo Fundo/RS, sua mãe a transferiu para uma escola pública, porém o estrago já estava feito: tinha perdido o gosto pelo estudo, sentia-se incapaz, com baixa-estima, ia trocando de série de maneira sofrível, até que, na escola onde estudava, a professora de Geografia a submeteu a um teste vocacional. Segundo Núbia, o resultado de seu teste mudou sua vida para sempre. Deixou de ser considerada aluna negligente, e se transformou em boa aluna, enaltecida pela professora. Quando a professora lhe chamou e disse que: “[...] *seu teste está*

muito bom, você tem uma liderança natural fantástica! E falou mais um monte de coisas, eu ficava olhando para a professora e me perguntando: mas essa sou eu?”

O quanto uma experiência negativa pode tentar demover as mulheres negras de seguirem os projetos cuidadosamente traçados para elas! É bem verdade que algumas pessoas tentam demover os jovens negros de estudar. A partir das falas de Alike, Núbia, Thulane e Tobega, identifica-se que essa tentativa tenha provocado efeito contrário nas participantes desta pesquisa, pois os conselhos e o apoio afetivo das mães e de outras pessoas, com gestos humanizados sobrepuseram as tais tentativas, fazendo com que elas não viessem a efeito.

Explicam, as professoras, que adoravam ir à escola, gostavam de estudar, mas Thulane teve uma professora que não a incentivava nesse sentido e a submetia a *eventos negativos!* Os eventos negativos citados por ela poderiam ter influenciado negativamente sua formação como professora, mas isso, segundo ela, *“não aconteceu! Principalmente por que não me faltou suporte afetivo familiar”*. Esses eventos nutriram e fortaleceram sua formação como pessoa e docente, levando-a a firmar um compromisso pessoal e com as crianças com as quais trabalharia: *“[...] não vou repetir os atos violentos daquela professora. Como professora não vou deixar esse tipo de marca às crianças a mim confiadas”*.

Esse dois eventos vividos pelas docentes participantes da pesquisa indicam como os sofrimentos podem fortalecer e reverter positivamente trajetórias que foram violentamente negligenciadas. Thulane, com o apoio da mãe e da avó, compromete-se a não reproduzir, com seus alunos, os castigos físicos sofridos na escola, e Núbia, depois de tantos infortúnios, encontra uma professora que a faz retomar o caminho vislumbrado pela mãe. Disse ela:

*[...] bom, se então eu sou realmente isso, preciso fazer o caminho inverso! E aí a minha vida mudou! Então aí a minha vida realmente se transformou, porque a escola deixou de ser um fardo, deixou de ser um peso, **deixou de ser um local deserto!** Aí fiz muito bem o restante da minha formação. Fui para o clássico e fiz muito bem, e aí as coisas realmente mudaram. Mas o início da minha formação foi bem traumático, foi bem duro, difícil! Mas, a professora que acreditou em mim, mudou tudo! (NÚBIA, 2012).*

Estes, entre outros fatos vivenciados pelas participantes da pesquisa, desencadearam outras descobertas. A partir das legitimadas posturas de suas mães e de suas professoras, elas começaram a não se incomodar com o olhar do outro, a não se incomodar com o dizer do outro, como sempre foram orientadas a fazer, principalmente frente àquelas pessoas que tentavam desumanizá-las, assumindo a força das palavras: “[...] *Eu posso e eu vou fazer!*” (TOBEGA, 2011)

As docentes tiveram experiências negativas, mas, com muita força, também tiveram experiências positivas e animadoras com mulheres que foram suas professoras. Edificadora de mulheres, no exemplo dos apoios recebidos de suas mães e a motivação mobilizadora das professoras que cruzaram suas vidas e, muitos incentivos de amigos, professores e professoras do curso superior, encorajaram-nas.

Sobre os apoios recebidos de outras mulheres, mencionam colegas de outro pertencimento étnico-racial, também, como elas, professoras na universidade. Essa trajetória para as professoras, como a de todas as outras mulheres, não é tranquila. Mas, no caminho, vão encontrando pessoas, umas que lhes viram as costas e dificultam suas trajetórias profissionais, outras que as tranquilizam e auxiliam a “*tocar em frente*”³³, como foi o caso de uma professora que se sentou com Tobega e lhe disse: “*Olha, fica calma você vai encontrar o seu lugar!*”

Todas as participantes, ao se referirem as suas famílias, destacam as posturas das mulheres, sobretudo das mães e das avós e, de modo especial, referem-se a professoras, como vivências que foram significantes para que elas se autoconhecessem, apurassem o olhar sobre a vida e sobre algumas relações e até escolhessem a carreira docente e nela permanecessem.

Demonstraram por meio de suas palavras que as mulheres de seus convívios assumem papel fundamental na organização familiar e que essa postura, sobretudo das mães e avós, manifesta-se em gestos, palavras, conselhos, enfrentamentos a todo tempo em suas trajetórias de vida. Especialmente quando orientam e alertam seus filhos e filhas, alunas e alunos para o respeito às diferenças étnico-raciais, despertando o desejo de luta nas docentes negras e da mesma forma concretizando seus projetos: as filhas seriam boas professoras.

³³ “Tocando em frente”, título da música de Almir Sater, músico, poeta pantaneiro.

ENFRENTAMENTOS AO RACISMO E DISCRIMINAÇÕES

Os enfrentamentos ao racismo têm impellido as mulheres negras desde a infância, mesmo sem utilizar, ou reconhecer a palavra, a elaborarem estratégias frente a ideias e comportamentos negativos em relação à população negra. Tal postura expressa o entendimento de que haveria entre os seres humanos raças; além disso, de que haveria uma raça superior, a branca, e raças inferiores, entre elas formadas pelas pessoas negras.

Têm sido em meio a racismos manifestados em gestos e atitudes, palavras, recusas e tentativas de silenciamentos e de subordinações, que as docentes participantes da pesquisa com apoio de familiares, amigos, colegas de trabalho, companheiros militantes de partidos políticos ou de sindicatos vêm enfrentando o racismo e, dessa maneira, construindo suas carreiras na Educação Superior.

Ao abordarem o assunto sobre racismos e discriminações, reagiram primeiramente com silêncio, depois uma delas inicia a formulação de uma resposta dizendo: “*Olha, o Edson Cardoso tem uma frase que é assim ‘o racismo é uma cobra que está sempre no canto da sala’*”. Essa metáfora orientou toda a compreensão de que o racismo permeia todas as relações humanas, por vezes se oculta, mas, na verdade, dissimula sua intenção, até que em alguma situação em que a pessoa se encontra desatenta ou desprevenida, ele se manifesta sempre violento, cruel, peçonhento, nefasto, a ponto de impedir reações. Dessa forma, causa danos muitas vezes irreversíveis às pessoas que passam por essa experiência.

Em seus processos de formação de vida e profissional, racismos trouxeram às participantes da pesquisa, muitos prejuízos, embora não definitivos. Os espaços escolares foram locais onde, desde muito pequenas, viveram as primeiras e as piores experiências racistas. Foram relegadas a isolamentos, negligenciadas por professores/as e administradores/as de colégios. Tais pessoas adultas agindo dessa forma influenciaram, pior do que isso, apoiaram as ações negativas de outras crianças, as brancas.

Dessa maneira, essas crianças eram levadas a se sentirem superiores e com esse pensamento demonstrarem menosprezo no olhar, em atribuição de apelidos depreciativos e piadas racistas, isolando dessa convivência colegas negras e negros. Todos esses comportamentos foram aprendidos, reforçados e referendados por pessoas adultas racistas

dos colégios e das escolas. Tais pessoas davam mau exemplo e favoreciam um aparthaide de meninas negras desde a mais tenra infância. Núbia disse: *“eu era uma criança, não é? Quando me lembro da primeira atitude racista contra mim”*. Tobega falou: *“O racismo, que eu não conhecia com esse nome, me tirou um monte de coisas!”*. Para as participantes, o racismo provoca sérios prejuízos, paralisa, amedronta, às vezes silencia, isola e, o pior, causa inúmeras patologias, inclusive físicas, a quem pratica e a quem passa por esse tipo de sofrimento.

O racismo não tem se escondido apenas “no canto da sala”, como uma grande serpente, tem se enrolado “em todos os espaços de convivência humana”, agindo arditosamente, ao menor descuido, daqueles a quem ataca. Elas entendem que o racismo, como ideologia, doutrina científica e negação das diferenças culturais, tem levado pessoas a submeterem outras pessoas a constrangimentos por causa da herança étnico-racial, sobretudo aquelas presentes em seus corpos. Lembram as professoras, que em quase todos os lugares que frequentam, estudando, trabalhando ou se divertindo, tem sempre algum comentário maledicente a respeito de seus cabelos, nariz e boca, e do tom de sua pele.

Alertam as professoras negras que o racismo está estruturado, na sociedade, de tal maneira que em todos os lugares se faz presente seja: nas residências, entre vizinhos em bairros ou ruas, igrejas, bancos, comércios, empresas, lojas, clubes, no trânsito, no transporte coletivo, escolas, universidades. Em todos esses lugares, pessoas negras estão sendo vítimas da discriminação racial, sutil ou agressiva.

Assim, em suas vidas, as docentes negras não sofrem passivamente. Elas também se formam no exercício de militância em sindicatos, associações de professores, partido políticos. Analisam que, como “serpente traiçoeira”, o racismo está estruturado nesses espaços. Explanaram de forma específica os partidos políticos.

Falaram sobre legendas que se apresentam como progressistas e opção de mudanças nas relações entre as pessoas. Apresentam propostas de promoção da igualdade racial, criam núcleos ou fórum de discussões para e com negros, entretanto, as participantes mencionam que não é bem assim, suas experiências têm demonstrado que as pessoas negras, sobretudo em Mato Grosso do Sul, têm ocupado papéis secundários e subalternos dentro desses partidos, que, embora tenham uma lógica de pensar as especificidades, eles também são produtos dessa sociedade racista. Dessa maneira, *“o racismo se estrutura também nesse partido. Vejo meus amigos negros que hoje ainda são*

militantes, e acreditam no partido, nos lugares menos privilegiados dentro dele”.
(TOBEGA)

Tobega, principalmente, levanta a questão de que, na maioria das atividades dessas legendas partidárias, são negros e negras que levantam bandeiras, organizam os embates, ocupam ruas e praças, mas, por exemplo, quando o partido sai vitorioso de um pleito eleitoral, essas pessoas que trabalharam duro nas campanhas eleitorais, às vezes de sol a sol, debaixo de chuva, percorrendo lugares de difícil acesso, sequer são lembradas na ocupação ou decisão sobre as pastas administrativas políticas nos primeiros escalões dos governos, e não por falta de capacidade.

As pessoas negras têm servido, não por vontade própria, ao ativismo braçal. Pessoas negras, sobretudo mulheres negras, professoras pós-graduadas e profissionais negras de outras áreas de atuação têm sido relegadas ao esquecimento, ocupando tarefas servis, ou pouco reconhecidas, os melhores cargos e mais significativos são para as pessoas brancas, alertam Tobega e Thulane, dizendo ser elas exceção,

Além da “alegoria da serpente”, aqui já mencionada, Tobega expõe que o racismo se torna “onipresente”, permitindo a análise de que ele está ao mesmo tempo em toda parte, às vezes invisível, camuflado até que, ao se deparar com pessoas fora do padrão de humanidade imposto, aí se manifesta.

As professoras falam sobre uma tendência em atender as pessoas em certos locais considerando as características externas dos indivíduos. No comércio ou em shopping, dependendo da loja que chega, em algumas não se é atendido, ou se tem sempre um segurança homem acompanhando o movimento delas, e até as mulheres solicitarem um produto e a vendedora informar o preço, para Alika é como se a funcionária dissesse: “*oh nega, você acha que tem dinheiro para isso?*”.

Junto com a experiência em se constituírem professoras, as participantes em universidades se fazem também pesquisadoras. O racismo tem sido um grande desafio nessa construção. Tobega, por exemplo, explicitou que “*o racismo é a serpente escondida em lugares e situações que a gente não espera! A universidade, por exemplo!*”

A esse respeito, elas relatam que têm seus projetos de pesquisa na área das relações étnico-raciais por vezes rejeitados pelas agências de fomento. Quase sempre os pareceristas alegam falta de produção na área, o que não é argumento que possa ser

sustentado, pois todas estão acadêmicas, pedagógica e pessoalmente envolvidas em iniciativas de promoção da igualdade racial, fora e dentro do espaço universitário, todas têm pesquisa e publicações nesta área. Uma delas disse que esse instrumento de controle nada mais é do que uma forma de refrear propostas educativas, que apresentam proposições que visam reverter este quadro do racismo e seus efeitos, até porque os organismos de fomento de certa forma não valorizam e não aceitam que:

Uma mulher negra, doutora no mesmo patamar que os doutores brancos, das pessoas tidas como mais qualificadas, e que por isso se consideram e são considerados merecedores de espaços mais confortáveis nas universidades, e até de financiamentos mais robustos para suas pesquisas (TOBEGA, 2011).

Os racismos materializados nas ações das pessoas nos espaços universitários, no campo das relações étnico-raciais, tentam contestar projetos de pesquisas e intervenções comunitárias, desconhecendo que essas professoras com seus trabalhos têm prestado relevantes contribuições para educação em nível local, regional e nacional.

Na condição de professoras e pesquisadoras, como encargo acadêmico, participam de mesas de debates, simpósios, seminários, congressos e outros tipos de eventos relacionados ao ensino, extensão e pesquisa. Com base em gestos e práticas racistas, interno ou externo a esses eventos, elas já foram levadas a inúmeras tentativas de desqualificações, como mulheres, negras e professoras. Ilustra tal observação quando:

[...] Já fui confundida com garota de programa em Salvador quando voltei para o hotel com meu esposo. O atendente que não havia nos visto juntos disse para ele que era proibido trazer acompanhante. Não falou na minha frente, tentou disfarçar, mas pelo escândalo que meu esposo fez, percebi o que havia ocorrido. E o atendente pediu mil desculpas, mesmo assim conversamos com ele e o gerente no outro dia, isso ocorreu no IV COPENE, em Salvador, hotel da barra da Ondina (ALIKA, 2011).

As participantes falaram do racismo de marca. Consideram que é pautado em preconceitos. Analisam: uma mulher negra adentrando aos aposentos de um homem, branco, turista, de aparência física e de situação financeira atribuída a alguém que usufrui de privilégios. Pela leitura corporal que o atendente fez, foi determinante para dizer o lugar

que ele achava que a participante professora e pesquisadora negra, deveria ocupar, em seu ponto de vista não era aquele, não era aquele hotel.

Lembrando, nesse caso, a despeito de o marido ser advogado, em cargo público de visibilidade, o acompanhante, no caso era ele, que acompanhava a esposa, professora universitária, pesquisadora que teve seu trabalho selecionado por um comitê científico e o apresentaria no referido congresso.

Cabe analisar que, desde a educação básica, o racismo impôs muitas barreiras a serem transpostas pelas participantes. Quando já formadas e tituladas, essas mulheres negras doutoras explicitam que precisam ultrapassar outras barreiras, que não têm outra origem que não seja o racismo estratificado na sociedade, impondo a elas obstáculos cheios de sutilezas, ofuscados na meritocracia acadêmica.

As participantes desta pesquisa expressaram que, no cotidiano das universidades, “o racismo permanece no canto da sala” (TOBEGA, 2011), ao expressarem que a academia é *locus* de racismos, de racismo institucional.

De acordo com Alike, Núbia, Thulane e Tobega (cada uma a seu modo), na universidade, o racismo se mostra ora silencioso quase inerte, ora sutil e nem por isso menos violento. Ora mais agressivo, explicitado no olhar, na fala, no menosprezo das pessoas com características físicas e/ou projetos de vida ou acadêmicos desprestigiados, ora marcados pelo descaso, pela indiferença, inviabilizando ações de pessoas e de grupos, como indígenas, pobres e afrodescendentes, de maneira geral, e das mulheres negras.

O racismo institucional se manifesta em aparatos de controle daquilo que já foi produzido pelo racismo social e econômico, revelando que pessoas negras não merecem frequentar ou trabalhar em universidades, e, quando essas pessoas vencem as barreiras de acesso, são impostos a elas outros tipos de obstáculos, semelhantes aos anteriormente impostos às alunas negras negligenciadas em sua formação.

No esforço para o acesso na carreira docente na Educação Superior, a seleção é feita por concurso público de provas e títulos. Na primeira prova, no geral, usam-se códigos para preservar a identidade, a fim de demonstrar a honestidade e a isenção dos avaliadores. Algumas participantes denunciam a falta de lisura nesse processo, a partir principalmente da prova didática em que ficam frente a frente com a banca avaliadora, que, dependendo dos mitos, ideologias, moral que regem a conduta dessas pessoas, fazem

também leitura corporal, reprovam, ou rebaixam a classificação das candidatas negras, acrescentando mais quesitos aos critérios avaliativos: mulheres, negras e filhas de trabalhadores social e culturalmente desprestigiados, articulando mais uma forma de racismo, o econômico.

O racismo institucional, articulado com a situação socioeconômica, faz as pessoas, que se consideram superiores, terem sobre aquelas que elas julgam inferiores olhar de reprovação, autoritário, narcisista. Com o olhar enviam mensagens explícitas ou disfarçadas de “não queremos você aqui!” Dessa forma explicitou Tobega que, na universidade, onde exerce docência, têm muitas professoras ‘damas’ da elite local. Ela disse que cotidianamente tem de se firmar como mulher, negra e professora pesquisadora. Disse que age até a postura corporal e vai dizendo: “[...] *comigo não querida! Eu sei o que você está tentando fazer comigo! Eu sei o seu lugar, eu sei o meu e sei o que você está tentando provocar em mim! Nessa eu não caio mais!*” (TOBEGA, 2011).

Olham feio para as participantes e se fecham às suas contribuições, quando não tentam retirar ou não contemplar disciplinas da diversidade étnico-racial, quando criam clima de disputa desigual, quando dificultam a transferência ou remoção de uma unidade universitária para outra, quando os guetos de pesquisadores se tornam refratários, não se abrindo para as contribuições das professoras negras. Também questionam quando se orienta estudantes que as pessoas racistas consideram “bons alunos”, quando empurram os alunos tidos como “problemas” para serem orientados em suas pesquisas pelas professoras negras. Tais alunos quase sempre são pertencentes ao grupo étnico-racial negro ou indígena.

O racismo institucional, além dos olhares, força e reforça isolamentos, desconsidera a força do trabalho em grupo, do trabalho coletivo.

[...] É, os olhares não foram os melhores não. E aqui, na minha faculdade eu não estou falando da universidade, eu estou falando da minha faculdade, na minha faculdade é difícil, as relações são muito complicadas, são tensas, o trabalho é muito solitário, não é? Então assim, eu procurei me envolver, mas eu vi que a coisa não era muito tranquila e eu então me recolhi, não é? Me recolhi no sentido do trabalho coletivo (NÚBIA, 2012).

Conforme as participantes, cada uma a seu modo, vivenciou entre tantos mais um efeito negativo do racismo institucional, o individualismo, a disputa desleal, o trabalho solitário. A esse respeito, Alika disse que:

Ainda não senti incentivo ou apoio para projetos junto com outros colegas e outras coisas. Antes achei porque era nova na cidade e no trabalho, ter feito ainda poucas amizades. Mas depois de três meses, Lourdes, percebi que não era bem esse o motivo (ALIKA, 2011).

As participantes permitem reconhecer que o racismo institucional, combinado com a discriminação de gênero remete a pessoa ao isolamento. Thulane e Tobega foram submetidas a confrontos com alunos porque esses não concordaram com critérios avaliativos previamente descritos nos planos de ensino das disciplinas que elas ministravam. Elas disseram que foram denunciadas por tais alunos aos gestores, principalmente aos coordenadores de cursos. Convocaram reuniões com alunos e todos os professores dos cursos. As participantes Thulane e Tobega foram submetidas a constrangimentos, a despeito que, no final, o encaminhamentos delas fora mantido. O que levou Tobega à seguinte consideração: *“que passamos nada mais foi que o racismo institucional, combinado ao preconceito de gênero e de tempo, de experiência de serviço”*.

Alika, referindo-se ao racismo institucional, avalia que preconceitos e discriminações raciais se articulam com outras formas de preconceitos e aspectos discriminatórios. Segundo ela, o tratamento dispensado às professoras negras na universidade por vezes é a indiferença, como se fossem pessoas invisíveis. Como não se admite, deixa de olhar, cumprimentar, considerar, a própria invisibilidade. E atribuir à pessoa da mulher negra como ela sendo uma “fora de lugar”. Alika falou que, com três meses que tinha assumido o concurso em que foi aprovada na universidade em que atua, um professor branco de seu departamento não lhe olhava, não lhe dirigia a palavra, quando fazia era para ordenar que ela deixasse de usar um dos computadores da sala. Segundo Alika, dizia ele: *“Preciso deste computador agora!”*. Na análise da participante, essa animosidade, que não faz nenhuma questão de se ocultar, mostra-se com gestos, palavras, ordens hierárquicas.

As professoras Alika, Thulane e Tobega relatam em suas vivências que sofreram racismo institucional também em universidades particulares. Eram geralmente os homens brancos que as ignoravam constantemente e em vários espaços dessas

universidades, em sala de professores e outros lugares de convivência dos docentes que ali trabalhavam. Na experiência de Alika, alguns desses homens brancos que agiam com preconceito racial às vezes mudavam de comportamento pela via de mais preconceito, o de gênero, mulher negra bem casada, e o socioeconômico, a profissão do marido:

[...] soube que eu era casada com o (falou o nome do marido) um homem branco e advogado, ele mudou comigo. Meu esposo disse que tinha sido colega dele na faculdade de Direito. Ele mudou completamente o tratamento comigo: “lamentável”! (ALIKA, 2011).

As participantes compreendem o racismo ou racismo institucional como prática impregnada em toda a sociedade. Alika, Núbia, Thulane e Tobega permitiram expressar que os professores e muitos outros racistas nada mais são do que exemplo do que a sociedade pensa sobre as pessoas negras. Tais pensamentos criam e sustentam estereótipos e, quando negras e negros ocupam lugar historicamente reservado às pessoas brancas, causa estranhamentos e até repulsa.

As professoras negras Alika, Núbia, Thulane e Tobega, ao narrarem suas experiências em instituições de ensino superior públicas e privadas, voltam-se sempre ao ditado da serpente, do racismo que também astutamente se camufla, disfarça, sobretudo no mito da democracia racial. Em conformidade com suas narrativas, a democracia racial, para as professoras negras, dificulta a percepção de algumas pessoas, que caem na armadilha da “morenidade” quando enfrentam os olhares, as tentativas de desqualificações, reconhecem-se como diferentes e assim não caem na esparrela de que como brasileiras são fruto de mistura e que o País é o paraíso de todas as raças.

Atentas identificam e reconhecem no olhar, nos gestos, nas posturas das pessoas que discriminam dentro da universidade, e em outros espaços de convivência humana, que essa relação não tem nada de harmoniosa, cordial, muito pelo contrário, o que se vê, e se sente, é pura crueldade em todos os seus contornos.

A Thulane sobre isso disse: “[...] *É a tal da democracia racial, querem confundir a gente! Estão vendo que tem hora que passa batido, por isso a luta contra o racismo deve ser sem trégua!*”

Nas experiências das participantes da pesquisa, repletas de situações discriminatórias, têm como agentes da ação gestores, colegas professores, até alunos. Tais situações vêm sendo praticadas de forma naturalizada por esses agentes, e muitas vezes se

valendo de interpretação de regimentos, normas, projetos político-pedagógicos (PPPs), em favor de grupos que se colocam como mais merecedores, mais estudiosos, e aqueles que julgam que suas disciplinas, seus grupos de pesquisa têm mais excelência acadêmica do que outros.

Cabe dizer que geralmente pessoas e grupos que se tentam destituir da excelência teórica e metodológica dentro da universidade são aquelas/aqueles que atuam em pesquisas nas Ciências Humanas, em sua maioria negras e negras.

Os atos discriminatórios são processos, combinado de racismos e preconceitos, atingindo diretamente pessoas que incomodam pela cor, gênero, origem socioeconômica, orientação sexual, opção ideológica e praticante de religiões de matriz africana.

As docentes Alika, Núbia, Thulane e Tobega se recordam de que vivenciaram circunstâncias que elas só podem atribuir ao lugar que a pessoa pensava elas deveriam ocupar, na universidade, por conta da discriminação racial.

Em análise, destacam Thulane e Tobega que, se os cursos de mestrados e doutorados foram realizados nas mesmas universidades, algumas, notadamente espaços de excelência acadêmica, se os professores foram os mesmos, orientadores às vezes da mesma linha de pesquisa, como se explica questionar os títulos das professoras negras? Por que pessoas negras que estudaram em semelhantes processos das não negras, e nas mesmas universidades, são doutoras menores? A explicação apropriada para tal comportamento se localiza na forma com que os preconceitos e a discriminação racial opera.

Elas, em destaque Thulane e Tobega, explicitam não terem medo de “cara feia”! Depois do lugar conquistado, lutam para se manterem e se aprimorarem em suas carreiras, enfrentando corajosamente o racismo e suas consequências.

O enfrentamento ao preconceito e à discriminação por parte das participantes as leva a olhar o caminho, preparando-se para dar os passos, olhar o terreno em que estão pisando. Buscam os repertórios desenvolvidos desde a infância com os familiares, sobretudo as mães. Examinando o rol de suas possibilidades, pensam onde querem chegar, olham o caminho, organizam as bagagens, enchem-se de provisões e agem, atuam, em meio a tensões. Elas demonstram que a discriminação racial satura de tensões as relações entre as pessoas. O que Thulane auxilia entender:

[...] Quando se começa tensionar e tendo uma atuação profissional dentro do espaço que ocupa, a questão racial, a disputa de poder que ela suscita, na tensão se aprende, a tensão obriga a sair do lugar, reivindicando toda a experiência que se tem, que vem junto. Criamos repertórios na medida em que se tem necessidade, recorremos a eles para sair ou aprimorar uma situação ou outra (THULANE, 2011).

Elas disseram que a grande ferramenta para enfrentar os conflitos é o estudo contínuo, a leitura, o aprimoramento. Sobre isso, Thulane disse:

[...] ao avaliar a posição de suposta desvantagem racial, me fez reconhecer que a as tomadas de posição em determinados setores, têm que ser entre iguais – ou por iguais! Por isso depois de participar do governo estabeleci que não voltaria para universidade sem doutorado, e assim fiz. E fui ocupando todos os espaços importantes de apropriação do saber! (THULANE, 2011).

As docentes participantes alertam que tem gente que não enxerga as armadilhas racistas, na universidade, acham que não tem nada a ver com cor, mas a experiência delas tem mostrado que está tudo relacionado. Não saem dos lugares conquistados porque pensam que o concurso de um ou de outro tem o mesmo valor, pois, o racismo remete a essa ideia absurda de que uns são mais doutores do que os outros.

As professoras manifestaram que o enfrentamento requer vigilância, a todo tempo. Constantemente elas têm de se posicionar, ora pensando, ora verbalizando, ora agindo. Disseram que os embates contra o racismo são constantes e contínuos. A respeito disso Tobega expressa que: *“[...] Enfrentar racismo é diário e acontece em diferentes lugares e diferentes momentos no sindicato, e no partido, em vários lugares onde a gente acredita possa haver mudança!” (TOBEGA, 2011).*

Assim sendo, as participantes da pesquisa em suas experiências seguem traçando estratégias para enfrentamento aos preconceitos e discriminações raciais. Em tempos e espaços diferenciados e em contextos de vida específicos, imprimem atitudes de resistências, às vezes manifestadas no silêncio, no afastamento, na mudança de encaminhamento outras vezes o enfrentamento mais incisivo procurando as vias judiciais para garantia de direitos, fortalecimento identitário na ação de resistir, manter-se no local conquistado: professora no ensino superior.

FORMAÇÃO/ ATUAÇÃO

As participantes da pesquisa orientadas pelas mães, familiares, professores e professoras atribuem que seus processos de formação para a docência se configuram em circunstâncias anteriores à própria escolarização. Em suas trajetórias existenciais, em tempos e espaços propícios de convivências, foram orientadas no processo de formação que a princípio se revela de maneira difusa nas práticas de ensino ou no desejo expresso e planejamento das mães. Fatos que ocorreram antes mesmo que elas fossem matriculadas em alguma escola.

Já, na escola, as participantes tiveram muitos desafios, porém os gestos e atitudes incentivadoras foram mais significantes, mais expressivos. Recordam das brincadeiras e jogos infantis. Ludicamente muitas delas representando o ambiente de escola, iam reproduzindo ações alusivas às personagens de alunas e de professoras. Essa era a brincadeira predileta de Alike, que, ao reunir as meninas e meninos da vizinhança, disse que: *“eu era sempre a professora das outras crianças!”*

Das brincadeiras de criança influenciadas pelo ambiente escolar, concluíram todo o ensino fundamental, e exceto Núbia que fez o curso clássico, assim se designava o ensino médio de sua época, todas optaram pelo curso de formação de professores em nível médio. Antes mesmos de concluírem o curso e se formarem, começaram a atuar como docentes em estágios, em substituições emergenciais e contratos temporários. Utilizaram-se dos conhecimentos ainda em processo para ministrar aulas de alfabetização para as crianças em início da infância. Essas aulas que ministravam rendia-lhes *“uma pequena renda”*, que, administrada pelas mães ou irmãs mais velhas, auxiliavam no orçamento doméstico. Reconhecem ser esse o início de sua atuação docente.

Para se formarem professoras, tiveram de conciliar os estudos com trabalho. Tiveram de arquitetar meios entre os cuidados com a família e a escola ou com a faculdade, pois, exceto uma, as outras já estavam casadas e com filhos. Sobre os processos de formação para a carreira docente na Educação Superior, o esforço foi redobrado. Constantemente se viam desenvolvendo estratégias de enfrentamento a situações impostas às mulheres negras jovens, de classe social subalternizada, e de pertencimento étnico-racial desvalorizado.

Umas se esforçaram cursando mais uma graduação. Alike, a despeito dos contextos desfavoráveis, cursou: Letras com habilitações em Inglês, Pedagogia e Direito. Ela fala que:

O ingresso na faculdade me proporcionou crescimento intelectual e pessoal, além de tornar-me orgulho de minha família, por ser a primeira filha a ingressar na Educação Superior. À época lecionava em duas escolas particulares de ensino fundamental (ALIKA, 2011).

A construção de suas carreiras recebeu fortemente a influência de professoras e professores, nos quais se inspiraram pela admiração, postura, o jeito respeitoso e motivador desses profissionais, foram determinantes para opção, formação e atuação na carreira docente.

Consideram o Curso de Magistério e o corpo docente formado por bons profissionais, o que contribuiu significativamente para as formações das docentes. Do mesmo modo, expressaram preferências por disciplinas relacionadas às Ciências Humanas. Sob a influência de profissionais e disciplinas escolares que tinham mais prazer em cumprir, resguardadas algumas exceções, tiveram bons professores que contribuíram sobremaneira para sua formação.

As participantes gostavam de estudar e da escola (depois de superadas situações adversas) e participavam de todas as atividades escolares. Compreendem que a opção pela profissão, formação e atuação como professoras são conseqüências de vários fatores, sobretudo, o emergir da consciência de ser pessoa de origem afro-brasileira. Essa descoberta identitária que as fizeram definir que iriam estudar e lutar contra os preconceitos e as desigualdades étnico-raciais. As referidas decisões têm como fator a condição de serem meninas negras, filhas de trabalhadores assalariados, e que tiveram suas trajetórias existenciais e escolares, principalmente na infância com muitos infortúnios.

O fato de terem sofrido quando crianças e adolescentes experiências de preconceito e discriminação étnico-racial explicitado em gestos e palavras de meninos, principalmente, com os brancos que as importunavam, na escola e no entorno, e de meninas que ao passarem por elas, agiam com escárnio. Elas afirmam que meninas brancas e ricas as tratavam como invisíveis, isolando-as e evitando qualquer contato. Elas reafirmam que, depois que conseguiram entender as razões de serem submetidas a tantas zombarias, ridicularizações, por parte de garotos e garotas brancas, dolorosamente, isso

favoreceu para que elas se reconhecessem como diferentes, mulheres negras. Tobega salienta que, em seu processo de formação para docência, reconhecer sua identidade afro-brasileira foi muito importante. Disse ela:

Ser, sentir-se, dar significado aquilo que você está vendo, eu acho que é realmente uma construção. Depois que entendi que sou negra, pensei: Ah é, então eu sou isso! Comecei a estudar, a ler não parei mais! (TOBEGA, 2011).

As participantes tomam posição, fortalecem seus estudos, estabelecendo que estudar a temática étnico-racial desde o início de suas trajetórias de formação não foi mero acaso. Narram que “este lugar” – a educação das relações étnico-raciais – foi, desde a graduação, uma das metas a serem alcançadas por elas. E, na pós-graduação, a maioria das dissertações e teses defendidas abordam esta temática.

Realizaram estágios em escolas de periferia e zona rural, percebendo os desafios que enfrentariam na profissão do magistério. Disse Alika que os desafios impostos eram inúmeros: “*além de muito estudo, paciência e dedicação aos alunos, às condições salariais não eram nada animadoras*”. Positivando esse processo vivido em sua etapa de formação e atuação como professora, Alika disse que: “*O encantamento com o curso e as amizades iniciadas naquele período serviram de alicerce para que concluísse com êxito a graduação*”.

No início de carreira, elas assumem aulas na educação infantil na rede de ensino privada, como convidadas de centro de línguas, escolas particulares, seguindo sempre atuando como professoras e pesquisadoras da educação para relações étnico-raciais.

Expressaram ter gosto pelo estudo e também revelaram que as dificuldades encontradas foram sendo vencidas uma a uma, até galgarem os espaços profissionais desejados por elas e por seus familiares. Vencidos os traumas das escolas de educação básica, seguiram-se se fortalecendo identitariamente para enfrentarem fatos negativos em suas vidas pessoais e profissionais. Núbia disse que seu princípio passou a ser: “[...] *Eu posso e eu vou fazer!*”. E continua falando sobre seus estudos:

E aí eu fiz muito bem o restante da minha formação, o ensino médio eu fiz com muito gosto, naquela época era diferente de hoje. Na época que eu fiz nós tínhamos o clássico e o científico, correspondente ao ensino médio. Você tinha que escolher um desses dois. Decidi: bom, eu vou

fazer o clássico. E fui pro clássico e fiz muito bem, e aí as coisas realmente mudaram! (NÚBIA, 2012).

As participantes se esforçaram bastante para ampliar suas áreas de estudos. Para pagamento das mensalidades em cursos, participaram de eventos promovidos pelo diretório acadêmico que ofereciam como prêmio isenção de mensalidades ou taxas. Alike, por exemplo, para obter recursos necessários à sua formação acadêmica, como meio de isenção de mensalidade, participou de: *“show de calouros, maratona, foliã mais animada”*. Ela entre risadas completa: *“dancei, pulei e corri, no sentido literal e real, e consegui ser premiada com a isenção de três mensalidades”*. Iniciou assim, a primeira fase de sua formação.

As docentes se constituíram professoras nas licenciaturas e bacharelados que cursaram. Entre um curso e outro em suas trajetórias de formação, esforçaram-se para conjugar os conhecimentos adquiridos para atuação profissional. Na pós-graduação receberam auxílio financeiro para prover seus estudos. Foram contempladas com bolsa de estudos de agências locais, nacionais e internacionais.

Nas experiências vivenciadas na construção da carreira docente das participantes desta pesquisa, cabe ressaltar que atuaram não só como docentes em sala de aula, mas também como professoras em cargo de gestão. Foram diretoras ou diretoras adjuntas em escolas públicas, gestoras do segundo escalão ou na Secretaria de Estado de Educação fazendo a política educacional do governo estadual. Thulane disse que o processo vivido como gestora de governo, a fez: *“uma professora com outra visão dos aspectos administrativos, pedagógicos e acadêmicos que regem a educação e o ensino. Isso me deu mais experiência profissional”*. Foram docentes em universidades privadas atuando como professora em diversos cursos.

EDUCAR-SE EDUCANDO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As professoras negras desta pesquisa mostram que, em seu percurso profissional, a educação das relações étnico-raciais deve ser impulsionada num movimento contínuo e recíproco de educar-se/educando. Assim, provocam os seus alunos para também construir sua própria educação. Esse movimento não se restringe à sala de aula, mas a

todo ambiente escolar; mais ainda se estende para a vida diária na família e na sociedade. A educação para as relações étnico-raciais positivas, segundo elas, tem ocorrido com ações que ora são planejadas, ora são reações muito espontâneas diante de discriminações que sofrem ou presenciaram outras pessoas sofrerem.

Para ações mais planejadas conseguem estabelecer objetivos e sistematizar processos didático-pedagógicos, quanto às ações ou reações mais espontâneas, buscam aportes nas próprias experiências ou naquelas provenientes da observação no convívio, com outras pessoas.

Lançam mão, para construir suas estratégias e respostas, de leituras e estudos que têm possibilitado o preparo para ultrapassar situações imprevistas como as piadinhas, comentários preconceituosos de alunos em sala de aula ou de colegas também professores. Elas afirmam que, precavidas, buscam forças para responderem aos gracejos discriminatórios dos alunos, nos estudos que fazem cotidianamente, em suas pesquisas e de outros estudiosos, nos eventos que participam ou organizam com objetivo de combater o racismo. Dessa forma, estudando, prestando atenção no que passa ao seu redor, reagindo à discriminação que sofrem, ou que pessoas ao seu redor sofrem, reúnem aportes importantes para agir e orientar reação de seus alunos.

No dia a dia em instituições de Educação Superior, ao enfrentarem racismo explícito ou sutil, consideram que a intervenção mais adequada é a pedagógica, conduzida com muita paciência. Elas se negam a punir simplesmente os alunos, que proferem palavras ou fazem atos discriminações, pois essa ação não gera pessoas mais conscientes, solidárias e respeitadas. Alike narra que:

[...] Numa aula de sexta-feira no curso noturno de Direito[...]. Era início letivo e eu passava a ementa na lousa, de costas para a turma e para a porta. Um aluno entrou e se dirigiu para o fundo dizendo aos colegas: - e essa aí dá aula de quê? De capoeira? Alguns riram baixinho e acharam que eu não havia escutado. [Proseguiu a aula como se não tivesse ouvido] Finalizei a aula dizendo: Infelizmente eu não aprendi a capoeira e tenho orgulho dessa herança de meus ancestrais africanos. Sugiro que façamos um convite a um grupo de capoeiristas para se apresentar na Instituição na próxima sexta-feira e assim poderemos conhecer e entrevistar os participantes! Atividade para próxima aula! (ALIKA, 2011).

Essa foi a atividade “lição de casa” da primeira aula da disciplina Ética e Direitos Humanos. No final do ano, o autor da fala que, no entender de Alike, foi pejorativa, como de fato fora, apresentou desculpas e disse que aprendera bastante com ela.

As professoras negras participantes da pesquisa procuram valorizar aprendizagens para que não sejam prejudicadas por causa de preconceitos e discriminações. Elas falam também da abordagem sutil a alunos, reconhecem que tem alunos negros, principalmente, que se mostram desconfiados e arredios, é preciso estabelecer vínculos de confiança e compartilhar de suas vivências.

Sobre a inserção de disciplinas ou a formalização pedagógica que aborde a educação para as relações étnico-raciais, Tobega relata que, quando assumiu vaga de concurso público na universidade, o Curso de Pedagogia daquele local tinha quarenta anos e de acordo com ela nesse período todo: “ninguém trabalhava com a questão racial”, e as novatas, ao chegarem ela e outra colega, tentavam incluir essa pauta e tinham pela frente muitos obstáculos, desconhecimento, ou descaso com a Lei nº 10.639/2003, negligentemente desconsideravam o disposto no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Lei nº 11.645/2008.

Nesse sentido, Tobega relatou que ela e essa colega criaram um grupo de pesquisa no campo da diversidade étnico-racial e de gênero. Assim sendo, ela e a companheira do grupo de pesquisa travaram uma luta dolorosa para incluir a Disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais na Pedagogia da IES, por ocasião da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso. Enfrentaram os grupos que se organizaram para defender a inserção de disciplinas que consideravam imprescindíveis no Curso. Disse também a participante que só conseguiram avançar na questão e inserir no PPP do Curso de Pedagogia a Disciplina denominada de Igualdade Racial, porque das cinco disciplinas que o grupo de professores queriam incluir, em detrimento à temática étnico-racial, apenas a proposta apontada por ela e sua colega tinha docente titulado e pesquisador na área, as outras não.

As docentes participantes da pesquisa têm vencidos algumas demandas, porque se mantêm atentas, estudam as matérias em que se especializaram, e assim têm vencido um a um alguns argumentos negativos de pessoas que pelos vícios adquiridos nas elites mandatárias preconceituosas e discriminatórias desconhecem ou fazem questão de ignorar algumas leis, até mesmo as leis de ensino. Pessoas que, com processos antiéticos, estavam

acostumadas entre outras coisas manipular, ocultar, fornecer dados incorretos ou incompletos para desestimular ou remover as iniciativas que valorizam, respeitam, implantam e aprimoram processos educativos de ensinar e aprender mais justos e democráticos.

Na experiência de Tobega, ela e amiga estavam seguras e respaldadas em seus argumentos de inserção da Disciplina Igualdade Racial, então:

[...] as pessoas se sentiram encurraladas. Como elas iam dizer não! Elas não podiam dizer não! Tem LDB, têm Diretrizes, tem Parecer e eu tenho formação! Vou brigar por isso! Eu tenho que brigar por esse lugar! (TOBEGA, 2011).

Elas disseram que, por vezes, interessam-se por conhecer comunidade onde moram os alunos. Na dimensão de educar-se e educar os outros, elas demonstram que aprenderam a compreender certos processos socioculturais a partir de suas vivências com os estudantes e tais vivências as amadureceram, levando-as a formular estratégias de abordagem para promover as discussões étnico-raciais na educação escolar, com gestos agregadores para e com esses alunos.

Como se observa, essa é uma forma de educar para as relações étnico-raciais. Promover ensino, aprendizagem que reverta as manifestações racistas e discriminatórias é um desafio cotidiano. A fim de educar os estudantes para se educarem, e para que revejam conceitos e preconceitos sobre as pessoas negras, são necessárias as atividades didático-pedagógicas diversas, debates sobre preconceitos, ações afirmativas na universidade, ética, dignidade humana, diferenças e desigualdades e, assim, possibilitar aos discentes conhecerem e refletirem sobre referenciais mais humanizados de vida.

As professoras incentivam a realização de trabalhos sobre relações raciais assumindo orientações de trabalhos. Promovem levantamento de informações históricas, literárias, em nível local, nacional e muitas em nível internacional. Organizam eventos, oficinas, mesas de debate, oportunizando para que as pessoas das instituições envolvidas ou de onde trabalham sejam sensibilizadas. A participantes disseram também que se empenham para que os estudos das relações étnico-raciais ultrapassem os espaços institucionais.

Todo esse esforço não é individual, buscam apoio em Grupos do Movimento Negro realizam e participam de atividades articuladas com ONGs, e órgãos públicos local, estadual e federal e também com organismos internacionais como a UNESCO.

Para a realização de um projeto de sociedade sem racismo, buscam suporte teórico na literatura nacional e internacional. Desenvolvem e participam de programas e projetos que impulsionam a educação para as relações étnico-raciais. Nos cursos em que elas atuam, nas disciplinas que ministram abordam e valorizam o conhecimento a diversidade humana, buscam estratégias de combate ao racismo e de reeducação das relações étnico-raciais.

Como pesquisadoras estão filiadas a grupos que investigam, entre outros, aspectos, as relações étnico-raciais. Incentivam seus alunos a associarem seus projetos de pesquisa, possibilitando que se iniciem e se firmem no conhecimento científico. Em se tratando de licenciaturas, buscam criar condições para que seus alunos vivenciem experiências acadêmicas e pedagógicas que possam servir como base e suporte de sua prática docente futura. Aquelas em cujas instituições já foram implantadas as ações afirmativas têm priorizado admitir como orientandos, discentes que ingressam no ensino superior por esse sistema.

Participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscando vivências nos espaços escolares que possibilite aprender e a desenvolver proposta didático-pedagógica na educação para as relações étnico-raciais.

As professoras negras em pauta consideram importante que os estudantes observem, participem de atividade acadêmica de diferente natureza, comuniquem-se oralmente com fluência, escrevam textos sobre seus estudos e experiências nas práticas pedagógicas escolares, desenvolvam capacidades de observação, reflexão, diálogo e escrita. As atividades realizadas pelos alunos também enriquecem suas professoras, assim como os estudos da professora enriquece a dos alunos. Essas práticas desenvolvidas exercidas pelas professoras visam a interferir a fim de superar processos desiguais e excludentes que se encontram inclusive na educação pública. Por isso, não escamoteiam processos e tampouco se prendem a ações fictícias. Elas têm se educado, se formado, educando e formando na escola real, em tempo real, a despeito de todas suas mazelas.

Elas se educam e educam ocupando positivamente os espaços universitários. Avaliam que, a despeito dos embates cotidianos, conseguem algumas intervenções no

sentido de defender os interesses dos grupos aos quais pertencem, mantendo um relacionamento respeitável com instâncias de gerenciamento das instituições.

Acreditam que, como mulheres, negras, professoras e pesquisadoras estão sabendo demarcar presenças, participando de Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Reconhecem ousadia em seus atos em dados momentos por não se furtarem a ocupar espaços, tendo em vista que reconhecem a importância dessas intervenções, para servir de referências positivas a muitas pessoas negras, especialmente alunas e alunos negros. Além disso, com as intervenções auxiliam colegas professores a conhecerem a necessidade e a realidade da reeducação das relações étnico-raciais.

Consideram necessárias essas participações, pois, se elas não tiverem presentes, o racismo institucional prolifera sem ser atacado; sem serem presunçosas, mas, atentas, observam na realidade e no dia a dia das instituições, “assunto de negros”, pois, se elas não estão presentes, esses assuntos são tratados com descuido, menosprezo e até mesmo escárnio. Por isso, a presença delas faz com que compreendam relações institucionais para combater o racismo e ao mesmo tempo explicitem maneiras de enfrentar e tentar desmobilizar o racismo e todas as formas de discriminações, além de valorizar as pessoas negras.

Sua ação docente e de pesquisadora é também de militantes, assim publicar um livro, materiais didáticos não é só uma ação acadêmica, mas um gesto de combate ao racismo e outras formas de discriminação.

Preocupam-se, elas, com professores que estão em escolas da educação básica, sobretudo com aqueles que, nas licenciaturas, não receberam formação para elaborarem pedagogia antirracista, por meio de projetos de extensão.

Educando-se e educando para combater o racismo, elas vão se constituindo peculiarmente professoras negras na Educação Superior.

O racismo, na sociedade e nas instituições, fez com que elas pensassem, quando jovens, que ser professora da Educação Superior não era para elas. Entretanto acreditaram, valorizaram suas competências e se sentiram motivadas para o ingresso e a trajetória no magistério superior. A opção de atuar como docente na Educação Superior ganha força com a participação em grupos de pesquisa aos quais se associaram, ao cursar mestrado e defender suas dissertações. Papel importante foi participarem de seminários,

encontros, jornadas pedagógicas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste-EPECO, Encontro de pesquisa e iniciação científica - ENPIC e outros).

Destacam como importante o que chamam de redes colaborativas que foram tecidas com colegas, antigos professores e professoras. Muitos deles e delas se incumbiram de indicações para contratações temporárias em aulas de IES, levaram para que tomassem conhecimento sobre editais de seleções e concursos públicos em sua área de formação e qualificação. Essas pessoas também, quando promoviam atividades, procuraram envolver as professoras negras participantes da pesquisa em comunicações orais, painéis, palestras, mesas de debates. E assim iam ganhando experiências com os campos de atuação de professores universitários. Para se firmar como pessoa e se formar academicamente, desperta admiração, e assim no companheirismo dos afazeres acadêmicos, colegas e professores se tornam amigos.

Aumenta sua confiança nos seus estudos e iniciativas acadêmicas, o êxito que obtêm em concursos públicos, nos convites para participar de comissões, do movimento negro, na obtenção de recursos para desenvolver pesquisa e programas de extensão, no fato de terem trabalhos para serem apresentados em congressos.

Aprendem e ensinam, observando os contextos em que estão inseridas compartilhando conhecimento e saberes. Educam-se e educando outras pessoas, agem incansavelmente para garantir as conquistas como as AAs, envolvem-se e envolvem alunos oriundos dessa política, orientando-os em pesquisa e projeto de extensão; quanto ao ensino coordenam projetos onde atuam como docentes. Ademais, elas disseram ter aprendido muito com estagiários. Recebem apoios muito importantes para não desistirem da temática a qual elas construíram suas formações e se fizeram professoras.

Mencionam, as professoras participantes, o modo como elas se envolvem na promoção da educação para as relações étnico-raciais. Elas destacam as publicações textos em periódicos, editado livros sobre a temática. Na experiência desvelada nos seus discursos, foi possível identificar que a dimensão de educar-se educando é uma vivência que as tem mobilizado para assumirem compromissos de se envolverem em programas e projetos de valorização do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, do mesmo modo que têm incorporado em suas iniciativas na defesa da dignidade humana e a garantia de seus direitos.

MILITÂNCIA

Muito do modo de pensar, agir e de atuar como docentes na Educação Superior, insistem elas que se deve a aprendizados feitos na militância em partido político, sindicato, Grupos de Defesa dos Direitos Humanos e no Movimento Negro.

A vontade de aprender com outros que não fazem parte do convívio direto é perseguida por elas. A título de exemplo mencionam as aproximações e atividades conjuntas realizadas com outros grupos étnico-raciais de condições diferentes, notadamente a população indígena, que é grande e presente em Campo Grande e Dourados onde vivem as professoras. Como aliadas, engajam-se nas suas lutas, e, assim vão conduzindo a apropriação de espaços concedidos ou obstruídos. Com isso, elas formatam e materializam em seu favor, do mesmo modo em favor do grupo étnico ao qual elas pertencem importantes projetos de existência, que não são individuais, mas coletivos, solidários. Thulane assinalou:

[...] A primeira área de militância em que atuei, foi o sindicato. Eu era responsável pela agenda das discussões educacionais. Nessa militância as questões raciais foram aparecendo. Descobri que não era só me sentir negra, ou me sentir-se solidária com as causas da negritude. Senti que precisa estar presente e ter mais responsabilidade nesse processo de enfrentamento às injustiças e as desigualdades [...] (THULANE, 2011).

Aprendendo e ensinando no exercício de militância, ou seja, as aprendizagens adquiridas no sindicato, partido político, Movimento em Defesa dos Direitos Humanos, Movimento Negro e ONGs, possibilitaram às participantes interlocuções em outros espaços que não as salas de aula e estabelecimentos de ensino, como secretarias e poder público. Ressaltam elas que as interlocuções com espaços acadêmicos se tornam singulares. Thulane afirmou:

[...] eu sempre transitei, eu sou mais ou menos assim eu transito, né (risos). Aí, vou sendo uma professora que tem referência, do sindicato, do partido político, da superintendência, então, e aí sou um nome que já esteve ali, já dialogou com essas pessoas em outros espaços, em outros termos, e claro que utilizo isso em favor da negritude [...] (THULANE, 2011).

Aprendendo e ensinando no exercício de militância, as participantes se colocaram em interlocuções com poder público e com organizações civis de outras categorias profissionais como OAB, CREA, por exemplo. É o que sentenciou Alika:

Atuando no sindicato dos professores desde meu ingresso no magistério, em 1983, fazendo manifestações contra o atraso de pagamentos no Parque dos Poderes [Sede das instituições governamentais em MS]. O governador mandou a polícia controlar o movimento com homens, armas e cães de guarda. Ficamos encurraladas. Corremos na chuva, nos machucamos e ficamos sem salários aquele mês. Decidi cursar Direito. Passei no exame da OAB. Os conhecimentos jurídicos possibilitaram-me apoiar o sindicato, representar professores quando se tratava de alguma questão legal (ALIKA, 2011).

Consideram que educar-se, educando na militância, apresenta-se como estratégia para se alcançar garantia de direitos também no meio acadêmico. Nesse exercício de garantia de direitos, apura-se o olhar elaborando maneiras para entender a lógica que opera nesse território. Elas expressam que o aprendizado de lutar por aquilo que se acredita é muito mais complexo do que aparenta ser, e o resultado é para o coletivo e não simplesmente crédito acadêmico ou de currículo pessoal. Nesse sentido, disse Tobega:

Que às vezes não é a colega te olhar feio porque você é negra, mas são outros enfrentamentos que a gente tem que fazer para discutir o que nós queremos, o que a gente acha importante, para nós, os alunos e toda sociedade (TOBEGA, 2011).

O ativismo em prol dos grupos populacionais socioeconômicos e culturalmente excluídos, como é o caso da população negra, na esfera pessoal e a forma com que educam outras pessoas no convívio, revelam experiências de enfrentamento que: “*só a militância faz com que nós professoras negras na universidade, encontremos nosso lugar*” (THULANE,2011).

Dessa maneira a experiência de militância é um singular aprendizado. Elas vão se constituindo professoras na Educação Superior questionando, criando tensões nos ambientes adversos, como no caso das universidades, a partir do ativismo, da militância, local de onde enxergam todo o contexto, na forma como mencionou Tobega: “*Têm umas coisas que só o olhar de militante consegue ver!*” E as palavras de Thulane complementam:

[...] como a Tobega falou, as estratégias que se vai definir para se colocar como igual, eu acho que essa é a aprendizagem que a gente tem

da militância. Eu acho que quem não tem histórico dentro da militância, se coloca em desvantagem, sofre mais diante da tensão, do conflito na universidade (THULANE, 2011).

Elas afirmam que aprenderam muito com a militância. Como já foi assinalado, elas atuaram em sindicatos, ONGs, partidos políticos e Movimento Negro, entre outros, o que lhes possibilitou aprendizados importantes para desenvolverem estratégias de enfrentamento a desigualdades, alijamentos, excludências. Thulane salientou que

[...] No partido se discute as questões de gênero através de seus núcleos e isso favorece a gente pensar as questões específicas dentro do partido, né. Os grupos se organizam a partir das categorias, subjetividades que existem nos contextos que as pessoas fazem parte. É a política que o partido traça, é nesse sentido: o que o núcleo negro tem para fazer, o que o núcleo de gênero vai estabelecer. Quais os anseios do núcleo do campo. Eu acho que é muito nesse sentido que se encampa a luta e se faz as transformações, necessárias, em pequenos núcleos que vão dar uma concretude maior a tudo isso (THULANE, 2011).

Para defesa, reconhecimento da História e Cultura Negra, Africana e Afro-brasileira, ser militante faz a diferença. Tobega disse:

A gente é militante e estuda, você pode ser negro militante e não estudar a questão racial de uma forma mais efetiva. Agora você é negro e militante e estuda a questão racial, você tem um problema adicional. Você tem que conquistar o espaço, você tem conquistar o seu espaço e o espaço deste tema, deste conhecimento (TOBEGA, 2011).

Dessa maneira, as professoras indicam a necessidade de se conhecer bem ‘o terreno que se pisa’ para melhor enfrentar as hostilizações e dessa forma alcançar a garantia de interesses dos oprimidos. Disse Thulane:

[...] Em qualquer instância que vou, acabo muito envolvida, essa é a questão que me remete. Então, talvez seja a tendência de negritude: foi duro alcançar, cheguei, e vim para ficar [...]. Eu acho que isso é bem sintomático [...] (rimos) (THULANE, 2011).

Elas ensinam, aprendem e se constituem professoras da Educação Superior no engajamento coletivo. Tal engajamento auxilia a conquistar e a se manter na situação conquistada. Os apoios recebidos fortalecem as lutas e a ocupação dos lugares, territórios nunca concedidos, ao contrário, precisam ser ocupados por elas.

CAPÍTULO V

5 PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ser mulher negra e professora em nosso País implica em uma nova avaliação sobre esses dois papéis, desmontando estereótipos e estigmas históricos. Requer ver a si mesma como negra e profissional, construindo uma prática pedagógica que denuncie o racismo até mesmo nas expressões mais vis e reconhecendo que a escola não é uma extensão do lar (SOUZA; RATTS, 2006, p. 9).

Após apresentar à descrição compreensiva, ao modo como orienta Bernardes (1992), destaca-se que as experiências e o universo de significações atribuídas por Alike, Núbia, Thulane e Tobega, as professoras negras participantes desta pesquisa, não se diferem de outras experiências vividas por pessoas que são avaliadas a partir de preconceitos e estereótipos, sobretudo o machismo, racismo e o elitismo.

Diante disso, neste capítulo, estabeleço diálogo com algumas obras e autores no esforço de expor os desafios enfrentados para que mulheres negras construam suas carreiras docentes e se constituam como profissionais, docentes da Educação Superior.

5.1 CONTEXTOS GERAIS DA PROFISSÃO PROFESSORA

Os processos educativos desencadeados em espaços escolares e universitários têm como agentes profissionais professores e professoras. A discussão aqui empreendida se encaminha no sentido de fortalecer a compreensão sobre a profissão-professora exercida por mulheres negras no espaço da Educação Superior. Diante disso, indaga-se o sentido da palavra “profissão”. Sousa, M. J. (2000) auxilia nessa definição ao afirmar que

[...] ‘profissão’ vem da palavra latina ‘professio’, do verbo ‘profiteri’, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. [...] era exigido aos primeiros professores das universidades que fizessem uma profissão de fé, numa cerimônia pública, num misto de influências laicas e religiosas ao mesmo tempo [...] (SOUSA, M. J., 2000, p. 1).

A profissão professora pode ser considerada uma das mais antigas, entretanto, esse formato que se tem hoje está aliado ao aparecimento da escola, conforme apresentou

Brandão (1985), destacando que uma das hipóteses da invenção da escola³⁴ ocorre no quadro em que o trabalho produz e reproduz uma nova ordem: quem manda/quem é mandado, reforçado pelas dominações e hierarquização do saber, no contexto de uma sociedade que se divide em mandatários e subordinados. Aproximando do que escreveu Carlos Rodrigues Brandão, é possível entender que uma das possibilidades do aparecimento da profissão professora se localiza nos desníveis de ocupação, nas diferenças estabelecidas entre as pessoas no âmbito de quem ensina e quem é ensinado, por exemplo.

Com efeito, as pessoas que, anteriormente, tinham a educação como uma prática dinâmica movida pelas orientações das mais velhas, das mais experientes, paulatinamente, como se descreve a experiência africana, por exemplo, vão se deparando com cisões marcadas em jeitos exclusivos de serem: homens e mulheres, crianças e jovens, adultos e velhos, indígenas, negros ou brancos, sábios e ignorantes, numa sucessão de parâmetros polarizados de se constituir como humano.

Dessa forma, Brandão (1985) ainda permite pensar que os seres humanos se dividiram em funções em atividades produtivas ou não, sinalizadas por especialidades: rei, sacerdote, senhor feudal, servo, guerreiro, pajem, mercador, artesão, lavrador, fazendeiro, professor.

Diante disso, tem-se indicativos de que os seres humanos saíram de espaços mais coletivos como as aldeias, tribos, deixaram de utilizar as sombras de árvores, as praias, as barrancas de rio, as plantações, a vida e a ancestralidade como meio de apreensão do conhecimento, como mencionou Hampâté Bâ (1997), para utilizarem espaços mais restritos como clubes, igrejas, salas de casa, escola, universidades.

“Então, surge à escola” (BRANDÃO, 1985, p. 27) produzindo e reproduzindo cismas desde sua gênese. Assim sendo, manifestam-se as divisões em que a escola produz e reproduz desigualdades com marcadores a partir da hierarquização do saber, intensificando que se necessita da escolarização para se tornar homem, mulher, para ser alguém na vida. Para isso, é preciso, desde o início da escolarização, entre outras cognições, dominar habilidades intelectuais arbitrariamente apropriadas de outras civilizações³⁵ e supervalorizadas pelas concepções “eurocêtricas³⁶” como: leitura de

³⁴ Título discutido por Brandão (1985, p. 27).

³⁵ Encontram-se tais discussões no escritos de Passos (2008), Ki-Zerbo (2009) entre outros e outras.

³⁶ O conhecimento validado, reconhecido é o que vem do continente europeu, o mesmo que eurocentrismo.

textos escritos e operações matemáticas. Os europeus se valeram dos conhecimentos de vários povos para acumular riquezas, reduzir a criatividade e a força inventiva de povos como os sumérios, egípcios, árabes, persas, maias, etc. Com a dita “invenção da escola”, dos povos africanos, por exemplo, nega-se entre muitos os saberes desenvolvidos pelos akan, grupo cultural presente no Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste. Segundo o site do Instituto cultural, de formação e de estudos sobre sociedades africanas – Casa das Áfricas:

Estes povos utilizavam um sistema de símbolos para transmitir ideias. Cada símbolo está associado a um provérbio ou ditado específico, enraizado na experiência dos Akan. O conjunto desses símbolos, chamados *adinkra*, formam um sistema de preservação e transmissão dos valores acumulados pelos Akan (CASA DAS ÁFRICAS, 2013).

Do mesmo modo, a escola inventada acerca de padrões europeus expropria dos africanos inclusive das mulheres, elaborações originais de conhecimentos matemáticos. Passos (2008) evidencia que as primeiras comunidades africanas, especialmente as mulheres, criaram um instrumento matemático denominado de Ishango. Para esse teólogo:

[...] O Ishango foi um instrumento que as mulheres africanas criaram através da observação da sua sexualidade e o calendário lunar adquirindo o conhecimento matemático para gerir e acompanhar os ciclos menstruais. Assim, o calendário lunar, não teria sido apenas métodos de conservação de tempo, mas também reflexiva da ressonância entre as fases da lua e do sagrado ciclos menstruais das mulheres. [...] o bastão de Ishango é uma prova incontestável que os africanos já realizavam cálculos matemáticos 15 mil anos antes dos egípcios e 18 mil anos antes do surgimento da matemática na Grécia (PASSOS, 2008, p. 5).

Em análise mais ampla sobre o aparecimento da profissão-professora, encontram-se nos estudos de Manacorda (2004), por exemplo, indicativos de que o magistério era profissão de homem. O autor leva ao entendimento de que sendo atividade de homens, trazia consigo as antigas discriminações contra as mulheres, indicando que se tinha desconfiança da capacidade feminina de ensinar.

Antes de continuar, faz-se necessário ressaltar que trabalho e profissão não são sinônimos, embora seus sentidos se entrecruzem. Entenda-se bem, o trabalho do professor, por suas características, não se insere nas relações de produção de mercadorias industrial ou fabril para sustentar o consumo, as balanças comerciais do mercado capitalista.

Pessanha (1994) orienta que o trabalho se constitui relação humana de pessoas com pessoas e destas com a natureza, modificando-a e sendo modificadas por ela. Partindo das concepções de Pessanha (1994) e de Sousa, M. J. (2000), pode-se concluir que a profissão professora é uma atividade *sui generis* realizada no campo do trabalho docente.

As configurações do trabalho docente se revestem de complexidade, pois esse se insere como função em atividades produtivas, na forma como afirmou Libâneo (1994). Para Peroni (2003) e Rodríguez (2003), as dificuldades são demarcadas nas novas configurações do trabalho docente em contexto neoliberal. E ressalta Pessanha (1994) que a complexidade do trabalho do professor reside na gênese, na divisão social do trabalho, de um lado trabalho manual, assalariado, desvalorizado, de outro trabalho intelectual, privilégios de mentes iluminadas.

Nessa perspectiva, o professor se tornou funcionário público ou da iniciativa privada, que, para Eurize Pessanha, não altera muito o âmbito em que o professor trabalhe. Profissão professor na escala social representa sempre prestar serviço público, mesmo que esse serviço seja exercido em espaço privado. Segundo a autora, de todo o modo o serviço oferecido por qualquer, escola, no conteúdo e na forma “[...] é considerado um serviço ‘público’[...]” (PESSANHA, 1994, p. 28).

As mudanças advindas de várias práticas humanas converteram educação e trabalho em práticas revestidas de complexidade, levando a algumas reflexões sobre essa complexidade do trabalho docente e seus aparatos. Auxilia nesse intento as discussões empreendidas por Eurize Pessanha e Vera Peroni.

A primeira reflexão se localiza no fato de que o ensino escolar é parte constitutiva do processo educacional formativo, universalizado nos discursos, tanto as massas quanto no poder público, e, de maneira generalizada, quando disseminam a “educação para todos”³⁷. A segunda se refere ao fato de que a escola se constitui espaço de trabalho que sintetiza as divisões e desigualdades econômicas e sociais em constantes tensões e correlações de forças, combinando conflitos de ordem econômica, cultural e étnico-racial. E, na terceira, pensa-se sobre a ação pedagógica como compromisso do

³⁷ Alguns estudos, sob o ponto de vista ocidental, atribuem o princípio de universalização do ensino nos anúncios comenianos, a produção da escola burguesa, e do liberalismo: Liberdade, Fraternidade e Igualdade. Quem são os “todos” que têm direitos, os iguais entre iguais, ou seja, os grupos mandatários estão, dessa forma, excluindo o povo, os trabalhadores. Sobre isso, discorre Alves, G. L. (2002), Romanelli (2002), entre outros.

professorado, cabendo à categoria profissional a responsabilidade na formação das crianças, adolescentes e jovens.

Catani (2007), por sua vez, reconhece que a especificidade do trabalho profissional professor o torna diferente dos demais trabalhadores, pela imposição da escola como:

[...] instrumento privilegiado de estratificação social, os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes de reprodução da ordem dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população [...] (CATANI, 2007, p. 585).

Como “serviço público” em qualquer esfera, o ensino oferecido pela escola tornou-se meta de progresso e desenvolvimento tanto da população quanto dos governos, conseqüentemente, os profissionais do ensino formal, nas mais diversas etapas da escolarização, quase sempre são pertencentes às classes proletárias da sociedade, configurando-se como operários das/nas práticas educativas escolares, levando a pensar, com Romanelli (2002), que a escola surge como ferramenta de manutenção de privilégios.

Sobre esses privilégios, a mesma autora problematiza que, para classes privilegiadas socioeconomicamente, exercer a profissão professora se abeira de gestos beneméritos. Já para Pessanha (1994), a profissão professora pode ser entendida como os chamados “bicos” para algumas pessoas de classe média no reforço de orçamento doméstico. Peroni (2003) já descreve um contexto em que a profissão professora beira equivocadamente ao voluntariado e publicização do ensino.

Nesses enfoques analíticos, encontram-se alguns indicativos da longa e dura trajetória feminina negra para realizar sua inserção profissional no magistério. Primeiro, deve-se ao processo histórico em que ensinar profissionalmente foi trabalho de servos ou escravos. Segundo, pela estruturação do sistema capitalista e pela estratificação em classes sociais. A divisão socioeconômica que tende a repartir o “bem nascido” e rico vivendo do trabalho do outro, ficando dessa maneira cada vez mais rico. Terceiro, ser professor era tarefa de homens que, ao longo do tempo, foram se retirando da função em busca de ocupações mais lucrativas e prestigiadas sendo essas entre tantas, umas das razões da feminização do magistério.

Diferentemente, do que a profissão magistério pode representar para alguns grupos da elite, para as populações subalternizadas representa melhoria nas condições de vida em vários aspectos. Entende-se com isso que as professoras, com raras exceções, quase sempre são profissionais pertencentes às classes mais baixas ou rebaixadas socialmente, e que, como funcionárias de espaços privados ou servidoras públicas, no geral enfrentam longas e duras horas de trabalho rotinizado, percebem poucos salários e ainda são responsabilizadas pelo fracasso escolar³⁸ e, como se configura em uma escola dual (ensino particular para as elites; ensino público para o “povão”), o fracasso vem sendo mais evidenciado no ensino público.

Ainda no tocante ao chamado ‘fracasso escolar’, ele está no centro do debate sobre a complexidade da profissão professora, pois sucesso ou insucesso se tornou um dos principais produtos resultante das ações educativas dessa profissional. Nóvoa (1992) afirma que “[...] os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências, exige-se-lhes quase tudo [...]” (NÓVOA, 1992, p.12).

Pensando no professor como uma das principais personagens no cenário dos processos educativos escolares, cabe a ele desempenhar eficientemente os papéis de quem ensina e ressignifica comportamentos cognitivos, emocionais e motores, e, ainda, tenta atender ao ideário da sociedade capitalista, reforçada no dever do Estado em que ensinar tem como “finalidade³⁹ o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Considera-se, assim, que o profissional professor exerce trabalho docente em educação escolar em todos os seus níveis e modalidades de ensino, e por meio desse trabalho, tem tido acesso a vários espaços, regidos pelas transformações históricas, políticas, sociais e econômicas. A esse respeito, assinalam Souza e Ratts (2006) que,

[...] Para uma sociedade patriarcal, às mulheres cabia a responsabilidade de educar as crianças. Sendo assim, as práticas ‘femininas’ nunca deveriam ultrapassar o lar e elas jamais deveriam ingressar num trabalho remunerado. Por isso, o magistério, no início do século XX, foi uma das

³⁸ Fracasso escolar, configurado na evasão e repetência como explicita Libâneo (1994, p. 40-43).

³⁹ Lei Nº 9.394/1996 - TÍTULO II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Artigo 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

maiores oportunidades do sexo feminino, embora referisse a uma extensão do lar, o que não seria propriamente uma transgressão (SOUZA; RATTTS, 2006, p. 8).

As mulheres negras junto com outras mulheres atualmente registram suas presenças na profissão professora, e já não a visualizam como extensão do lar. A profissão professora se constitui em uma atividade representativa e produtiva no âmbito do trabalho, tendo em vista que requer habilidade intelectual, potencial criador, e postura política frente à profissão, aos alunos, a colegas e ao seu pertencimento étnico-racial.

Para a docente atuar respondendo positivamente a esses aspectos profissionais, necessita do conhecimento em sua forma mais global, habilidades e atitudes didático-pedagógicas, que os cursos de formação podem possibilitar.

5.1.1- Formação docente

Para argumentar sobre a formação docente de mulheres negras, há que se entender a complexidade das relações humanas, sobretudo, a confusão entre campo de trabalho e profissão em que se inscrevem certos domínios intelectuais e técnicos objetivando responder a eficiência ou a ineficiência nas ações das pessoas em suas áreas de atuação. Queiroz (2003) assinala que:

[...] O processo formativo do professor constitui caminho complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Tornar-se professor [...] envolve processos de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (QUEIROZ, D. M. S. 2003, p. 153).

A autora permite uma discussão da complexidade que representa a formação de professor. Dáugima Queiroz (2003) recomenda que os cursos de formação se preocupem em estimular o compromisso social e ético, trabalho coletivo e outras ações dos conhecimentos. Pelo ponto de vista da autora, isso implica, via de regra, a construção de um arcabouço teórico, do mesmo modo que prepara esse profissional para responder aos ditames da competência teórico-científica e da competência técnica-pedagógica. A competência teórico-científica diz respeito às habilidades de apreensão/inserção cognitiva,

e às formas de lidar com os saberes, os conhecimentos acumulados transformados em conteúdos. Já a competência técnico-pedagógica refere-se à capacidade de aplicar orientações didáticas para tratar, manipular, ressignificar os conteúdos de ensino.

Pois bem, Silva, E. M. (2008), Oliveira, A. S (2009), entre outras autoras, inferem que a professora negra enfrenta as discriminações de gênero, econômica e étnico-racial, e a todo tempo é colocada à prova de sua capacidade teórico-científica e técnico-pedagógica para ensinar as gerações que lhes são postas como discentes. Tais deduções remetem ao debate sobre formação de professores.

A formação de professores no Brasil tem sido desenvolvida em cursos de licenciaturas, visando inicialmente o trabalho na educação básica em suas etapas e modalidades de ensino. É a partir dos anos 80 do século XX que os cursos que habilitam profissionais docentes têm sido objeto de pesquisas das mais diversas matrizes teóricas e das mais plurais linhas investigativas, conforme apontam Betti e Mizukami (1997).

Os escritos sobre a formação docente tem-se preocupado em descrever sua trajetória histórica como tem feito Saviani (2009); confluir suas dimensões de formação teórico-científica e a formação técnico-prática ao modo com que vem investigando Libâneo (1994, 2002); nomear paradigmas para apreensões das relações sociais diferenciando o que é reprodução e o que é produção do conhecimento na formação e na prática do professor, como analisa Cunha, M. I. (1997); articular teoria e prática desde início da formação, principalmente no estágio supervisionado como defende Pimenta (1994); descrever que se tornar professor é um processo pautado em inúmeras experiências que precedem o ingresso nos cursos formadores mencionados por Betti e Mizukami (1997), Moraes, A. C, Perdigão, A. L. e Anunciato de Oliveira, R.M. (2004) e, ou o questionar no âmbito das políticas públicas o aligeiramento nos cursos de formação, o papel qualificador/desqualificador das instituições formadoras e as determinações neoliberais instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, analisadas por Rodríguez (2003).

Atualizando as produções referentes aos percursos e processos de formação docente, destacam-se os enunciados de Huberman (1989) em que pode levar a interpretação de que: a escolha pela profissão não se faz ao ingressar nos cursos de formação; as pessoas constroem uma identidade profissional acerca das observações e vivências com seus antigos professores; as professoras e professores experimentam

situações de conflitos, de exigência dos pais de seus alunos, do grupo de gestores, das colegas e autoexigência; e que docentes afetivamente se envolvem ou negam a profissão escolhida.

Essa concepção de processo formativo inerente e contínuo recebe reforço no escritos de Nóvoa (2010) que argumenta:

Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente (NÓVOA, 2010, p. 2).

Visando “[...] a importância de rever a formação de professores [...]”, o autor enuncia que as instituições formadoras e seus agentes devem:

a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) [...] basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA, 2010, p. 1).

A defesa de outro modelo de formação profissional para professores, apresentada por Nóvoa (2010), permite entrever as possibilidades de uma formação consistente, que prepare os professores para uma atuação coerente e articulada dos saberes sócio e culturalmente construídos. A interconexão entre teoria e prática é inegável, uma sustenta a outra, afastando as faculdades, institutos de educação, centros universitários e as universidades do papel de “agências de reprodução”, possibilitando a essas não apenas a representação, mas o emergir de seu papel político, científico, pedagógico e de seu compromisso social. Para Nóvoa (2010), os mencionados dos papeis:

[...] convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que [se] ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, [...] foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola (NÓVOA, 2010, p. 5).

A importância de rever a formação de professores, proposta pelo autor lusitano, reforça os referenciais deste trabalho tendo em vista que favorece apoios no debate de que a formação e a atuação docente se instauram, principalmente, num quadro de aquisição de uma cultura profissional, compartilhada o tempo todo com os professores mais experientes e a participação individual e coletiva comprometida social politicamente no espaço público da educação.

As teses de Antonio Nóvoa articulam princípios de que a formação do professor é contínua, todas as ações docentes envolvem adesões histórico-políticas de mudanças, como é o caso de se fazer opção político pedagógica de conhecer, atuar, pesquisar na educação para as relações étnico-raciais. Lembrando que essa tarefa cabe a todos os pertencimentos étnico-raciais e, no caso específico desta tese, a negros e negras, mulheres e professoras.

5.1.2 Atuação docente - desafios da diversidade étnico-racial

Entendendo que a diversidade se inscreve nas mais variadas áreas, nos mais variados espaços de atuação e relações humanas, recorro que profissão professora é realizada no mundo do trabalho em instituições de ensino, sobretudo na escola, apresentando aos cursos de formação dois processos distintos e contraditórios: ou se forma para a pessoa do professor para ser pessoa promotora de humanização; ou se forma para deformação humana. A primeira diz respeito à formação coerente e consiste na humanização, e a segunda nada mais é do que a manutenção de preconceitos, estereótipos, discriminações.

Como decorrência de processos tão diferenciados, a abordagem sobre as diversidades humanas nos cursos de formação, inscreve-se na difícil tarefa de lidar com etnocentrismos, preconceitos combinados ao racismo e toda forma de discriminação, além de expor todas as pessoas à hegemonia brancocêntricas de gênero, socioeconômica e étnico-racial. Segundo Kreutz (1998):

[...] O étnico é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e nas valorações de grupos. O étnico concorre para que a concreção histórica se efetive de uma forma específica (KREUTZ, 1998, p. 2).

A efetivação da concretude histórica remete ao cuidadoso olhar direcionado aos cursos, e às instituições que, na qualidade de formadoras, necessitam se atentarem para as relações existentes entre educação, cultura e sociedade e para os reflexos desses na escola, na universidade, locais em que as desigualdades como falta de respeito às diferenças se fazem latentes, como dimensiona Kreutz (1998).

A diversidade étnico-racial com ênfase na população afro-brasileira desafia professores e professoras, notadamente quando são negros, desde a formação inicial. Auxiliam nas considerações que seguem, entre outros, Gomes, N. L. e Silva, P. B. G. (2002); Monteiro (2006); Cunha Junior (s.d).

As três primeiras autoras alertam sobre a necessidade de saber que a formação de professores não é processo que permite um só juízo de valor e tampouco única forma de interpretação, e que, sobretudo, inclui todas as pessoas diretamente envolvidas com processo educativo. Já o autor chama a atenção para a necessidade de os cursos de formação se distanciarem das visões dos colonizadores, alterando atitudes para que se possa ensinar, nos cursos de licenciatura, as características de todos os povos que compuseram a população brasileira, com ênfase nos afro-brasileiros.

Prosseguindo, reforço que as pesquisadoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva analisam a complexidade da formação de professores dizendo que:

[...] há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão. [...] trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido (GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G., 2002, p. 15).

Assim, considero oportuno mencionar as recomendações de Rosana Batista Monteiro que, quando se refere às licenciaturas, traz a importantes referências, reforçando que nos cursos de formação de professores os princípios da Lei Nº 10.639 de 2003, referendada pela Resolução CNE/CP1/2004, são conteúdos de ensino que não podem mais ser negligenciados (MONTEIRO, 2006).

Acerca dos dois textos legais, a pesquisadora sublinha que as licenciaturas estão necessitando de estratégias de abordagens que visem:

Elaborar uma pedagogia anti-racista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais [...]; responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas [...] capacitar os (as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico construir novas relações étnico-raciais [...]; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial [...]; capacitar os (as) profissionais da educação a incluírem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares [...]; construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico [...]; Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (MONTEIRO, 2006, p. 124).

Henrique Cunha Junior (s.d), quando destaca a visão unilateral a respeito da história africana na formação de educadores, instiga que é preciso vencer as representações históricas de que “[...] somos [simplesmente] resultantes da convivência cultural de três povos [...]” (CUNHA JUNIOR, s.d, p.1).

Cunha Junior (s.d) problematiza que, devido à ignorância que está na base do que é ensinado a todos os alunos e reforçado nos cursos de formação de professores, o estudo de uma história a partir de 1500, obliterando todos os acontecimentos antes das colonizações europeias. Foi dessa forma com as populações tradicionais indígenas que aqui viviam e com os povos africanos para cá traficados. O autor menciona que:

[...] a média dos brasileiros universitários tem grande dificuldade em nomear cinco produtos vindos da África e importantes para economia brasileira, como também teria mesma dificuldade em citar cinco Africanos ou Afrodescendentes destacados na história nacional (CUNHA JUNIOR, s.d, p. 1).

Para Cunha Junior (s.d), estudar a história africana nos cursos de formação de professores auxiliará sobremaneira uma compreensão mais acertada daquilo que somos, descendentes de africanos, incidindo que formar educadores se constitui em abordagens culturais, políticas mais completas possíveis.

Ensina Henrique Cunha Junior (s.d) que a história africana na formação de educadores aprimorará os conhecimentos em raízes históricas ora negligenciadas, para favorecer a incorporação de intervenções em políticas públicas educacionais, em projetos

pedagógicos de cursos, programas e projetos que coloquem em pauta iniciativas acadêmicas para o fortalecimento de valores identitários mais plurais em níveis individuais e coletivos.

Dito isso, Cunha Junior (s.d); Gomes, N. L. e Silva, P. B. G. (2002); e, Monteiro (2006), cada uma e um, a seu modo, ressalta a necessidade de pesquisa sobre a diversidade étnico-racial como fez Kreutz (1998) ao destacar que:

[...] A consciência de que a sociedade está cruzada por oposições de classe, étnicas, de gênero e outras, com interesses muitas vezes contrapostos, indica a necessidade de se desenvolverem pesquisas que mostrem como a escola atuou e atua na realidade frente ao desafio da diversidade de culturas (KREUTZ, 1998, p. 2).

Partindo do ponto de vista de Kreutz (1998), amplio a discussão, assinalando que a diversidade étnico-racial desafia, também, a atuação profissional das mulheres negras, sublinhando que pensar e assumir ser afrodescendente podem significar constantes conflitos, como já analisaram Gomes (1995); Santana (2004); Oliveira (2006); Santos (2006); Moraes (2006) Machado (2007); Silva, E. M. (2008), e Oliveira, A. S (2009).

As autoras referenciadas acima permitiram a reflexão de que foi com muita luta, organização, enfrentamentos e resistências que as mulheres negras galgaram espaços de trabalhos mais valorizados, entre eles, a profissão de professora que passa a ser exercida por elas também no ensino superior. As mulheres negras professoras, nos dias atuais, registram suas presenças no campo de trabalho reconhecido como magistério, que é a principal profissão de quem atua na educação escolar.

Em assim sendo, o ensino escolar como parte constitutiva do processo formativo das pessoas, ao mesmo tempo em que se constitui espaço de trabalho, configura-se como campo de constantes tensões e correlações de forças de ordem econômica, cultural e étnico-racial.

Dessa forma, tais tensões adquirem um grau de intensidade significativa nas relações étnico-raciais e de gênero repercutindo, assim, em diferentes setores sociais sendo que a profissão docente não ficou imune a fatores excludentes que delas decorrem. A discriminação racial e de gênero se manifesta na educação escolar em todos os seus níveis e modalidades de ensino, notadamente, no Ensino Superior.

5.2 MULHER NEGRA - PROFISSÃO PROFESSORA

Embora se questione o prestígio da ocupação docente, para a mulher negra, tal profissão representa a superação de estereótipos, e a possibilidade de mudança no quadro das representações hegemônicas. Essa mudança redefine ocupações de espaços que se mostravam anteriormente excludentes, a partir de marcadores preconceituosos e discriminatórios dificultando relações mais equânimes.

Nesse sentido, Oliveira, A. S. (2009), em sua dissertação de mestrado, abordou estudos sobre mulheres negras educadoras, dizendo do desafio que significou para as afrodescendentes transporem a condição de babás e galgar a função de professoras. A autora menciona que a despeito dos preconceitos e das discriminações combinadas entre gênero, condição socioeconômica e pertencimento étnico-racial, as mulheres negras se ocupam e desempenham significativos papéis na profissão docente, abrindo novas perspectivas de trabalho e ascensão social, resistindo e reconstruindo identidades positivas.

Acrescem-se às inferências de Souza e Ratts (2006), Oliveira, A. S. (2009), as ponderações de Gomes (1998), quando ela explicita que:

[...] ser mulher negra professora expressa [...] outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1998, p. 115).

Guiada por isso, faz-se necessário recordar que o acesso à educação e à inserção no mundo do trabalho, por intermédio da atuação profissional no magistério, representou grande desafio para as mulheres negras, tendo em vista que antepassadas suas foram escravizadas, retiradas compulsoriamente de seu continente, para desenvolverem a economia colonial do Brasil. As negras africanas já exerciam diversas tarefas e tinham funções produtivas, desde sua terra de origem. No Brasil, elas fizeram todo tipo de trabalho braçal repetitivo, até conseguirem se aproximar das letras, tendo muitas criado estratégias para apreender a ler e a escrever.

A decodificação da escrita, como atividade educacional, foi uma ferramenta importantíssima apropriada pelos negros e negras para dar sustentabilidade às organizações e aos engajamentos nas alternativas de saídas da escravização⁴⁰.

A respeito da capacidade e inteligência das escravizadas para se apropriarem dos conhecimentos, Machado de Assis, em seu Conto “Mariana”, narrou:

[...] A sua educação não fora tão completa como a de minhas irmãs [mulheres brancas]; contudo, Mariana sabia mais do que outras mulheres em igual caso. Além dos trabalhos de agulha que lhe foram ensinados com extremo zelo, **aprendera a ler e a escrever**. Quando chegou aos 15 anos teve desejo de saber francês, e minha irmã mais moça lhe ensinou com tanta paciência e felicidade, que Mariana em pouco tempo ficou sabendo tanto como ela [...] (ASSIS, 1871, p. 4 - Grifo meu)

O acesso ao domínio do código escrito do colonizador, assim como a apreensão das operações matemáticas, foi marcado pela introdução à casa grande, permitida às negras por meio das ocupações de mucamas ou amas de leite, como escravas domésticas, as quais, nessa condição, muitas vezes aprendiam a ler e a escrever, conforme Mott (1998).

E, na escravização urbana, adquiriram inúmeros saberes devido ao livre trânsito nos mais diversos locais como centro das cidades, igrejas, pondo-se a levar recados e bilhetes pelos morros, ruas e vielas aonde os brancos não iam, como destacou Neves (1996).

Prosseguindo, utilizando-me do que escreveram Almeida (1994); Freyre (2004) e Mott (1979), posso afirmar que as primeiras tarefas educativas das mulheres negras se manifestaram enquanto aprendiam e ensinavam no convívio mais direto com as senhoras; as mulheres escravizadas amamentavam e cuidavam dos filhos e filhas dos senhores, oportunizando a elas o exercício da função educativa, auxiliando as crianças, no esboço das primeiras palavras, na escrita das primeiras letras e na efetuação das primeiras contas.

No esforço em traçar uma cronologia – mulher negra aprendendo e ensinando a ler e a escrever –, faz-se alusão ao espaço denominado “recolhimento”. Os recolhimentos tinham a função de acertar as distorções geradas pelo sistema escravista e suas leis equivocadas; eles eram uma espécie de “casa de amparo”, que recolhia e cuidava da educação de negras e mulatas. Mott (1998) destaca o Recolhimento do Parto, fundado no

⁴⁰ Sobre isso ler Gonçalves, L. A. (2007); Fonseca, M. V. (2002); Peres, E. (2002), entre outras e outros.

Rio de Janeiro, pela ex-escrava “Rosa Maria Egípcia da Vera Cruz”, que realizou um trabalho de destaque em defesa das mulheres negras e mulatas, já mencionada nesta tese.

Outro mecanismo utilizado pelas mulheres negras foram os conventos. Recordar-se que, com a ida de algumas sinhás para esses espaços religiosos, no ano de 1720, as mucamas, servas negras ou mulatas, também aprenderam a ler e a escrever, uma vez que lhes foi permitido acompanhar suas sinhás, nesses ambientes. Os conventos surgiram como alternativa para a mulher branca estudar e, ainda, tornou-se uma possibilidade, também, para as mulheres escravizadas terem acesso às primeiras letras, conforme consta em Mott (1988).

Ao aprenderem a ler e a escrever, as afrodescendentes exerceram ainda a função de lavadeiras, doceiras, passadeiras e vendedoras de quitutes, o que lhes possibilitou desenvolver a matemática rudimentar para que pudessem operar as transações comerciais e administrar os poucos recursos obtidos com as atividades laborais realizadas por elas, de acordo com o que assinalam Mott (1979, 1988), Neves (1996), entre outras.

Destaco, aqui, o uso da palavra como ferramenta educativa. Freyre (2004) aprofunda essa vertente quando alude que, na condição de escravizada, as mulheres negras já utilizavam a palavra como mecanismo de transmissão de ensinamentos. Gilberto Freyre (2004, p. 367), resguardadas as devidas contradições, exprimiu que, na música, no andar, no canto e na fala, “[...] em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos [...] a marca da influência negra”. O autor recifense, falando do uso da palavra, fez alusão às mulheres afro-brasileiras que amolengavam as palavras e contavam histórias de bicho e assombração e das negras velhas que se punham vez ou outra a contar histórias africanas de engenho em engenho.

Freyre (2004) não tinha a intenção ideológica de exaltar o sentido político das influências africanas, sobretudo das mulheres, entretanto, do local de onde ele escreveu, a despeito do contraditório, o autor permite a inferência de que as mulheres negras, por meio das palavras, já imprimiam ensinamentos importantes na transmissão/ressignificação dos saberes.

Consta também, nas elaborações de Almeida (1994); Freyre (2004) e Mott (1979, 1988), Giacomini (1988), Fonseca (2002), entre outros, que a mulher negra em suas práticas sociais desencadeou ações educativas de toda ordem, influenciando sobremaneira o pensamento educacional brasileiro. Cunha (2008) escreveu que:

Na sua vivência diária, as mulheres constroem saberes e talvez nem percebam. Porém, em suas práticas profissionais, é possível reconhecer mulheres que superam, diariamente, inúmeros condicionantes sociais através de uma epistemologia cotidiana, onde sua voz, não consegue ser escondida (CUNHA, A. L. 2008, p. 11).

A influência no pensamento educacional deriva dessas construções de saberes do dia a dia, menciona Cunha, A. L. (2008). No entanto, “epistemologia cotidiana” edificada não eximiu as mulheres negras de tratamentos desiguais, discriminatórios, preconceituosos.

Consequentemente, não é exagero apontar que o processo de apropriação das mulheres negras na profissão magistério, compreendida a partir do período Brasil República, ocorreu num processo bastante conturbado, pois, além da luta por trabalho digno, existia o embate para o seu reconhecimento como pessoa completa, ou seja, ser humano constituído de cognição, motricidade e afetividade e, sobretudo, um ser humano que pensava e que podia exercer um papel ativo no contexto social.

No esforço para identificar a feminização do magistério pelas mulheres negras, faz oportuno lembrar que, antes de qualquer mulher, cabia aos homens brancos a responsabilidade pela tarefa educativa escolar. Supõe-se que a presença da mulher negra na profissão-professora ocorreu por volta dos anos de 1920 ou 1930 no século XX, como destacam Almeida (1994); Mott (1979, 1988); Oliveira, A. S. (2009); Rosemberg (2009), Jovino (2010). Essas autoras discutem que, nos séculos XIX e XX, nas primeiras lições em família, indo para o antigo pré-primário, passando pela pré-escola, e, hoje, na educação infantil, a presença de mulheres negras habitando esse espaço foi significativa. Contraditoriamente essa presença não pode ser percebida como positiva, levando em consideração os parâmetros estabelecidos na relação capital-trabalho e a classe social da qual elas eram oriundas, uma vez que, para as afro-brasileiras, não lhes era exigida uma formação específica para atuar nesse nível educacional, o que as levava a se ocuparem muitas vezes de tarefas subalternas.

Argumentando de outra forma, não se pode ignorar que elas, a princípio, foram introduzidas no ensino elementar, que estava muito próximo do afagar, amamentar, acariciar, calar-se, conforme ressaltam Almeida (1994); Oliveira, A. S. (2009) e Rosemberg (2009); ações tipificadas como sendo das negras escravizadas no seu ato de alimentar, banhar, limpar e cuidar dos filhos dos senhores.

Concernente ao tema, Jovino (2010) oferece importantes contribuições. A pesquisadora menciona ter havido mulheres negras amas de leite que também iniciaram os filhos dos senhores na alfabetização.

Assim sendo, todos esses aspectos revelam de certo modo que a sociedade racista, machista, patriarcal e elitizada, mesmo utilizando de mulheres negras em todo contexto de aprendizagem, agiam e agem com preconceitos e discriminações, impondo muitos desafios para que essa mulher possa atuar e ser respeitada na profissão professora. A autora Silva, E. A., assim se expressou:

[...] A posição social atribuída a essas mulheres é aquela das atividades consideradas desqualificadas, como as de faxineira, de lavadeira, de operárias, de recepcionistas etc. Por isso, o fato dessas mulheres estarem no magistério como professoras é inconcebível para o imaginário instituído na sociedade [...] (SILVA, E. A., 2008, p. 6).

Para Eva Aparecida Silva, a presença da mulher negra no magistério se torna legítima por ser ela qualificada para exercer a profissão docente, entretanto, afirma a pesquisadora que, “[...] mesmo qualificada, ela tem sua competência profissional constantemente posta em xeque [...]” (SILVA, E. A., 2008, p. 6), configurando o nível de competência exigida também como alijamento profissional, acirrando o sofisma do preparo e da competência.

Os pesquisadores Souza, L. F. e Ratts (2006) destacam que:

[...] Muitas vezes, as oportunidades em nível de mercado de trabalho se tornam cada vez mais restritas e as que optam pelo campo educacional são negligenciadas, primeiro pela categoria profissional a que pertencem, segundo por trazerem as marcas do passado escravista na pele e ainda em sua condição feminina (SOUZA, L. F. e RATTTS, 2006, p. 4).

O magistério, como campo profissional do mercado de trabalho, é regido por fatores que selecionam e excluem mediante aos parâmetros de aptos ou não aptos, qualificados ou desqualificados, num ciclo vicioso e interminável para controle do contingente profissional que procura trabalho. Os fatores ou mecanismos de controle que operam dificultando a vida das pessoas negras, sobretudo, das mulheres, acontecem em um campo de conflitos sociais, econômicos, culturais e raciais de difícil negociação ou mudanças, pois:

[...] Mesmo que tenham oportunidade de ascender socialmente em termos de profissão, os negros, homens e mulheres, representam uma parcela da população já evidenciada como inferior e executores do subemprego mal-remunerado, o que dificulta a aceitação destes atores sociais em atividades que exigem a chamada qualificação e um alto nível de escolaridade (SOUZA, L. F. e RATTIS, 2006, p. 4).

Essa falácia se deve à forma como a sociedade classifica o trabalho, que, regulado pelos preconceitos e pelas discriminações de raça e de gênero, acaba por embargar a mobilidade socioeconômica, utilizando-se para isso da negatização de um corpo inferior que carregaria inteligência pouco dotada. Assim, criam-se argumentos de incapacidade intelectual devida à origem étnico-cultural, para fazer dos negros e negras perdedores na competitividade (nada) saudável que impregna o mundo do trabalho.

Em outra abordagem, Pinto (2008) menciona a importância das mulheres no magistério, no entanto, segundo ela, isso não é suficiente, considerando que as desigualdades nas relações se manifestam de forma distinta, particularmente por meio de posturas racistas e sexistas de colegas e chefes dos professores (as), de conteúdos de livros didáticos ou paradidáticos que reproduzem estereótipos de gênero e raça e, assim, contribuem para manter a mulher negra em uma posição social inferior à do homem branco, da mulher branca e também do homem negro.

Giselle Pinto (2008), em sua tese de doutorado, comparou trajetórias educacionais de pós-graduandas negras e brancas. O trabalho dessa pesquisadora me levou a destacar três fatores: o da identidade racial; o do capital cultural; o do capital financeiro. Ressalto, baseada nos resultados dessa pesquisa, que a aparência física, associada à falta de oportunidades de leituras, estudos de línguas estrangeiras, e dificuldades socioeconômicas, têm sido, para a população negra, um fator cruel de exclusão, confirmando critérios racistas que delimitam o “lugar de negro”.

A determinação – lugar do negro – remete ao diálogo com a contribuição de Regina Fátima de Jesus, formulada em 2004⁴¹. De acordo com a autora, o dito lugar é sempre bem definido, exigindo das professoras negras fortalecimento identitário para que assumam suas identidades étnico-raciais, subvertendo o referencial hegemônico eurocêntrico, auxiliando seus alunos e alunas a valorizarem sua cultura de origem, suas

⁴¹JESUS, Regina de Fatima de. **Mulher negra alfabetizando** - Que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever? Tese de Doutorado – UNICAMP, 2004.

raízes a fim de afirmarem, também, suas identidades na diferença. Ela considera que tal atitude é de singular importância para uma educação emancipatória, uma educação antirracista.

Jesus (2004) afirma também que as professoras negras não estão imunes a essas práticas nefastas, em consequência disso, elas desenvolvem estratégias de enfrentamentos como: perceber e questionar o preconceito e a discriminação no cotidiano pessoal e profissional; afirmar sua identidade étnico-racial; assumir uma postura investigativa como professoras pesquisadoras (pesquisar sobre a história do povo africano e afro-brasileiro); interferir na realidade em que atuam propondo ações no sentido de desnaturalizar práticas racistas; e potencializar os princípios de valorização das diferenças culturais.

Jesus (2004) e Pinto (2008) sublinham que “o lugar” reservado para a população e para as professoras negras tem sido a marginalidade. Tal conclusão remete ao pensamento de *bell hooks*⁴² (1996), pesquisadora estadunidense que, ao confrontar alijamentos oriundos do capitalismo, racismo e sexismo, defende que se faça opção pela margem, e de lá se reconheça, se fortaleça, refazendo histórias de vida e conquistando lugares para além das margens. As professoras negras deste lugar marginal para a sociedade, mas não para elas, podem construir identidades positivas, aprimorar/acumular capital cultural de raiz africana, e realizar a ascensão social, necessária para elas, seus familiares, sua comunidade, a partir também dos fundamentos que essa possa oferecer.

Reforça *bell hooks* (1996), que é preciso se erigir e fortalecer na sua comunidade, para se erigir com firmeza além das margens. É assim que professores e professoras negras reconhecem que a profissão rende status e respeito que se estende ao povo negro. Dessa maneira, saem de lugar marginal, vão se fazendo intelectuais, entendendo a realidade e compreendendo que a vida intelectual da professora, o que auxilia elevar as condições de vida do grupo étnico-racial ao qual pertencem pelo trabalho na e com a comunidade.

Acrescenta-se nas análises sobre as trajetórias de formação e atuação de docentes profissionais negras, o debate nas dimensões étnico-raciais. Os estudos sobre as relações étnico-raciais remetem a vários espaços de produções humanas como a: história, cultura e economia, da mesma forma com que se articulam com as dimensões de gênero,

⁴² Por opção política, a pesquisadora orienta e utiliza a referência ao seu nome no singular.

que não se distanciam da indissociabilidade entre teoria e prática e tampouco dispensam estudos científicos, pois se está envolvendo componentes que marcam as relações sociais acerca das diferenças. Nesse sentido, necessitam dimensionar argumentos e debates com vistas a superar preconceitos e discriminações na educação, o que, de acordo com Souza e Ratts (2006), nem sempre é possível devido a que muitas vezes:

[...] a mulher negra, enquanto professora, reproduz os discursos já conhecidos de sua infância e do próprio curso para sua formação, concretizados nas falas de que todos são iguais, de que o problema da desigualdade é uma questão de classe e não de raça. As concepções cristãs de igualdade entre os seres, na realidade, reforçam o silêncio diante das ações cotidianas que persistem em excluir negros e negras e atribuir a estes concepções negativas e errôneas (SOUZA; RATTS, 2006, p. 9).

Sob esse ponto de vista não basta ser professora negra, é preciso como pessoa e profissional assumir uma prática didático-pedagógica em favor de outro projeto de humanidade em que negras e negros estejam incluídos, respeitados, valorizados. Isso demanda debater concepções simplistas e homogeneizadora de processos educativos que visem à manutenção das desigualdades étnico-raciais.

Nas discussões instigadas por Souza e Ratts (2006), Nóvoa (2010) e Pereira (1999), é possível estabelecer que os processos nefastos de excludências precisam ser não só revelados, como superados. A diversidade étnico-racial, no âmbito das ciências humanas, adequadamente abordada nos espaços escolares desde os cursos de licenciaturas, indica avanço nesse campo de conhecimento, pois, como salientam Gomes, N. L. e Silva, P. B. G. (2002),

[...] Há muito a diversidade tem sido estudada pelas Ciências Sociais, sobretudo, pela Antropologia. O que assistimos, hoje, é ao reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da grande lacuna que a não inclusão da diversidade cultural na formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente, à escola pública (GOMES, N. L. e SILVA, P. B. G., 2002, p. 14).

Dessa forma, a formação de professores não é tarefa simples. Tal empreitada envolve múltiplos princípios, entre eles o “desafio da diversidade”, conforme mencionam Gomes, N. L. e Silva, P. B. G. (2002, p. 24).

A mulher negra professora, nos dias atuais, registra sua presença no campo de trabalho reconhecido como magistério, que é a principal profissão de quem atua na educação escolar. Em tempos passados, existiam poucos trabalhos descrevendo as vivências e trajetórias profissionais de professoras negras. Esse quadro vem se modificando principalmente a partir dos anos de 1980, quando reivindicações do Movimento Negro começam a ser pouco a pouco respeitadas, quando militantes desse movimento social começam a ingressar em cursos de pós-graduação e a produzir conhecimentos a respeito.

Desse período para cá, ampliou-se a literatura sobre essa temática. Destaco, entre outros e outras, as pesquisas de Gomes, N. L. (1995); Santana, P. (2004); Oliveira (2006); Santos (2006); Moraes (2006); Machado (2007). As pesquisadoras citadas, também elas, negras e professoras, mergulharam nesse universo vivenciado por mulheres negras, trabalhando como professoras para confirmar o que a observação do dia a dia já mostrara que o racismo e o machismo estão presentes nas relações mantidas por profissionais do ensino nos estabelecimentos de ensino onde atuam. Relações essas muitas vezes presentes desde agrupamento familiar, passando pelas comunidades onde vivem, atingindo esferas mais complexas como as escolas, faculdades, universidades, entre outras do âmbito público.

5.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Prosseguindo no esforço de compreender jeitos de ser e de se constituir mulher negra e professora acerca de suas experiências na construção de suas carreiras em universidades públicas, os aportes teóricos que me auxiliam nessa tarefa foi que a profissão professora, como campo de trabalho de uma sociedade que vive o espectro do capitalismo neoliberal, explicita os racismos e suas decorrências demonstrando que estes interferem na vida das pessoas, sobretudo na das mulheres negras professoras. Com esse intento, me vali das contribuições de Oliveira, E. (2004, 2006) e Teixeira, M.P. (2006), Carvalho, J. J. (2005). No que diz respeito à criação e à estruturação de universidades, auxiliam, entre outras, as referências de Bittar (2004); Carvalho J. J. (2002); Dussel (2010); Gomes, N. L. (2010) e Silva P. B. G. (2003), (2004), entre outros.

Na Educação Superior, como espaço culturalmente produzido, obedece a mesma ordem hierárquica eurocentrada de outras instâncias públicas, isto é: primazia para homens brancos, seguidos das mulheres brancas, vindo depois homens negros, e, com muita luta, tem-se a presença de mulheres negras, como demonstram Oliveira, E. (2006) Teixeira, M. P. (2006).

A Educação Superior recebe também título de ‘território de excelência acadêmica’ em virtude da importante produção de conhecimentos, por meio das pesquisas que ali são desenvolvidas. Ser docente neste nível de ensino, assim como ser estudante, tem um forte marcador de capital, seja ele social⁴³, cultural ou financeiro. Diante disso, cabe perguntar: E as mulheres negras como são vistas, como atuam nesse espaço?

No contexto da Educação Superior, as professoras afro-brasileiras enfrentam desafios de toda ordem, visto que “[...] as mulheres professoras universitárias estão inseridas num espaço que, tradicionalmente, sempre foi ocupado por homens brancos e, no passado, recente, por algumas mulheres brancas” (OLIVEIRA, E. 2006, p. 33)

Para compreender as tensas relações provenientes da classificação étnico-racial e de gênero no Ensino Superior, faz-se necessário apontar alguns aspectos da gênese das universidades.

A origem das universidades, como outros processos, contados sob o ponto de vista dos homens da Europa, tem sua história de criação deveras distorcida.

Enrique Dussel (2010), ao confrontar o deslocamento filosófico, religioso, estético, histórico que tenta transferir o território geopolítico da origem da modernidade, desconstrói o pensamento eurocêntrico que apregoa que nada existia antes dos homens da Europa. Segundo o autor, foi a forma encontrada pelos colonizadores europeus para demarcarem seus territórios indicando o tempo dos acontecimentos e o espaço geopolítico para significar a origem do pensamento racional moderno, do mesmo modo como se colocaram, entre outras criações, na Europa onde despontou tal como as conhecemos no ocidente, as primeiras universidades.

Cabe destacar que, no mesmo período em que se criavam e desenvolviam universidades europeias como as de Bolonha, de Paris, em África, no Mali, também se produziam conhecimentos nas universidades de *Timbuctu*, *Gao*, *Djene*. As universidades

⁴³ Sobre capital cultural, social e simbólico consultar Oliveira (2006, p. 33-38).

européias, assim como as africanas se formaram e desenvolveram junto a templos religiosos, aquelas junto a catedrais, essas junto a mesquitas.

Dussel (2010) destaca o equívoco de atribuir a origem do pensamento e conhecimento científico, unicamente a partir do Continente Europeu. A Europa, até os finais do século XVIII, não era centro cultural ou científico. Como teria, em apenas dois séculos (XIX e XX), passado a servir de paradigma para todas as outras civilizações, inclusive para aquelas que têm mais tempo de formação do que ela?

Sobre isso, o autor menciona que:

A Europa nunca foi centro da história mundial até finais do século XVIII [...]. Passará a ser centro em consequência da revolução industrial [...] aos olhos obnubilados do eurocentrismo toda história mundial anterior lhe parece ter a Europa como centro [...] (DUSSEL, 2010, p. 341).

O pensamento eurocêntrico se coloca como criador de muitas áreas da produção humana, principalmente daquelas em que esses povos atribuíram valores civilizatórios com ênfase no aspecto econômico, impondo, a outras civilizações, a imagem de primitivismo, vulgaridade do saber, inconsistência científica.

No estigma de atraso e do primitivismo imposto pelos europeus, e nos processos de colonização e dependência cultural, é que se implantam universidades no Sul do mundo. Faz-se isso nos Continentes designados pelos europeus como sendo periferia do mundo: o Sul em que se situam a África, América Latina.

No Brasil, a despeito de experiências anteriores⁴⁴, conforme Veiga (1991), Romanelli (1995), Bittar (2003), Cunha (2007), a criação da primeira universidade pública, conforme as normas e convenções da época, pode ser considerada a partir de 1931 com a criação da universidade de São Paulo, a USP. Assim, a Educação Superior, no Brasil, tem uma história recente, comparativamente a outros países da América Latina, como Peru, Argentina que desde final do século XVIII, já contam com organizações universitárias.

O tempo histórico tardio da criação da primeira universidade brasileira não lhe resguardou do eurocentrismo, etnocentrismo da elite colonizadora, destacam Gomes, N.L. (2010) e Silva, P. B. G. (2003, 2004).

⁴⁴ Luiz Antônio Cunha traça antecedentes históricos de Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil a partir dos jesuítas. Ele atribui a 1550, na Bahia, com 17 colégios para alunos que não seriam padres Cunha (2007, p. 151 - 204).

Com efeito, na atualidade, a configuração da Educação Superior no Brasil, constitui um sistema de ordenamento oriundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei nº 9.394. Essa LDB organizou o ensino brasileiro em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior que, de acordo com Art. 43, Cap. IV da LDB, tem, entre tantas finalidades, as de:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...].

Embora tenha apresentado apenas os três incisos dos que compõem o Artigo 43 da LDB Lei nº 9.394/1996, sobre as finalidades da Educação Superior, penso que esses propósitos de certa maneira evidenciam os intentos e a que se destina este nível de ensino: criação cultural, profissionalização, pensamento reflexivo, investigação científica.

Cabe questionar: quais são os conceitos que rodam a criação cultural? Quem é a pessoa que pensa e, portanto, está apta a fazer qualquer reflexão mais aprofundada? Quem pode e quais métodos são validados para investigação científica? Quais profissões que são legitimadas pela academia, em quais as escalas de valores são elas valorizadas? E o questionamento que não pode deixar de ser feito nesta tese: Qual é o pertencimento étnico-racial, econômico, e de gênero desses “seres pensantes” enaltecidos pela academia?

Retomo Carvalho (2002) para, junto com ele, problematizar que:

[...] a classe universitária brasileira ainda não parou para pensar a sua condição branca excludente. Porque a academia se espelha na Europa e nos Estados Unidos, imagem que fazemos de um acadêmico não inclui um negro e não temos nenhuma imagem da academia na África. Basicamente esta é a imagem, assimilada e reproduzida acriticamente, do que é o mundo universitário no Brasil (CARVALHO, 2002, p. 83-84).

Os códigos que definem quem deve ser ou quem não deve ser merecedor de pertencer a este grupo seletivo são constantemente impostos nas carreiras dos negros de

maneira geral, tornado essa empreitada mais desafiadora para as mulheres negras, tendo em vista que na universidade:

A imagem onde exista alguém pensando, seja em biologia, história ou física, era até uma geração atrás, a de um homem branco. Incluímos agora a imagem de uma mulher branca no lugar do cientista e continuamos com a imagem de uma plateia formada por pessoas brancas que escutam esses brancos (CARVALHO, 2002, p. 83-84).

A respeito disso, cabe lembrar o quadro de pesquisadoras brasileiras na abertura do sítio eletrônico do CNPq. Todas elas brancas, todas serviram, algumas ainda prestam relevantes serviços na sua área de atuação. O professor negro Dr. Alex Ratts⁴⁵, chamou a atenção para o fato de que “no relevante painel com imagens e dados de ‘Pioneiras da Ciência no Brasil’, com pesquisadoras nascidas entre 1809 e 1930” não se identifica nenhuma cientista negra. Propõe, ele, que demande a inclusão de Virgínia Leone Bicudo (1910-2013) e Josildeth Gomes Consorte (nascida em 1930), que são também pioneiras junto com Ruth Landes e outras na pesquisa com relações étnico-raciais.

A universidade concebida para ser frequentada principalmente pelos grupos sociais de maior influência tem criado e fortalecido aparatos que servem para manutenção ou intensificação de desigualdades de todas as ordens, entre elas as de gênero e notadamente desigualdades étnico-raciais.

As desigualdades de gênero vêm relatadas pelo INEP/2013. O documento contém dados quantitativos e qualitativos que demonstram que na Educação Superior os homens são a maioria, os que têm maiores titulações e são os mais favorecidos com o regime de dedicação exclusiva. No quesito raça/cor, os brancos ainda representam a maioria, em detrimento a presença de pessoas de outros pertencimentos étnico-raciais, notadamente a das pessoas negras.

No que se refere às desigualdades étnico-raciais, busco aportes nos estudos de Carvalho, J. J. (2002), que assim se manifesta:

Apesar da universidade pública **brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico** em nosso país, se a observamos a partir da perspectiva da justiça racial, impressiona a indiferença, a insensibilidade e o desconhecimento da classe universitária a respeito da

⁴⁵ CNPq disponibiliza livro e histórias sobre as Pioneiras da Ciência no Brasil. 07/03/2013 às 16h e 57. Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil>.

exclusão racial com que, desde sua origem, convive (CARVALHO, 2002, p. 81 – Grifo meu).

O mesmo autor afirma ter um silêncio histórico sobre a exclusão das pessoas negras no Ensino Superior tanto como servidores administrativos, discentes e docentes.

Carvalho (2005), a época de seus estudos, diga-se há 7 ou 8 anos, aproximadamente, denunciou que, menos de 1% de professores negros, atuavam nas universidades públicas brasileiras. Na Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, que reunia 4,7 mil professores, o número de negros não chegava a dez (0,2%). O indicativo era o mesmo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde havia 670 professores, três deles, negros. A Universidade de Brasília (UnB) tinha 15 negros para um total de 1,5 mil profissionais (1%).

Semelhante ao que fez Carvalho, J. J. (2005), Moema Poli Teixeira (2006), também investigou a presença negra na Educação Superior enfocando seus estudos em questão de raça e gênero no âmbito do magistério. A pesquisa de Teixeira, M. P. (2006), faz um mapeamento de raça e gênero em todo universo da educação escolar, em seus níveis e modalidades de ensino, ressaltando especialmente a presença de negros e negras na Educação Superior.

A autora Moema Poli Teixeira (2006) evidenciou de maneira geral que, na feminização da categoria docente, a presença das mulheres nunca é inferior a 70% do grupo profissional e, segundo ela, em alguns estados da federação, essa presença é maciça sendo superior a 80%, no caso de Mato Grosso do Sul, são 77,7 % de mulheres contra 23,3% de homens. Essas representações numéricas não afastam as mulheres, os negros e as negras das áreas de atuação de menos prestígio em termos culturais, visto que os homens, a despeito de representarem, a minoria, no contexto geral da profissão, têm as colocações mais valorizadas, atuando principalmente no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Em termos de Mato Grosso do Sul, as pesquisas de Bittar, Rodríguez e Almeida (2006) demonstram distorções em termos da presença negra nas universidades do Estado, a esse respeito: “com relação à presença da raça/cor nas IES de Mato Grosso do Sul, verifica-se a mesma distorção observada no Brasil, [...]” (BITTAR, ALMEIDA e RODRÍGUEZ, 2006, p. 69).

Os pesquisadores Carvalho, J. J. (2005), Teixeira, M. P. (2006), por meio de seus estudos, destacaram que os negros e as negras, via de regra, integram o contingente de profissionais das áreas de atuação de menor prestígio em termos culturais, e numericamente sub-representados, agravando-se nos registros de quase inexistência das mulheres negras professoras no Ensino Superior. Essa realidade se manifesta em todo País, inclusive em Mato Grosso do Sul, na forma como apresentaram Bittar, Rodriguez e Almeida (2006), já citados.

Assim sendo, o retrato que se revela com relação à raça e gênero na Educação Superior, Teixeira, M. P. (2006), entre outros autores, divulga dados em que se observa a pequena presença da mulher negra nesse nível de ensino, aquém da representação desse grupo na sociedade brasileira. Teixeira, M. P. (2006) conclui que o Ensino Superior, no Brasil:

[...] é masculino e branco, uma vez que tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os parceiros do mesmo sexo negros. No entanto, a proporção de pretos e pardos do mesmo sexo é superior a das mulheres brancas, mostrando um peso maior de gênero que de cor nesta categoria (TEIXEIRA, M. P., 2006, p. 29).

Em sentido semelhante ao de Moema Teixeira, Praxedes e Castro Teixeira (2009) analisam que a grande maioria dos espaços de vivências impõe às pessoas negras relações sociais tensas e desfavoráveis no âmbito das diversidades étnico-raciais, de gênero e socioeconômica. A esse respeito, destacam as injustiças, o etnocentrismo, os sistemas simbólicos da cultura eurocêntrica, branca, machista, racista, que, secularmente, tem alijado negros e negras do acesso ao conhecimento, impossibilitando ou dificultando a formação acadêmica plena, e o reconhecimento de sua produção acadêmica em nível de excelência. No conjunto das universidades brasileiras, a representação numérica de negros ainda é inexpressiva, uma vez que:

[...] negros e negras foram secularmente excluídos do acesso a espaços, práticas e aquisição de bens culturais legitimados no Brasil, ainda que estejam incluídos na lógica da produção e da reprodução da riqueza e da força de trabalho, inseridos em atividades e funções de menor valia e reconhecimento social (PRAXEDES; TEIXEIRA, et. al. 2009, p. 17).

As pesquisadoras acima mencionadas sentenciam que as universidades e seus padrões eurocêntricos e etnocêntricos, assimilaram facilmente ideologias elitistas, machistas e racistas. Ressaltam elas, ser esta, entre outras, as causas das raras, ou ausência de professores e professoras negras na Educação Superior.

5.4 TORNANDO-SE PROFESSORA EM CONTEXTO MACHISTA E RACISTA

A literatura e a mirada na realidade desta pesquisa permitiram ressaltar que para mulher negra se inserir na carreira docente e se manter nela desde a escolha, passando pelo processo de formação, até a atuação docente, há muitos desafios a enfrentar, durante toda a vida profissional.

O contexto racista e machista tem imposto, a elas, obstáculos difíceis de serem ultrapassados. Segundo Carvalho, J. J. (2005) e Oliveira, E. (2006), entre outras coisas, os entraves sustentados pelo racismo, apoiam sistema ideológico sócio e culturalmente apoiados em mitos como o da igualdade racial, tem seu refinamento na sociedade dividida em classes pelo capitalismo. O racismo incorpora o capitalismo das elites mandatárias. Por intermédio do racismo, o capitalismo também tem-se estruturado apostando em divisões, alijamentos, exclusões: empobrecidos de um lado, senhores detentores dos bens de capital do outro. Homens, brancos, jovens, ricos que vivem de explorar o trabalho de grupos étnico-raciais em uma ala, e aqueles que esses mesmos homens se encarregaram de inferiorizar, empobrecer, em outra.

Nunca é demais repetir o que se entende por racismo. Para o Professor Kabengele Munanga⁴⁶, “o racismo é parasita” que adere outras situações ou ideologias sugando-as. Alimenta-se delas e tendo sua manifestação muitas vezes camufladas, confundidas com outros marcadores.

Munanga (2010) menciona que o racismo que adere ao socioeconômico, por exemplo, nega que no Brasil há divergências entre ricos e pobres. Essa leitura que tira por conclusão que na sociedade brasileira as desigualdades e injustiças têm bases na diferença socioeconômica vem sendo questionada, pois os negros e mestiços ocupam, posições

⁴⁶ Recorte da fala do Prof. Kabengele Munanga por ocasião da Conferência proferida no Seminário Internacional Saídas da Escravidão e Políticas Públicas, no Palácio do Itamaraty, Brasília/DF, de 01 de março de 2005 a 02 de março de 2005.

subalternas, acabam “[...] conjugando o critério da cor com o critério econômico” (MUNANGA, 2010, p. 451).

Contudo, quando o fator econômico é superado pelos negros e negras, mesmo assim o racismo não desaparece, cabendo aqui ilustrar essa reflexão com dois exemplos: o primeiro retrata o vivido pelo ministro do Supremo, Joaquim Barbosa, em plena comemoração de sua posse no Supremo Tribunal Federal, um homem branco encontra-se com ele na calçada de uma casa noturna onde ele estava esperando seus amigos para o festejo de sua conquista, o referido homem o “confunde” com o manobrista, “joga” a chave de seu veículo nas mãos de Barbosa para que ele estacionasse seu carro. Barbosa reage dizendo: *“Agradeço por estar recebendo este carrão de presente, mas o meu automóvel é melhor!”*. (Anexo 3).

O outro caso, refere-se a Profa. Mestra Ivete Sacramento, quando Reitora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB (Anexo 4). A Professora Negra Ivete Sacramento ao anunciar, em um Programa de TV em Salvador/BA, que os Conselhos Superiores da Instituição teriam aprovado as cotas para negros e alunos oriundos da escola pública no dia 22/07/2002, recebe no dia seguinte, 23/07/2002 uma carta anônima nesses termos:

[Distinta] crioula. Achei ridícula a sua pretensiosa aparição na BATV esta manhã enfocando os 40% de vagas para negros. Vá te catar, mulher! Se eles esvaziam as salas de aula e lotam as cadeias é por instinto e maldades, típicos da raça negra, que não tem educação e princípios e nem querem ser gente (SACRAMENTO, 2005, p. 106).

Nessas circunstâncias, tanto Barbosa, quanto Sacramento, pelos cargos ocupados e as instituições que representam, não podem ser considerados pessoas em vulnerabilidade social e econômica. O que explica a forma como esses homens se dirigiram aos dois, senão o racismo? O racismo entranhado nas relações entre as pessoas faz com que suas ações sejam cegas na capacidade de ver o outro como ser humano com direitos a ocupação de espaços e desfrutar dos bens produzidos por todos. A articulação racismo, visão cultural distorcida, e questões de ganhos financeiros representam também um desafio no interior das universidades a ser enfrentado por cada um de nós.

Assim sendo, cabe reforçar que existem situações, que, embora ofuscadas por outras injustiças ou desigualdades, não parecem, mas é racismo. Racismo mesmo com todo seu efeito devastador. Afinal o racismo:

[...] designa um comportamento de hostilidade e menosprezo em relação a pessoas e grupos humanos cujas características intelectuais ou morais consideradas ‘inferiores’, estariam diretamente relacionadas as suas características ‘raciais’, isto é, físicas ou biológicas. Surgiu no âmbito da sociedade ocidental do século XVIII, quando esta se apoiou em pretensas bases científicas para explicar as diferenças entre os seres humanos e justificar a dominação exercida pelos europeus sobre os povos de outros continentes durante a expansão colonial (BORGES et. al. 2002, p.48-49).

São submetidas, ao racismo brasileiro, pessoas que apresentam sinais diacríticos como: textura de cabelo, formato de nariz e boca, tonalidades de pele. Esses sinais combinados à sobrevivência em baixos níveis socioeconômicos representam a herança colonial e exploradora.

As consequências dessa herança há muito vem sendo denunciada. A partir dos meados dos anos de 1980, pesquisas de vários campos da ciência vem demonstrando que neste País nunca se viveu democracia racial.

O mito de sociedade racialmente democrática vem sendo desconstruído por muitos institutos de pesquisas, como por exemplo, os resultados estatísticos do IPEA, IBGE, IDH, Fundações como a Perseu Abramo, entre outras. Tais institutos ou índices apresentam resultados apontando que a miséria, pobreza, desemprego, subemprego, as áreas de atuação profissionais e de trabalho vulneráveis ou em desvantagens, têm cor, têm raça e têm gênero, levando à seguinte reflexão: O acesso, permanência e sucesso no Ensino Superior das pessoas negras, sobretudo, das mulheres, na realidade brasileira, não vêm sendo diferente dos processos combinados de exclusão, quais sejam a raça, o gênero e o econômico na forma como mencionam em suas pesquisas Oliveira, E. (2004, 2006) e Teixeira, M.P. (2003, 2006).

Teixeira, M.P. (2006) releu os dados do IBGE 2000, principalmente, sobre a profissão docente no Estado do Rio de Janeiro, classificando índices de representações por sexo e cor desta profissão. Mostram os resultados de suas pesquisas que as mulheres negras são a maioria que exercem a profissão no magistério nos níveis elementares. São elas do mesmo modo que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sem formação universitária ou na condição de professoras leigas.

Oliveira E. (2006), para explicitar compreensões sobre a Educação Superior, efetuou um estudo das relações de “raça” e de gênero evidenciando aspectos da

problemática da mulher negra professora universitária. A pesquisadora demonstrou que a universidade como produto cultural, social e econômico da sociedade brasileira, como já foi mencionado, em seu nascedouro já se fazia racista e machista, havia uma baixa presença de mulher negra, e continua tendo, entre os profissionais em curso superior.

Oliveira, E. (2004) evidencia que a universidade pública está longe de ser um espaço democrático, em termos de oportunizar igualdade de acesso a brancos e negros. A pesquisadora aponta que a forma como as universidades públicas estão organizadas, impõe inúmeros artifícios que impedem ou dificultam qualquer processo de igualdade ou equidade.

A universidade, território em que se processa a Educação Superior, mostra-se regulamentada por juízos de valores duvidosos. Essa controvérsia se fez destaque em Oliveira, E. (2006), que apontou que o racismo se constitui sistema ideológico eficaz no Brasil. Devido a essa construção ideológica, as relações vivenciadas por mulheres negras nesse *locus*, dão demonstrações de serem desiguais. Tenta-se de todo modo barrar a entrada das mulheres que não respondem aos marcadores étnico-raciais dos grupos mandatários no eleito ‘território de excelência’.

Dito isso, outra discussão suscitada se refere aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, condição *sine qua non* para profissionais que atuam na Educação Superior. Tais cursos também impõem dificuldades à pessoa negra como consta no trabalho de Pinto, G. (2007).

Pinto, G. (2007), em sua pesquisa sobre raça e gênero na pós-graduação, informa que a maioria são mulheres, no entanto, ao fazer o recorte racial, a presença das negras torna-se ínfima. Assim, conclui a pesquisadora, a presença de pessoas negras é desproporcional a das não negras.

O universo pesquisado por Giselle Pinto foi o Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense. E, com relação ao perfil racial do corpo discente na pós-graduação, a pesquisadora evidencia que o padrão de desigualdade é o mesmo identificado entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira, nesse nível de ensino.

Já Carvalho, J. J. (2005) descreve que:

[...] Uma estudante negra de Salvador entra no Doutorado de Ciências Sociais em universidade federal do Sul do país. [...], é reprovada na matéria de sua provável orientadora logo no primeiro semestre, simplesmente por discordar da teoria do autor preferido da professora, que lhe retira a orientação. Todos os colegas do Programa se unem a professora e nenhum aceita orientá-la. Após um único semestre de curso, ela é forçada a abandonar o doutorado de sociologia (CARVALHO, J. J. 2005, p. 81).

Carvalho, J. J. (2005) e Pinto, G. (2007) evidenciam disparidades no acesso à pós-graduação, o que “impressiona pela magnitude e estabilidade”, menciona Pinto, G. (2007, p. 158). Segundo os autores, os dados sobre o acesso das mulheres negras aos cursos *stricto sensu* são alarmantes, extremamente negativos, e de difícil identificação para revertê-los no sentido de que as vagas sejam distribuídas de forma mais democrática, possibilitando não apenas o acesso, mas a permanência de afro-brasileiras, fomentando as potencialidades das candidatas, a criatividade e autonomia teórico-metodológica, para que esses não sejam mecanismos arquitetados para exclusão de mulheres negras.

Ao me referir aos concursos públicos, entre tantas experiências descritas por Carvalho, J. J. (2005), apresento duas:

[...] um professor negro da área de artes é aprovado em um concurso. Os anos passam e nada de ser chamado. Quando finalmente questiona o departamento, recebe a resposta de que ‘não estão mais interessados na sua contratação’. Por um triz perde a oportunidade de ingressar na carreira docente daquela universidade (CARVALHO, J. J. 2005, p. 81).

A outra experiência diz respeito a:

[...] Um estudante negro acaba de defender seu Doutorado em Teologia e está recebendo os cumprimentos da banca examinadora e da plateia. Um dos seus examinadores, professor do curso em que acaba de se doutorar, aproxima-se para saudá-lo e lhe diz o seguinte, em voz baixa, mirando-lhe os olhos: ‘tudo bem você terminou seu doutorado, mas aqui você não entra’ (CARVALHO, J. J. 2005, p. 81).

Para o ingresso nos cursos *stricto sensu*, como ao concorrerem ao ingresso à carreira docente via concursos em universidades, negros e negras são submetidas a processos degradantes, injustos, desqualificadores, desumanos. E por que não dizer, como Carvalho, J. J. (2005), “traumáticos”. O autor, porém ressalta que essa avaliação não pode ser feita apenas com os critérios raciais. Sabe-se que os marcadores racistas é que estão na base dessas excludências acadêmicas, no entanto, há que se perceber a sua abrangência,

considerando que espaços universitários também representam síntese da sociedade capitalista, patriarcal, machista e racista. Não é desnecessário reforçar que o: “[...] racismo brasileiro [é] tão crônico, abrangente, e consistente que se reproduz em todas as áreas da vida social, e também no interior da vida universitária” (CARVALHO, J.J. 2005, p. 8).

Com efeito, Cidinha Silva (2001) explica que o racismo se revela basicamente em três níveis: no nível individual, cultural e institucional. No primeiro nível, um membro de um grupo, julga-se superior a outro. No segundo, o racismo se expressa na cultura, na valorização dos bens e saberes produzidos por uma cultura e no total menosprezo pelos saberes de outras culturas, como ocorre, por exemplo, com o arcabouço cultural produzido pela civilização milenar como a africana. A respeito do racismo em nível institucional a autora referenciada, acentua que:

[...] No institucional, o racismo dispõe as instituições [...] a serviço dos pressupostos do racismo individual; [e cultural; limitam] a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas [...] a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno [...] (SILVA, C., 2001, p. 77).

Diante do exposto, entende-se que a universidade não está imune ao racismo, pelo contrário, parece ser lugar em que privilegiadamente se manifesta. Para um grupo que se acha superior, atributos positivos; para os grupos inferiorizados, todos os atributos negativos. Tal relação gera ou mantém desigualdades de todas as ordens funcionando na mesma frequência de validação de humanidade, ou seja, o padrão humano aceitável que tem cor, a branca; tem origem e cultura, a europeia; tem sexo, o masculino; tem poder, o econômico.

A elite mandatária se apropriou da universidade, e, ao tomá-la como sua propriedade, cria várias barreiras de acesso, provocando a exclusão de grupos raciais negados da mesma forma e na mesma medida que provoca alijamentos dos grupos sociais economicamente menos favorecidos. Fazer-se professora nesse contexto é tarefa complexa, pois, no cotidiano da academia, o racismo também se manifesta, no nível institucional, como destacou Cidinha Silva (2001), entre outros.

5.4.1 Racismo Institucional

O aparato de controle, produzido pelo racismo em nível individual, cultural que se expande nas esferas social e econômica, revela outra faceta: o racismo institucional, que não se trata de uma modalidade nova, de segregação, pelo contrário, não há nada de novidade: “é rama da mesma cepa”, opera nos mesmos moldes, reivindicando ainda a democracia racial como marcador.

Coelho (2003) entende que

[...] o racismo institucional, [...] legitima práticas, leis e procedimentos profissionais, provocando desigualdades raciais em uma determinada sociedade. [...]. A universidade, por sua vez, não se isenta dessas práticas. A diferença desta instituição para os demais segmentos sociais é que nela se convencionou uma certa ‘sutileza’, escamoteada pelo estatuto da Academia (COELHO, 2003, p. 88).

O racismo institucionalmente escamoteado se revela “elegante”, pois se sabe que racismo é ignorância, como já afirmou Munanga (2001), Rufino (1984), Guimarães (2008), entre outros. Diante do estigma do desconhecimento, e, para escapar dessa classificação, os atores que protagonizam ações de racismo institucional criam medidas “academicamente elegantes”, Nesse caso, funcionam como verdadeiras “entidades esfumaçadas”: ação truculenta sem sujeito respaldada em legalismos e academismos duvidosos, que não se vê direito, mas se sente seu efeito sufocante, paralisante.

Na universidade, o racismo institucional como conteúdo “academicamente elegante” de exclusão, ocupa-se também de interferir na ascensão socioeconômica dos negros e das negras, retratada na competição e *ranquiamento* desigual, que, ao se saber negra, por exemplo, afasta-se do ideal de branquitude, sem os referidos ideais, como afirmou Carmem⁴⁷, “[...] a gente sempre tem que dar uma justificativa por estar nesse meio. E tem teste pra ver se a gente continua merecendo. [...]. A exigência de ser melhor é pra todo mundo, pra toda a sociedade, mas os negros são aqueles que têm que assimilar isto melhor” (SOUZA, 1983, p. 66).

Impor-se como docente negra na universidade, e ainda mudar suas condições de vida, tem sido um desafio para as mulheres afro-brasileiras na academia, tendo em vista que o racismo institucional, como ressaltou Oliveira, E. (2006), tem a universidade

⁴⁷ Sujeito de Pesquisa de Neuza Santos Souza (1983, p. 66).

como reguladora do capital simbólico tão perseguido pelas mulheres negras que distinguem o exercício do magistério superior, uma oportunidade singular de mobilidade social. Mas elas reconhecem que tal meta é tarefa complexa, requerendo o “apoderamento do espaço” como enunciou Coelho (2003).

A universidade se configurando como *locus* de produção do conhecimento funciona em consonância com ordenamento social. É espaço do exercício reflexivo do pensamento, da investigação científica e, também, sob o argumento de neutralidade sócio-cultural aprimora em seus instrumentos de exclusões. Os cânones acadêmicos funcionam como filtros verdadeiros a barrar o acesso dessas mulheres oriundas dos grupos sociais cujo capitalismo combinado com racismo desumanizou.

As mulheres negras, no imaginário culturalmente aceito, devem-se ocupar de trabalhos em posições inferiores. A divisão desigual do saber, do poder e do trabalho entre homens e mulheres, entre negros e não negros constituiu-se em fundamento das práticas sociais depreciativas dos sujeitos com a desvalorização da mulher e a desvalorização maior da mulher negra, efeitos sentidos na ocupação da tarefa docente no Ensino Superior. Sobre isso, discorreu Munanga (2006):

A discriminação da qual são vítimas acontece até no ambiente institucional onde atuam como docentes e pesquisadoras e provém de seus alunos, colegas e dirigentes universitários brancos, independentemente do sexo. A manifestação do preconceito e da discriminação nesse ambiente assume várias formas veladas e abertas: desconfiança de sua capacidade profissional ou intelectual; espanto ou surpresa de aluno (a)s ao se depararem pela primeira vez com uma professora negra na sala de aula; desigualdade salarial comparativamente à do (a)s colegas branco (a)s de formação igual e ocupando posições iguais; desigualdade de oportunidades de financiamento das pesquisas e de mobilidade na carreira (MUNANGA, 2006, apud OLIVEIRA, E. 2006, p.8 - Grifo meu).

Na compreensão do que seja racismo institucional acerca do que foi apontado por Munanga (2006), a academia, como *locus* de constantes embates, regula quem é merecedor ou não de pertencer, ficar ou permanecer em seus espaços. Serve-se para isso de provas, avaliações de produtividades, dedicações exclusivas, currículos, programas.

Sobre o racismo institucional, Coelho (2003) aponta que o preconceito racial sempre apareceu e aparece às vezes de maneira velada nas suas intencionalidades e em atitudes concretas de quem o pratica. A autora reafirma que, como todo racismo, o

institucional, que se manifesta nos ambientes universitários, está relacionado ao pertencimento étnico-racial das pessoas. Afirma Coelho (2003)

As pessoas sofrem desvantagens competitivas e desqualificação peculiar, de acordo com a sua origem racial. E, para construírem estruturas profissionais sólidas, necessitam de um duplo esforço para atingir suas metas. Do contrário, ficam à sombra de determinados grupos, cuja vantagem sobre o primeiro é a pertença 'racial' (COELHO, 2003, p. 91).

A discussão sobre o alijamento de pessoas negras pela razão de seu pertencimento étnico-racial tem sido há muito tempo silenciada nas instituições de Educação Superior.

Alertam Munanga (2006), Carvalho (2005) e Coelho (2003) que racismo institucional precisa ser enfrentado, seja ele manifestado de forma velada ou em forma concreta. Enfrentá-lo, sob o ponto de vista dos autores, consiste em se libertar da ambiguidade dolorosa que representa o racismo, discutir, repensar e formular proposta. E que as iniciativas para questionar e reverter comportamentos racistas são individuais e coletivas, organizadas ou livres manifestadas cotidianamente nas universidades. Coelho (2003) ainda ressalta a necessidade de medidas institucionalizadas e afirma que o momento é propício para a solidariedade.

Nas reflexões sobre o racismo em nível institucional, auxilia o trabalho de Oliveira e Vaz (2004) falando da “educação do corpo: teoria e história”. Os autores apontam que a escola é adestradora de corpos. Dialogando com esse estudo dos dois autores, foi possível destacar que a universidade, instituição onde se processa escolaridade social e também adestra corpos, e mutila mentes e, a despeito disso, com todas as suas mazelas e fragilidades, exerce um fascínio sobre todos os grupos sociais, que disputam o direito de acessá-la e de integrá-la.

O espaço tem de ser reivindicado e apropriado para que a transformação possível se frutifique. E é da margem que surgem as reações, afirma *bell hooks*,

[...] Dentro do complexo e em constante mutação domínios das relações de poder, vamos nos posicionar ao lado da mentalidade colonizadora? Ou vamos continuar na resistência política para com os oprimidos, prontos para oferecer aos nossos modos de ver e teorizar, de fazer cultura, no sentido de que o esforço revolucionário que visa criar um espaço onde se acede ilimitado ao prazer e ao poder do saber, onde transformação é possível? (*hooks*, 1996, p. 48 - tradução livre).

Não se tem a ilusão de que essa resistência política, esforço revolucionário seja tarefa modesta, elementar. Não se trata disso, pelo contrário, exige empenho individual e coletivo para enfrentar o adestramento acadêmico da mesma maneira como se instrumentalizar para o campo de disputa que representa a academia.

Dessa maneira, ressalta-se que existe por parte de muitos uma arrogância, um menosprezo no que diz respeito à forma de enxergar, viver e fazer ciência fora do colonialismo. Coelho (2006) ressaltou que a participação das docências negras no Ensino Superior é árdua e as suas trajetórias profissionais, numa sociedade racista, dificultam o transitar no espaço acadêmico e profissional historicamente negados às pessoas negras, configurando espaço, campo de disputa. A mesma autora afirma que “as pessoas negras sofrem desvantagens competitivas e desqualificação, peculiar de acordo com sua origem racial” (COELHO, 2003, p. 91).

Nesses embates, as professoras negras são remetidas às situações desvantajosas, “e, para construírem estruturas profissionais sólidas, necessitam de um duplo esforço para atingir suas metas. Do contrário ficam a sombra de determinados grupos, cuja vantagem sobre o primeiro é a pertença racial” (COELHO, 2003, p. 91), articulada às condições socioeconômicas, com o arquétipo feminino eurocêntrico, brancocêntrico, etnocêntrico.

O duplo esforço, apontado por Coelho (2003), faz-se no fortalecimento das identidades negras, e nos estudos que permitem elaborar estratégias de enfrentamento ao racismo e às suas ramificações. Dessa forma, investidas de africanidades, transformando em vitórias. Os avanços são “cavados” e se recusam as negativas simbólicas ou materializadas da assimilação intelectual, perda da identidade, adestração dos corpos, os silenciamentos.

O racismo institucional vem criando dificuldades para que as pessoas sejam inseridas na forma e não no conteúdo; retiram as pessoas para resolverem o que julgam ser problema e os argumentos ou mecanismos utilizados, encontram-se nas próprias medidas organizativas do contexto acadêmico.

O racismo de maneira geral intensifica o ciclo da exclusão, e, nesse caso, subtrai das pessoas direito de formação acadêmica plena, respeitabilidade, e convivência produtiva e ética nos territórios universitários. Desvantajoso para todos, e, como injustiça, penaliza, sobretudo as mulheres negras, impondo muitos obstáculos de inserção em vários

espaços, inclusive no mercado de trabalho limitando o exercício de cidadania como destaca Cavalleiro (2001).

Isto posto, antes de tecer considerações do que encontrei no caminho, cabe trazer um depoimento de pesquisadores negros estadunidenses, Sandra Jackson e Gregory Johnson III (2011):

Os primeiros homens e mulheres negros a entrar no privilegiado, desafiador e ao mesmo tempo contestado espaço, conhecido como torre de marfim, sobreviveram, apesar de marcados como os *outros*, a minoria, com muitas limitadas oportunidades, portadores do legado da escravidão, de oportunidades limitadas nos primeiros níveis de escolarização em escolas de segunda linha. Persistiram, enfrentando o racismo institucional e individual. Muitas vezes tratados como exceções, a maior parte das vezes tolerados, às vezes respeitados, viveram contradições provocadas por preconceitos a respeito dos negros que os consideravam inferiores, sem inteligência e atributos pessoais para serem bem sucedidos como pensadores, pessoas que produzem conhecimentos, elaboram ideias (Tradução livre)

A referência acima explicita melhor a compreensão de que as mulheres negras se edificam profissionalmente nesses ambientes adversos, construindo em processos de continuidades e descontinuidades sua ação docente em universidades, no trabalho, na família, no movimento social, no partido político, nas associações em defesa da justiça e da cidadania, com os amigos.

TECENDO CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO QUE ENCONTREI PELO CAMINHO

[...] entendendo o quanto caminhar é indispensável para viver, apesar das incertezas dos caminhos. Este é o único jeito para quem quer conhecer, compreender, se comunicar, se fazer compreender, tomar ciência do mundo, tornar-se apto para se instruir, construir conhecimentos, lutar com e pelo seu povo. Quem caminha tem palavra. Caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola. Mais ainda, leva a atinar como o mundo se constrói, a compreender por quais caminhos mulheres e homens o fazem e refazem. 'Enquanto a mentalidade funciona, a gente deve aprender' e, para isso, é preciso ter disposição para percorrer caminhos ainda não conhecidos. 'Ler é uma forma de caminhar, de ver o mundo, escrever é uma forma de traçar caminhos pelo mundo' [...] (SILVA, P. B. G., 2011, p. 159-160).

O conhecimento se constrói no dinamismo das relações humanas, do intercâmbio de conhecimentos, de descobertas das pessoas, essas agentes autônomas e colaborativas nas formulações de conhecimentos, acrescentam, abandonam ou criam conceitos, enunciados. Em trocas recíprocas, interações de saberes com outras pessoas, em múltiplas vivências, próprias de cada tempo, em singulares e diversos espaços de convivência vão aprendendo, formulando, disseminando conhecimentos.

Ao percorrer o caminho desta pesquisa, cabe, nesta etapa, tecer considerações com base em experiências de mulheres negras na construção de suas carreiras docentes na Educação Superior, enfrentando o racismo e discriminações desde suas vivências como estudantes.

Antes, porém, torna-se de suma importância ressaltar que as considerações aqui tecidas, embora encerrem o presente trabalho, não concluem definitivamente o esforço para compreender os desafios de mulheres negras para se tornarem docentes no nível superior de ensino. São aqui traçados, enunciados, possíveis caminhos ainda a empreender. Adoto essa postura por compreender que a trilha existencial está em constante devir. Assim sendo, na perspectiva dos aportes teóricos em que esta investigação foi produzida e encaminhada, não cabe finalizações definitivas, o terminar, é um recomeçar.

Nessa perspectiva, experiências vividas por mim própria e pelas participantes da pesquisa guiaram nossos olhares em busca de mapear quem somos e como nos tornamos o que somos. Percorremos, eu pesquisadora, bem como as companheiras que admitiram participar de experiência de lembrar, reconstruir, interpretar trajetórias de

vida. Longo, prazeroso, algumas vezes doloroso, processo de pesquisar. Para tanto, nos valem de encaminhamentos da Fenomenologia, que orientou o percurso metodológico da pesquisa em que se buscou criar clima que favorecesse às professoras participantes reconstruir o vivido, compartilhando suas experiências por meio de conversas, que possibilitaram identificar significados atribuídos à construção de suas carreiras como docentes na Educação Superior.

As considerações aqui tecidas, foram ensejadas por compreensões do constituir-se professoras da Educação Superior em universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Encaminham-se, aqui, reflexões que miram algumas possibilidades e contribuições acadêmicas, sociais e políticas formuladas, na perspectiva da população afro-brasileira, a respeito das relações étnico-raciais em nosso país e particularmente nos estabelecimentos de ensino. Disposta a trilhar o caminho e percorrê-lo junto com quatro mulheres negras, docentes na Educação Superior orientei-me pela opção política de combate ao racismo e às discriminações por elas assumida, como forma privilegiada de ensinamentos e de aprendizagens. Constroem elas, elas, suas carreiras de docentes na Educação Superior, tendo como meta enfrentar racismos e discriminações, ao tratar dos conteúdos que lhes cabe ensinar, ao construir procedimentos pedagógicos, estratégias de ensino.

Foi possível compreender, com as professoras participantes, que elas têm construído, desde muito cedo suas carreiras de docentes apoiadas, instigadas por projetos familiares para o futuro, empreendidos esses, sobretudo pelas mães e avós, desde que eram crianças com pouco tempo de vida; também contando com apoios recebidos de pessoas mais velhas, como professoras, familiares, notadamente irmãs e irmãos. No percurso, desde a mais tenra idade, enfrentam racismo e discriminações, o que não as desanima, ao contrário as incentiva a buscar processos de formação, sempre no sentido de comprometidamente engajarem-se com questões relativas às transformações sociais, políticas, sobretudo as que dizem respeito à academia e ao campo da educação. Movimentam-se dialogicamente, educando-se e educando as outras pessoas em busca de relações étnico-raciais mais justas, equânimes e solidárias. Lançam mão dos aprendizados da militância em sindicato de professores, entidade do Movimento Negro, outros movimentos populares, para se instrumentalizar e elaborar estratégias para enfrentamentos a todo e qualquer tipo de discriminação, bem como para fortalecimento identitário, negro, afro-brasileiro, fortalecimento próprio, de seus alunos, também de colegas.

É importante repetir que sua formação não se resume em projeto pessoal, é resultado de projetos familiares para a formação das filhas e filhos, sobretudo os das mães, avós, que fazem investimentos de todas as ordens na formação escolar e acadêmica das filhas e netas, como forma de garantir sua independência financeira, sua afirmação enquanto mulheres e negras. Mães e avós investem dedicação de seu tempo, aconselham, alertam, protegem, encaminham decisões ou soluções em situações conflituosas, discriminatórias que podem prejudicar o desenvolvimento das meninas negras ainda como estudantes. As mulheres mais velhas, mães, avós, irmãs, professoras e demais mulheres solidárias se organizam, orientam, protegem as meninas negras no sentido de que elas tenham no futuro uma vida bem melhor do que foram as suas. Pode-se dizer que suas histórias são marcadas por atenção e solidariedade de mulheres mais velhas à semelhança das *sisterhood*.

O sentimento de *Sisterhood* e as ações desencadeadas por princípio de solidariedade entre mulheres que se vêm como irmãs, reafirma o princípio de que na maioria das populações africanas, toda forma de produzir a existência é conectada, pois, como mostram Nnaemeka (1998), Tedla (1995), os feminismos na África são inseparáveis da política, da economia e das religiões. No que diz respeito ao debate levantado por essas pesquisadoras, questões teóricas, pessoais e coletivas são tecidas na complexidade dos enfrentamentos de mulheres negras contra o racismo, sexismo, pobreza, e a negação de direitos humanos fundamentais.

Esta rede de proteção e solidariedade, segundo Nnaemeka (1998), é tecida por mulheres africanas e suas afrodescendentes em vários lugares no mundo. Ela destaca que, de África a Diáspora Africana, mulheres negras se organizam mais do que coletivamente, ao se verem e relacionarem-se como irmãs. A autora em suas pesquisas, evidencia essa prática na África do Sul quando mulheres se irmanam para lutar por mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais. Também encontra, em outros contextos africanos, esse sentimento que une, reúne e move mulheres africanas, mulheres negras. Por exemplo, quando da revolta de mulheres contra o colonialismo na Nigéria; dos embates das mulheres em Uganda para fazerem e se verem contempladas em pesquisas acadêmicas bem como, da construção de irmandades femininas negras, em Memphis, Tennessee nos Estados Unidos da América do Norte.

As experiências de Alike, Núbia, Thulane e Tobega enquanto estudante, militantes no movimento sindical ou outros, professoras, permitiram a compreensão de que, na construção de sua carreira docente na Educação Superior, a prática social da *sisterhood*, enquanto rede de solidariedade entre mulheres se manifesta. Essa rede se compõe do poder e força comunitária feminina afrodescendente, africana e na sua persistente luta por justiça, como lembra Bankole (2009). Essa rede se encontra encarnada no arcabouço civilizatório trazido pelas mulheres africanas para diáspora. Assim, por meio da rede de solidariedade, mulheres se constituem protagonistas não apenas de sua própria vida, mas também de uma sociedade inteira conforme salientou Bomfim (2009).

Considerando as experiências rememoradas, narradas, interpretadas pelas participantes e os escritos de Bankole (2009) e Bomfim (2009), foi possível chegar ao entendimento de que a solidariedade tecida entre mulheres afrodescendentes, se origina no princípio de viver em comunidade e dela fazer parte, o que leva as pessoas envolvidas a encontrar elos para defender direitos, edificar a si mesmas e aos seus, independentemente dos laços consanguíneos, de parentesco, ao modo como se pode ser identificado na pesquisa de Silva, P. B. G. (2004), quando descreve que é na comunidade, território de convivência, que mulheres e homens se esforçam no trabalho, ao enfrentarem dificuldades, progredirem, “tornarem-se pessoas”.

As participantes, ao se referirem às posturas das mulheres, que de uma forma ou de outra estiveram presentes, influenciaram suas trajetórias, evidenciam como e o quanto vivências com elas compartilhadas foram significantes para que se autoconhecessem, apurassem o olhar sobre a vida e algumas relações pessoais, interpessoais, acadêmicas, profissionais e étnico-raciais, despertassem o desejo de ser professoras e pesquisadoras.

As mães, avós, outras mulheres de convívio, entre elas professoras suas, assumem e assumiram nas suas vidas, a tarefa indispensável às pessoas mais velhas, de orientar, indicar limites em contextos de liberdade, fazendo ver que a liberdade não está acima de qualquer limite (FREIRE, 2007). Assim sendo, os projetos, elaborados e postos em prática por pelas participantes da presente investigação, é de um lado fruto de expectativas que outras mulheres, quase sempre, mais velhas tiveram a respeito de seu futuro, bem como de orientações, de caráter eminentemente pedagógico. As mais experientes, no uso de sua autoridade, ajudaram equilibrar as escolhas, estabelecer limites

para orientar as experiências vividas pelas filhas, netas, sobrinhas, alunas decidiam enfrentar. A autoridade, mas não imposições, das mulheres mais velhas se manifestaram e continuam se manifestando em vários contextos de vida, sobretudo, nos escolares e nos profissionais das participantes da pesquisa.

Assim sendo, no projeto e nos cuidados com as famílias, as mulheres negras de gerações ascendentes, mesmo sem pronunciar a palavra racismo, reconhecem sua existência.

Com Alike, Núbia, Thulane e Tobega, foi possível compreender que na construção de suas carreiras docentes na Educação Superior, embora não verbalizando, as mães reconhecem essa forma de alijamento humano e criam medidas de resguardá-las de situações adversas e hostis. Cientes dos obstáculos que as filhas precisam transpor, criam aparatos de proteção configurados, por exemplo, em delegar a irmãos mais velhos acompanhar as filhas principalmente para a escola, festas e passeios, para vigiar, orientar, defender, quando fosse o caso. Aconselham as meninas jovens sobre as ameaças discriminatórias que possam vir a sofrer, e, mesmo que se mantenham relativamente distantes, ficam atentas aos contextos em que as meninas estudam, frequentam, se relacionam. Utilizam de todos os meios e de todas as formas para que as filhas estudem nas melhores escolas. E agem com autoridade quando informadas de algum infortúnio ameaçador contra a integridade física, moral e racial das filhas, das jovens parentes ou amigas, não titubeando em se propor a refazer projetos, em favor da boa formação das meninas. E, ainda oferecem amorosamente suporte afetivo que permitem as mulheres, crianças, adolescentes, jovens, a ter orgulho de seu pertencimento étnico-racial, enraizarem-se nas descendências africanas, não agirem com ressentimentos. Sem rancor, nem cultivando lembranças dolorosas da própria vida ou da história dos negros, a afetividade vivida na família e em demais apoios recebidos, constrói orgulho do pertencimento étnico-racial.

As participantes desta pesquisa reconhecem e têm consciência da grande e complexa negatividade que representa o racismo. Relatam que desde crianças já enfrentavam o racismo arraigado na sociedade brasileira. As participantes expressaram que enfrentam o racismo em todo e qualquer lugar que vivem ou frequentam, mas que o lugar onde essa manifestação se revela de sua forma mais cruel e nefasta, note-se bem, é a escola, as instituições de ensino.

Enquanto alunas da educação básica vivenciaram da parte de colegas, professores, gestores, situações explícitas de discriminação racial, sob a forma de castigos físicos aplicados somente aos alunos negros: meninas negras relegadas ao isolamento, invisibilidades; atitudes racistas de outras crianças (brancas e ricas), apoiadas por professores; principalmente os meninos brancos fazerem chacotas dos cabelos, da cor da pele, animalizando as meninas negras. Essas situações fazem ver que os marcadores de raça, gênero e condição socioeconômica operam de maneira articulada quando se trata de excluir pessoas negras, notadamente as mulheres.

As discriminações sofridas pelas participantes eram sustentadas pelo protótipo de humanidade construído a partir do entendimento de que, para ser humano, ter direitos objetivos e subjetivos, ter bens materiais e culturais ser necessário ser branco, rico, homem, heterossexual, judaico-cristão, atlético, de origem europeia.

As professoras negras que participaram desta pesquisa, têm desenvolvido ao longo de suas vidas, estratégias para enfrentar racismo e discriminações visando se preservar ou se livrar de situações constrangedoras ou excludentes. Para tanto, elas tecem rede de solidariedade com pessoas que vivem as mesmas ou outras experiências negativas de relações pessoais, notadamente étnico-raciais. Esse é um meio que têm encontrado, para fortalecer seu pertencimento étnico-racial, orgulhando-se dele, mas também estudando sobre as relações étnico-raciais conflituosas, sobretudo no contexto brasileiro, a fim de reeduca-las.

O enfrentamento dos racismos e das discriminações, no ambiente universitário, também mobiliza as mulheres negras, participantes desta pesquisa. Elas manifestaram que suas identidades fortalecidas, à medida que vão construindo sua negritude, sabendo-se negras. Conforme já salientara Souza (1983), quando olham o caminho percorrido ou a percorrer, quando identificam posturas racistas, recebem para enfrenta-las apoios de familiares, antigos professores seus, colegas docentes na instituição que trabalham ou que atuam em outras universidades e também de alunos.

Firmam na constituição de suas identidades negras, construídas em diferentes espaços de convivência, em processos de continuidades e descontinuidades de intercâmbios interculturais – nas escolas, universidades, no trabalho, na família, no movimento social, no partido político, nas associações em defesa da justiça e da cidadania, com os amigos, conforme consta em Oliveira, E. (2006).

Destaca-se que, como em vários campos sociais que exigem convivências e intercâmbios, a universidade não está imune às excludências oriundas do racismo, que, sobretudo se manifesta como racismo institucional.

Os encontros se fazem no campo do desenvolvimento intelectual, uma vez que o racismo, preconceitos e discriminações são frutos de ignorância a respeito de pessoas, grupos sociais, suas culturas e história. Fazem também no campo político, no sentido de empreender movimentos, projetos de trabalho, estudos, pesquisas que possibilitem a conscientização entre pessoas e grupos, na comunidade acadêmica, no âmbito social, de desigualdades históricas e sofrimentos que ocasionam. Isso exige das professoras negras em tela, ao recuar e se inserir em espaços antes reservados para grupos e pessoas nascidas privilegiadas e que passam a vida tentando garantir privilégios, mesmo que em detrimento de iguais direitos para todos os cidadãos.

De maneira muito própria e espontânea, segundo elas, para enfrentar atos racistas, gestos de discriminação, mantêm a postura corporal ereta para que não se tenham sobre elas ideias de subalternidades. Disseram levantam a cabeça, erguem o tronco e encaram o conflito sem “medo de cara feia”, indo à luta!

Outras experiências que se deram a conhecer na maneira pela qual as quatro professoras negras se constituem docentes na Educação Superior se identificam em seus processos formativos e na maneira como atuam.

Elas manifestaram que a formação de professores antecede a própria escolarização, lá desde a educação infantil, a toda educação básica e ocorre para além da vida acadêmica ou apesar dela. Percursos formadores que as constituem professoras, envolvem intensos processos de socialização, no dia a dia da vida, na escola, em casa, na rua, no templo religioso, como apontam Mizukami (1997), Nóvoa (1992, 2010), Queiroz, D. M. S. (2003), Sousa (2000, 2001).

Com sua atuação profissional as participantes mostraram que para atuar de forma coerente com os princípios pedagógicos, didáticos valorizados pela academia e pelos sistemas de ensino e viverem enraizadamente a opção política de enfrentamento ao racismo e às discriminações, faz-se necessário uma atualização constante. O que significa ressaltar que, para elas, a formação profissional de uma professora nunca cessa, ocorre continuamente, em cursos acadêmicos de graduações, pós-graduações, pesquisas, e aprimoramentos em vivências, organizações e participações em congressos, simpósios,

seminários, mesas de debate e outros eventos inerentes à vida profissional, inclusive incluindo processos formativos para atuar, tendo presente a diversidade étnico-racial da população brasileira.

Assim sendo, quanto à experiência de se educar educando, as mulheres negras participantes desta investigação desencadeiam processos educativos contínuos, sendo intensificados especialmente nas leituras de livros e de mundo em particular do mundo africano. Na perspectiva de educar-se educando para as relações étnico-raciais, foi possível identificar que a construção de suas carreiras docentes na Educação Superior se processa na relação de educar e ser educada em convívios com pessoas e literatura, de maneira dialógica e contínua. Dessa forma, enfrentam os racismos e discriminações orientadas pelo princípio de Paulo Freire (2005) de que como educadoras não apenas educam, mas, enquanto educam, são educadas em comunhão, mediatizadas pelo mundo. Na leitura de livros e de mundo, estudando muito, no esforço de se aprimorarem em todos os sentidos, elas se revigoram, acumulam conhecimentos, vivências, estabelecem e fortalecem vínculos pessoais, profissionais e buscam mantê-los e/ou transforma-los.

Elas revelaram que se educam, e são educadas na e para educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que essas relações politizam. Suas vidas de estudantes, de docentes afirmam sua persistência e firmeza de objetivos, pois a despeito de as “portas” das universidades se apresentarem “fechadas”, elas foram capazes de romper várias barreiras. Para tanto, tiveram que permanecer atentas, a fim de perceber fragilidades organizativas das instituições universitárias que não podem mais se sustentar em bases racistas, machistas, homofóbicas, entre outras. Com essa motivação, introduziram a temática racial, em discussões, aulas, disciplinas. Fundamentadas nas mazelas vividas pela população negra no Brasil, têm proposto e implementado pedagogicamente a pauta relacionada aos conhecimentos importantes para todos, saberes, posturas, gestos, ciências, tecnologias, artes oriundos do Mundo Africano, inviabilizados pelo silêncio e pela ignorância que deles se têm no mundo acadêmico.

Dessa maneira e nesse sentido as participantes vão se inserindo em projetos de pesquisa, ensino e extensão, criando grupos de pesquisa orientados para estudos da relações étnico-raciais para que assim possam discutir suas especificidades como mulheres, negras, docentes na Educação Superior. Tais grupos são criados não em favor próprio, mas

também em favor dos estudantes, refletindo positivamente em toda comunidade negra universitária e fora da universidade.

Outra experiência mostrada pelas participantes na constituição de suas carreiras docentes, em universidades, inscreve-se na militância. Todas elas militam ou militaram, como já foi anteriormente apontado, em Sindicatos de Professores, Movimento Negro, Movimento em Defesa dos Direitos Humanos e da Cidadania. Como militantes na luta pela justiça e reconhecimento de direitos, tiveram e têm diálogos muito próximos e produtivos com Movimentos Sociais de Campo, Movimento Indígena e setores mais humanizados de governos, partidos políticos e ONGs.

A energia que move a militância das professoras negras participantes desta investigação, segundo elas, lhes favorece lançar olhares cuidadosos sobre a realidade e sobre pessoas não negras, também marginalizadas pela sociedade, levando-as a reconhecer e a optar por medidas radicalmente transgressoras em defesa da vida, da justiça. O exercício de militância para elas, ao modo como apontou Bueno (s.d), não significa fazer parte de uma ‘tribo’ defendendo demandas corporativas, financeiramente vantajosas, e que serviriam para alimentar egos personalistas. Sendo militantes, essas professoras negras da Educação Superior, participantes na presente pesquisa, lançam-se nos confrontos de ideias para alcançar o que está sendo idealizado, expresso e praticado, não de maneira espontaneísta, mas corajosamente responsável. Iniciativas que levam em conta interesses e benefícios coletivos mais abrangentes.

As mulheres negras professoras se fazem combativas, a exemplo das ancestrais africanas, também daquelas que foram escravizadas, assim como das mulheres mais velhas do seu meio familiar e de amigas da família. Na universidade, lançam mão de estratégias fruto da experiência de militantes. Elas demonstram que, devido ao racismo, às discriminações com as quais se deparam nas instituições em que trabalharam ou trabalham, se não fossem o arcabouço social, cultural, político e profissional forjado no dia a dia, na militância, teriam dificuldades de identificar preconceitos e discriminações e, desse modo, de estabelecer estratégias para enfrentá-los.

É exercendo a militância contra o racismo que essas mulheres reafirmam seu reconhecimento como mulheres negras, orgulhosamente descendentes de africanos e, dessa forma, fortalecerem suas identidades étnico-raciais mais ainda, constroem suas carreiras enquanto docentes e pesquisadoras.

Nas experiências compartilhadas pelas professoras negras desta investigação, fica evidenciado como já foi dito anteriormente, o quão foi e é importante o processo vivido na militância. Seus depoimentos permitem identificar indicativos de que, se não fossem militantes, estariam em desvantagens. É no exercício da militância que aprenderam a questionar, confrontar, tensionar, e lutar pelo que querem e acreditam ser necessário para uma formação consistente e coerente dos cursistas das graduações, sobretudo, das licenciaturas e de pós-graduandos das ciências humanas, em especial cursos *lato-sensu* e *scrito-sensu* em Educação.

Elas reafirmam que, na militância, aprenderam a lutar por transformações sociais, e assim, sentem-se instrumentalizadas para empreender projetos, iniciativas, ações pedagógicas de toda ordem para fomentar formação de profissionais com princípios inovadores no âmbito ético e estético; com múltiplas e integradoras formas de enxergar o outro em sua constituição como pessoa, sua herança e práticas culturais; conseqüentemente, aprenderem a ensinar valores mais equânimes, solidários, democráticos.

Ao desenvolverem e lançarem mão de estratégias de enfrentamentos e combate aos racismos, as participantes possibilitam algumas reflexões:

- O racismo tem de ser reconhecido, pela observação aos contextos e suas relações entre as pessoas. Necessitando igualmente exercitar a memória e recorrer a ela quando necessário para fundamentar alguma ação, animar o presente, e pelo que se aprendeu com o passado para que ele não se repita, projetar o que está por vir, como orienta o signo africano *Sankofa*. A unidade significativa *Sankofa*, marca importante no conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos *akan*, da África ocidental, é um dos *adinkra*, significando que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás, a fim de construir o futuro, conforme salientam Tedla (1995) e Nascimento, E. L., (2009).

- Da paralisia, do choque inicial, quando se sofre discriminação racial, necessita-se movimentar, reagir ao constrangimento ao qual foi submetida com palavras, gestos, posturas, buscar direitos em esferas administrativas institucionais e até judiciária se for necessária, conforme apontou Machado (2007).

- As reações, em âmbito individual ou coletivo, em medidas simples ou mais elaboradas, requerem o fortalecimento da identidade, positivando a herança africana entre tantas, as origens históricas, os valores éticos e estéticos, e demais importantes aspectos

que as constituem como afro-brasileiras. Ter consciência de negritude que leva à ação, à reação, a formular projetos no âmbito pedagógico com todos os envolvidos, tanto com quem constrangeu, como com quem foi constrangido.

- Buscar aliados, parceiros, aliando-se a grupos e pessoas que trabalham na defesa dos direitos humanos e em outras pautas reivindicatórias, para entender que a superação de preconceitos, discriminações, racismos não se conquista sozinho ou com grupos refratários, é necessário tecer redes de solidariedades.

- Superar a consciência ingênua, conquistar espaços, cuidar-se para manter-se nos postos conquistados, mais do que isso possibilitar que outras pessoas alijadas, também percorram esta trajetória, fomentando um ciclo virtuoso de superação de todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Quanto aos desafios, as participantes possibilitaram identificar alguns. Primeiro, entender o racismo e as discriminações como práticas negativas impregnadas nas sociedades, que se manifestam de maneira *sui generis* na sociedade brasileira. A singularidade do racismo no Brasil se inscreve no e por meio do mito da democracia racial. Tal mito, reforçado por intermédio das teorias de Freyre (2004), em que pese quase um século de seu anúncio, influencia o pensamento brasileiro até os dias atuais, dificultando, sobremaneira, para as pessoas se reconhecerem como negras, descendentes de africanos e se sentirem orgulhosas desse pertencimento étnico-racial.

O mito da democracia racial, além da desvalorização das pessoas negras e de outros grupos populacionais fora do padrão eurocêntrico, xenofóbico, desafia a valorização de outras referências culturais alheias ao mundo europeu. O estreitamento de visão de mundo, a uma única cultura, obstrui a capacidade de aprender com outras civilizações que igualmente compuseram e compõem a sociedade brasileira, sem contar que dificulta relações internacionais.

O maior desafio é o de romper com estereótipos racistas que estabelecem o lugar que a pessoa deve ocupar devido suas características fenotípicas, étnico-raciais. Entende-se, com isso, que o lugar das pessoas negras é todo aquele que seus ascendentes, elas próprias e seus descendentes construíram, constroem e construirão com saberes, ciências, princípios, modos de ser, viver e se integrar próprios à sabedoria e conhecimentos africanos. A universidade, a educação superior, pode ser esse lugar. É espaço de

aprimoramento para alunos e professores, é local onde as professoras negras legitimamente exercem a profissão de docentes, efetivando exercícios de direitos de cidadãs.

Os caminhos percorridos nesta pesquisa mostram que a investigação não tem fim ao se completar esta tese de doutorado. Necessitam-se, pois, de outros estudos, projetos e pesquisas, sobretudo na área da educação que ampliem o até aqui encontrado. Nesse sentido:

- considerando os enunciados de Dussel (2010), Santos e Meneses (2010) torna-se indispensável o desenvolvimento de mais pesquisas e suas divulgações para que se possa romper com o regionalismo epistemológico ainda imposto ao MS. A Unidade Federativa de Mato Grosso do Sul, em termos de produções científicas, acadêmicas e culturais, está geograficamente submetida à periferia cultural, tendo os resultados de investigações obnubilados, ficando na periferia (ao sul) dos eixos considerados mais produtivos em termos acadêmicos;

- necessita-se de elaborações e publicações de livros, revistas, entre outras, divulgando as pesquisas que abordam as temáticas: Ensino Superior, mulheres negras, quilombolas mulheres, ativismos e organizações de mulheres negras na atualidade, Movimento Negro, negros e negras e seus percursos na Educação e na Educação Superior, ações afirmativas das universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul;

- fortalecer os vínculos com ONGs, Associações do Movimento negro e Movimento de Mulheres Negras, setores públicos, NEABs de outras universidades em nível local, estadual, regional, nacional e internacional;

- incentivar alunos e demais professores que pesquisam as relações étnico-raciais com ênfase na população negra a participar do Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), divulgando suas produções, bem como incentivá-los a se associarem à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN);

- incentivar, e formar um banco de dados e levantamentos que explicitem o vivido em Mato Grosso do Sul em termos de raça, gênero e condição socioeconômica da população negra, e ainda as iniciativas pedagógicas elaboradas por professores negros e não negros para responder positivamente às orientações das Leis: nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008. Ao Parecer CNE/CP 003/2004 e ao Parecer Orientativo nº 131/2005 - CEE/MS⁴⁸.

Enfim, percebendo que a Educação Superior se faz em um território de discriminações e racismo, é preciso reconhecer que esse também é um espaço privilegiado de ação humanizadora possível e necessária a todas as pessoas. Assim sendo, retomo “o caminho se faz ao caminhar”, e, como mulher negra, professora, atuando na Educação Superior, sigo lendo e traçando reflexões e análises, criando e recriando elos, que se querem enraizados na perspectiva africana e afro-brasileira, estabelecendo e restabelecendo conexões com processos de educar e sermos educadas em relações pessoais, sociais, políticas e acadêmicas mais solidárias, justas e democráticas.

⁴⁸ 10.639/2003 - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E a 11.645/2008 - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer Orientativo nº 131/2005 - CEE/MS - para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.
- ABREU, Miriam Santini. **Relações de poder nos sindicatos e a inexistência do “poder obediencial”**. Florianópolis: SINTUFSC/Sindicato dos Jornalistas de Santa Catarina, 2008.
- ALMEIDA, Ordália Alves. **O dito e não feito – O feito e não dito**: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil. Tese de Doutorado em Educação, São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos, 1994.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: A contribuição jesuítica. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 set. 2011 às 21h07 min.
- _____. **A Produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 8, n. 1, 2000, p. 220-236.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ANUNCIATO OLIVEIRA, Rosa Maria M.; MORAES, Alessandra Cardoso de.; PERDIGÃO, Ana Luiza Rocha Vieira. A experiência de formação docente no curso pré-vestibular da UFSCar. In. SILVA, Ademar, ABRAMOWICZ, Anete e BITTAR, Marisa. **Educação e pesquisa**: Diferentes percursos, diferentes contextos - São Carlos: RiMa, 2004. p. 327-346.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **O negro no mercado de trabalho** - projeto especial de qualificação social e profissional da população afro-brasileira. 2 ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- ASSIS, Jussara Francisca. Mulheres Negras: um ensaio de como se dá a inserção destas trabalhadoras no espaço empresarial. (Brasil). **Revista África e Africanidades**. Ano 2, n. 6, agosto 2009.
- ASSIS, Machado de. Mariana. **Jornal das Famílias**, número de Janeiro de 1871. Fonte: Contos Avulsos - Machado de Assis - Org. de R. Magalhães Júnior - Editora Civilização Brasileira/Cia Brasileira de Livros, 1956. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2012 às 14h51 min.

AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”** – Diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BONILHA, Tamyris Proença. Ações Afirmativas e a Integração do Negro no Ensino Superior: Uma relação possível. Campinas, SP: ETD – **Educação Temática Digital**. vol. 13, n. 1, p. 152-167, julho/dezembro, 2011.

BANKOLE, Katherine. Mulheres Africanas nos Estados Unidos. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 253 - 276.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Diário íntimo**. 1956, p. 112. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000066.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012 às 12h42 min.

BENEDITO, Deise (2004). Juventude negra-Trabalho, cultura, direitos humanos. In. ARAUJO Ubiratan Castro de. **O negro no mercado de trabalho** - Projeto especial de qualificação social e profissional da população afro-brasileira. Ministério da Educação. Brasília: MEC, p. 29-45.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Vida cotidiana e subjetividade de meninas e meninos das camadas populares**: meandros de opressão, exclusão e resistência. SCIELO BRASIL. Psicol. Cienc. Prof. vol.12, n.3-4, Brasília, 1992.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça. História de Vida: Trajetória de uma professora de Educação Física. **Revista Motriz**, vol. 3, n. 2/ Dezembro de 1997, p. 108-115.

BITTAR, Mariluce; DAL MORO, Nataiel. Educação Superior e Formação de Professores em Mato Grosso do Sul – 1979/1999. In. OSÓRIO, Alda M. N. **Trabalho docente**: Os professores e sua formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p.15-34.

_____. RODRÍGUEZ, Margarida Victoria; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Educação Superior no Mato Grosso do Sul 1991 – 2004. **Educação Superior Brasileira/1991–2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, 2006, p. 21-72.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 219-249.

BORGES, Edson et. al. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e Fazeres, vol.3: Modos de Interagir. **A cor da cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LBD Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Lei Nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC17/06/2004.

_____. **GDE – Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professoras/res**. Em *Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo, versão 2009. – Rio de Janeiro: V EPESC, Brasília: SPM, 2009.

_____. CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **As Pioneiras da Ciência no Brasil**. 07/03/2013 às 16h e 57. Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-da-ciencia-do-brasil>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Wilson da Costa. **O que é militância em jornalismo científico?** São Paulo: Comtexto, S/D. Comunicação e Pesquisa.

BUSBY, Margaret (Org.). **Daughters of Africa**. Nova York: Ballantine Books, 1992.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPO GRANDE/MS. **Cultura e sociedade: Cultura São Benedito Negro Tia Eva**. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/tag/>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: Uma Introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares (1630 - 1695)**. São Paulo: Brasiliense, 1947.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vieram de longe... In. WERNECK, Jurema et. al. **O livro da saúde das mulheres negras** – Nossos passos vêm de longe. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006, p. 23-41.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Revista Estudos Avançados**. vol. 17, n. 49, 2003, p. 117-132.

_____. Mulher negra na sociedade brasileira – O papel do Movimento Feminista na luta anti-racista. In. MUNANGA, Kabengele. **História do Negro no Brasil - O Negro na Sociedade Brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004, p. 286-336.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Negra Cubana**. 13/10/2009. p. 1-5. Disponível em: <http://www.criola.org.br/nnh_africa.htm>. Acesso em: 22 abril 2012 às 21h35 min.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio Assis. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu** (28). Campinas: UNICAMP janeiro-junho de 2007, p. 65-99.

CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editora, 2005.

_____. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro na Universidade**. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002, p.79- 99.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso de meninas e meninos: articulação entre gênero e cor/raça. In. PISCITELLI, Adriana et. al. **Revista Olhares feministas**. Brasília: ministério da educação/UNESCO, 2009 (Coleção educação para Todos v.10). p. 307-340.

CASA DAS ÁFRICAS. **Adinkras**. Disponível em: <[http://www. Casadasafricas.org.br](http://www.Casadasafricas.org.br)>. Acesso em: 18 ago. 2013 às 16h13min.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.151-204.

CERCARIOLI, Adriana; PAIXÃO, Silvia Cristina S. Cecílio. Buquê arlequinal – cores e perfumes de identidades mutiladas. In. DIALLO, Cintia Santos e SILVA, Dina Maria. **História da África: Múltiplas aprendizagens**. Dourados: Editora da UEMS, 2010, p.27-52.
CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo/SP: Ática, 2009.

COELHO, Wilma Baía. Docência e relações étnico-raciais no ensino superior: Algumas reflexões. **Revista Olhar/Estudos do Homem**, ano 05, n. 8 Jan a jun de 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. New York London, Routledge, 1991.

CONCEIÇÃO, Regina; SILVA, Petronilha B. G e. Presença negra em São Carlos. In. SILVA, Ademar, ABRAMOWICZ, Anete e BITTAR, Marisa. **Educação e pesquisa: Diferentes percursos, diferentes contextos** - São Carlos: RiMa, 2004, p.3-20.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. In. PISCITELLI, Adriana et. al. **Revista Olhares feministas**. Brasília: ministério da educação/UNESCO, 2009. 504 p (Coleção educação para Todos v.10). p. 239-250.

CUNHA, Aline Lemos da. Mulheres negras e suas práticas profissionais: constituição de espaços educativos e resistência na não-formalidade. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul/ANPED-Sul**: Jataí, SC: 22 a 25 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 12 maio 2012, às 10h24 min.

CUNHA JUNIOR, Henrique. História Africana na formação dos educadores (Resenha de Curso). **Mulheres negras**: do umbigo para o mundo. São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org.br>>. Acesso em: 12 abril 2012, às 11h28 min.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-204.

CRUZ, Ana. **Mulheres q' rezam**. Rio de Janeiro: Editora da Autora, 2001.

_____. **Guardados da memória**. Rio de Janeiro: Editora da Autora, 2008.

CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes. **PerCursos**. Florianópolis, vol. 8, n. 1, p. 03-17, jan. / jun. 2007.

DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In. _____. **Para uma ética da libertação latino americana III**: erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 153- 184. Tópicos 48 e 49.

_____. **Filosofia da Libertação** - Crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995/2005.

_____. **1. Introducción a la Filosofía de la Liberación**. Bogotá/Colombia: Ed Nueva América, 1995.

_____. J.J Bautista, De la comunidad ideal de comunicación a la comunidad real de comunicación. **Debate en torno a la ética del discurso de Apel**. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América latina, Siglo XXI, Mx, 1994, p. 90-97.

_____. De ética y ciencia crítica. In. _____. **Hacia una filosofía política crítica**. Ed Desclée de Blouwer. Cap XIV Sobre el concepto de ética y ciencia crítica. Bilbao, 2001.

_____. Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana. Dakar/Senegal, 10 de dezembro de 1974. **Seis Conferências de Viedma** - Rio Negro/Argentina, 22 e 24 de novembro de 1972. Transcrições de Maria Susana García. Tradução de MATOS, Hugo Allan. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2011.

_____. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In. SANTOS, Boa ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortes, 2010, p. 341-395.

_____. **Ética de La liberación em La edad de La globalización y de La exclusión.** 3. ed. Madrid: Sagosta, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982. (Tradução de Leandro Konder).

FAGUNDES, Mariza. Eu, mulher negra. In. SANTOS, Pe. Anízio Ferreira dos. **Eu, negro: Discriminação racial no Brasil existe?** São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 54-61.

FIORI, Ernani Maria (1986) **Conscientização e educação.** Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1). jan/jun. 1986, p.3-10.

FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da educação**, 1º n. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2002, p.123-144.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992, p. 05-103 e 105 a 203.

_____. **Considerações em torno do ato de estudar.** Petrópolis-RJ: Paz e Terra, 2007, p. 9-13.

_____. O papel do trabalhador social no processo de mudança. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade.** Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007, p.43-48.

FREYRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In. _____. **Casa Grande & Senzala.** 49. ed. São Paulo: Global Editora, 2004, p. 64-155.

FORMIGA, Nilton S.; GOLVEIA, Valdiney V. e SANTOS, Maria Neusa dos. Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. In. _____. **Psicologia em estudo.** Maringá, vol. 7, n. 1, p. 103-111, jan./jun. 2002, p. 104-111.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre trabalho e educação em tempos neoliberais. In. LOMBARDI, José Claudinei. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45- 59.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava** (Uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil). Petrópolis: Vozes, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo.** São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Classes, raças, e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: ARTEMED, 1997.

GODINHO, Teresa Martins. **O lugar da mulher no Quilombo de Kalunga**. Dissertação de Mestrado-Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP. São Paulo, 2004.

GOLFE, Osvaldo Luís. **O mesmo, o outro, o ethos latino-americano**. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.b/Artigos/©OsvaldoLuísGolfe>>. Acesso em: 25 fev. 2012 às 20h45 min.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

_____. Identidades negras. In. _____. **kulé-Kulé – Educação e Identidades e Visibilidade Negras**, UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011 às 22h35min.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (2006). O desafio da diversidade. In. GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-34.

_____. Intelectuais negros e a produção do conhecimento: Algumas reflexões sobre a realidade Brasileira. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortes, 2010, p. 492-516.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In. NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; IZA, Helion Massami. A perspectiva docente sobre a Educação Física dos cursos superiores da Universidade Federal de São Carlos. **Revista Motriz** Jul-Dez 2000, vol. 6, n. 2, p. 75-80.

_____. RAMOS, Glauco Nunes Souto; COUTO, Yara Aparecida. A motricidade humana na escola: Da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência**. Santo André, n. 12, p.23-37, jul-dez., 2003.

_____. et. al. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga - São Carlos/SP. In. ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 17. 2005, Campo Grande. Ética e lazer na sociedade contemporânea. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira et.al. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 325 –346.

_____. SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças - o multiculturalismos e seus contextos**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia; HANSENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.

GUSMÃO, Neusa Maria. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In. GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-103.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A educação tradicional na África**. Tradução de Daniela Moreau - texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na Revista THOT n. 64, 1997.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HERING, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, 18 (suplemento) 57-65, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. **África na sala de aula: Visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HIRATA, Helena. Abaixo as painéis. **Revista Época**. São Paulo, n. 288 de 24 nov. 2003.

_____. Divisão sexual do trabalho. **Dossiê**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 24-41.

HOFBAUER, Andreas. Raça, Cultura e identidade e o “Racismo à Brasileira”. In. BARBOSA, L. M. de S. et.al. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 51-68.

hooks, bell. Choosing the Margin as a Space of Radical Openness. In. GARRY, Ann; PEARSALL, Marilyn. **Women, Knowledge, and Reality**. 2. ed. London: Routledge, 1996, p. 48-55.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: Censos Demográficos 2000 e 2002, 2009/2010**.

INEP/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

JACKSON, Sandra; JOHSON III, Richard G. **The Black Professoriat; negotiating a habitable space in the academy**. New York, Peter Lang, 2011, p. 1.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos, 2010.

JESUS, Regina de Fátima de. **Mulher negra alfabetizando: Que *palavramundo* ela ensina o outro a ler e escrever?** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2004.

KING, Joice Elaine; MITCHELL, Carolyn Ann. **Black mothres to Sons: Juxtaposing African American Literature With Social Practice**. New York: Lang, 2000.

_____. Entrevista concedida no **IV COPENE**, Salvador 2006. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=1701>>. Acesso em: 18 set. 2009 às 23h e 45 min..

_____. Entrevista: Joice King e Regina Leite Garcia à conversa. In. **A Página da Educação**, n. 137, ano 13, agosto/setembro 2004. Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro, Brasil, p. 11.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. 1. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Pallas, 2009 (Tradução Carlos Aborm de Brito).

KUDE, Vera Maria Moreira. Qualidade do atendimento na educação infantil: um estudo em duas culturas. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 319-348, mai./ago., 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (2002). **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Barcelona, Espanha – jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

LEMONS, Rosália de Oliveira. A face negra do feminismo. In WERNECK, Jurema. et.al. **O livro da saúde das mulheres negras: Nossos passos vêm de longe**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006, p 62-67.

LETRAS, Juliana das. **O racismo da mulher negra em Gregório de Matos**. Disponível em: <<http://jullianalettras.blogspot.com/2010/03/artigo-sobre-algumas-caracteristicas-de.html>>. Acesso em: 01 mar. 2012, Às 14 h e 22 min..

LOPES, Eliane M. Teixeira. Pensar Categorias em História da Educação e Gênero. 1994,11. Projeto História; **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC-SP** (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP – Brasil, vol. 6, n. 11, 1994, p. 19-29.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- MACHADO, Lucia Helena. **Pedagogias anti-racistas: As estratégias dos professores negros de Pires do Rio Goiás frente às experiências de discriminação e racismos.** Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCar, 2007.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 47-58.
- MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-68.
- MATO GROSSO DO SUL. **Parecer Orientativo nº 131/2005** – Conselho Estadual de Educação/MS-para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Campo Grande - CEE/MS, 2005.
- MATOS, Auxiliadora Aparecida de. **Feminilidades e gênero: re-lendo Cláudia e Nova.** UNITAU, nº 1, 2002. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/...feminilidades>>. Acesso em: 11 dez. 2009, 11 h e 16 min.
- MATOS, Hugo Allan. **Uma introdução à filosofia da libertação latino-americana de Enrique Dussel.** Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo-SP, 2008.
- MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Recife: **Cadernos de Estudos Sociais**, vol. 19, n. 1. jan/jun., 2003, p. 95-106.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1945/2011.
- MIZUKAMI, Maria da Graça; BETTI, Irene C. Rangel. História de Vida: Trajetória de uma professora de Educação Física. **Revista Motriz**, vol. 3, n. 2/ Dezembro de 1997, p. 108-115.
- MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In. BRASIL. **Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 119- 136.
- MORAES, Alessandra Cardoso de; PERDIGÃO, Ana Luiza Rocha Vieira; ANUNCIATO OLIVEIRA, Rosa Maria M. A experiência de formação docente no curso pré-vestibular da UFSCar. In. SILVA, Ademar; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa. **Educação e pesquisa: Diferentes percursos, diferentes contextos** - São Carlos: RiMa, 2004, p. 327-346.
- MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo da formação da identidade profissional de professoras e professores negros.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2006.
- MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Departamento de

Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP: UNICAMP, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line]. 2003, n. 23, p. 156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011, 12h e 30 min.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Quilombos e resistências**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Gloria. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In. BRAGA, Maria Lucia de Santana Souza; EDILEUZA, Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhães (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD - (Coleção Educação para Todos) - MEC/BID/UNESCO, 2006, p. 259-269.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural. Divisão de Editoração, 1995.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência: A mulher na luta contra a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. A criança negra escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 57-98, dez. 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 1. ed. Brasília: MEC, 1999.

_____. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SAÍDAS DA ESCRAVIDÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. **Conferência**. Palácio do Itamaraty, Brasília/DF, de 01 de março de 2005 a 02 de março de 2005.

_____. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Negritude usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 444-454.

_____ e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NNAEMEKA, Obioma. **Sisterhood, Feminisms and Power in Africa: From Africa to the Diaspora**. Disponível em: books.google.com > ... > Feminism & Feminist Theory – acesso 20 ago. 2013 às 05h15min.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In. RATTI, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **SANKOFA** – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, vols 3 e 4. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NEVES, Maria de Fátima R. das. **Documento sobre a escravidão**. São Paulo: Contexto, 1996.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008 – p. 141-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/epsic>>. Acesso em: 11 dez. 2012 às 13h28 min.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In. NOGUEIRA, O. (Org.). **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais, São Paulo: TA Queiroz, 1985 (1985 [1954]).

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: Mestra ou tia. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. As organizações não-governamentais (ONGs) Feministas Brasileiras. In. **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, Caxambu/MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação dos professores. Entrevista reproduzida pela **Revista Educação da PUC**, 12/02/2010.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In. BRAGA, Maria Lucia de Santana Souza; EDILEUZA, Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhães (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD - (Coleção Educação para Todos) - MEC/BID/UNESCO, 2006, p. 343-360.

_____. Educação quilombola. In. BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. MEC/SECAD. Brasília: SECAD, 2006, p. 137-162.

OLIVEIRA, Arlete Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/Áreas de Concentração: História da Educação e Historiografia. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo/USP, 2009.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: Trajetória, conflitos e identidades**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Tese de Doutorado em Antropologia Social: Programa de Pós-Graduação em Antropologia/Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP/SP, 2004.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos: Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP: PPGE/UFSCar, 2009.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas às religiões afro-brasileiras. In. SOUSA Jr., Wilson Caetano. **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004, p. 117-123.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. **Identidade Cultural**. Dicionário de Direitos Humanos de 16 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Identidade+cultural>>. Acesso em: 12 jul. 2011, 13h e 47 min.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, vol. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 14 maio 2012 às 11h37 min.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy et.al. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em Educação Popular**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OLIVEIRA Maria Waldenez de. et. al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. GT 6, 5383-int. ANPED, 2009.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43- 59.

PASSOS, Walter. **Africanas as primeiras matemáticas – Ishango a menstruação e a matemática**. Disponível em: <<http://cnnba.blogspot.com.br/2008/04/as-africanas-as-primeiras-matematicas.html>>. Acesso em 18 ago. 2013 às 14h26 min.

PARÉ, Marilene Leal. **Auto imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado. Fac. de Educação. Local: PUCRS, 2000.

PEREIRA, João Paulo Rodrigues. **O outro – o excluído: filosofia da libertação de Henrique Dussel**. Disponível em: <<http://pensamentoextemporaneo.wordpress.Com/2011/08/04/o-outro-o-excluido-filosofia-da-libertacao-de-henrique-dussel/04/08/2011>>. Acesso em: 16 fev. 2013 às 17h50 min.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. O fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa). p. 115-127. **Revista: Mulher e educação**, n.11, São Paulo: PUC/SP, nov. de 1994.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista educação e sociedade**. Ano XX, n. 68. Campinas: CEDES, Dezembro/1999.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da educação**, 1º n. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2002, p.75-102.

PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do estado e a política educacional dos anos de 1990. In. SENNA, Ester. **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p.149-170.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência**: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos de antigos quilombolas. Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 1999.

PINTO, Giselle. **Gênero, Raça e Pós-Graduação**: um estudo de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/PPGPS, 2007.

PISCITELLI, Adriana (et.al.) **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007/2009. 504 p. (Coleção Educação para Todos: vol. 10).

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A Memória do Feminino no Candomblé**: tecelagem e padronização do tecido social do povo de terreiro. Ilhéus/Bahia: Editus, 2010.

PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et. al. **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009, p. 17-21.

QUEIROZ, Dáugima Maria dos Santos. Projeto de trabalho: Uma alternativa pedagógica na formação inicial do professor. In. OSÓRIO, Alda M. N. **Trabalho Docente: Os professores e sua Formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p.149-171.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro na Universidade**. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boaventura S.; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 84-130.

RATTS, Alecsandro J. P.; COSTA, Kênia Gonçalves; BARBOSA, Douglas da Silva. Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional. In. BRAGA, Maria Lucia de Santana Souza; EDILEUZA Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhães (Org.).

Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /SECAD. (Coleção Educação para Todos). MEC/BID/UNESCO, 2006, p. 305-326.

_____. **Eu sou Atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____. RIOS, Flávia. Lélia Gonzalez. **Retratos do Brasil negro.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

_____. SOUZA, Lorena Francisco de. Gênero, raça, educação e ascensão social: as professoras negras e suas trajetórias socioespaciais. **I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero/UFG.** 2009. Disponível em: <<http://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012 às 08h04 min.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 79-94.

RIBEIRO, Airton Edno. **A relação da polícia militar paulista com a comunidade negra e o respeito à dignidade humana:** a questão da abordagem policial. Dissertação de Mestrado. São Carlos – SP: UFSCar, 2009.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In. OSÓRIO, Alda M. N. **Trabalho Docente: Os professores e sua Formação.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, p. 35-54.

_____. **Políticas públicas.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

ROSA, Maria da Glória de Sá. **A história da educação através dos textos.** 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. **Revista: Mulher e educação.** n.11, São Paulo: PUC/SP, nov. de 1994.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In. PISCITELI, Adriana et. al. (Org.). **Olhares feministas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007/2009, p 117-151(Coleção Educação para Todos: vol. 10).

SACRAMENTO, Ivete. Dois anos de implantação do sistema de cotas na UERJ/seminário. Rio de Janeiro: ASDUERJ: **ADVIR COTAS** n. 19. setembro de 2005, p. 106-107.

SACRISTAN, J.G. **A educação obrigatória:** Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artemed, 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTANA, Patrícia. **Professores negros: Travessias e trajetórias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- SANTOS, Pe. Anízio Ferreira dos. **Eu, negro: Discriminação racial no Brasil existe?** São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural/Brasilienses – (Coleção Primeiros Passos), 1984.
- SANTOS, Givanilda; SILVA, Maria Palmira da et.al. **Racismo no Brasil – percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.
- SANTOS, Patrícia de Jesus; SOUZA, Edmacy Quirina. Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero. **Enciclopédia Biosfera**. Centro Científico Conhecer - Goiânia, Goiás. vol.6, n.11; 2010, p.1-8.
- SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Sociedade e Cultura. Revista de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais** da UFG/Universidade Federal de Goiás, Goiânia. vol. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.
- SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In. OLIVEIRA, Iolanda (org) **A cor no magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 165-192.
- _____. **Trajетórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. A mulher negra brasileira. **Revista África e Africanidades**. Ano 2, n. 5, Maio. 2009. Disponível em: <<http://www.Africaeaficanidades.com>>. Acesso em 23/07/2011 21h e 57 min..
- SANKOFA. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Núcleo de Estudos de África, Colonialidade, Cultura e Política. Departamento de História (USP) /Jun/2008, nº 01.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n. 40 jan./abr. 2009, p.142-155.
- SERRES, Michael. Os saberes se equivalem. In. BRANDÃO, Ana Paula. **Projeto a Cor da Cultura – Modos de Interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 09- 10.

SHUJAA, Mwalimu J. **Too Much Schooling, Too Little Education: A paradoxo black life in White societies.** Trenton, New Jersey: Africa World Press. Inc. 1994

_____. **Seminário - Diálogos negros:** Brasil e Estados Unidos. Realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, no período de 16 a 19 de junho de 2009, em São Carlos.

SILVA, Assunção de Maria Souza e. Literatura afrobrasileira entrançados dizeres poéticos femininos: Breve leitura de poemas de Conceição Lima (São Tomé) e Miriam Miriam Alves (Brasil). **Revista África e Africanidades.** Ano 2, n. 6, agosto 2009. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com>>. Acesso em: 15 fev. 2013 às 10h40 min.

SILVA, Caroline Fernanda Santos da; CANTO, Vanessa Santos. Mulheres negras brasileiras construindo identidades negras positivas: um caminho para a consolidação da cidadania? **Revista África e Africanidades:** Rio de Janeiro: Cadernos Mulheres Negras 2, 2009.

SILVA, Dina Maria da. **Ascensão social e os conflitos de gênero e raça.** Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UFMS, 2003.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências:** diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese de Doutorado. São Carlos – SP: PPGE/UFSCar, 2009.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa:** São Paulo, vol. 36, n.3 p. 705-718, set./dez. 2010.

SILVA, Eva Aparecida da. A “competência” da mulher negra professora. **Fazendo Gênero 8** – Florianópolis: Corpo, Violência e Poder. 25 a 28 de agosto de 2008.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas:** uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA-Ilê Aiyê, 2004, p. 23-44.

SILVA, Livia Maria Baêta da. A irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, uma Perspectiva Museológica e de Gênero. In. **I INCULT** - I Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, Salvador/Bahia, 14 e 15 de abril de 2005.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In. CAVALEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Maria de Lourdes. **Mulher negra e trajetória profissional:** O magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UFMS, 2004.

_____. Diversidade étnico-racial e educação escolar: uma leitura das práticas pedagógicas no ensino médio em Campo Grande (MS). In. BRAGA, Maria Lucia de Santana Souza; EDILEUZA, Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhães (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade/SECAD/UNESCO. (Coleção Educação para Todos), 2006, p. 91-108.

_____. Brasil Afroatidade: a UEMS dando visibilidade à população negra sul-mato-grossense. In. CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida. **KULÉ KULÉ - AFROATITUDES**. Maceió: EDUFAL, 2007, p 29-39.

_____. Práticas sociais e processos educativos: a liderança da mulher negra em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **Fazendo Gênero 9**. Florianópolis: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

_____. Mulheres negras: africanidades, organizações e resistências. **VI COPENE – Congresso Nacional de Pesquisadores (as) Negros e Negras**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Discurso Sobre Mulheres Negras Professoras: trajetórias de alguns processos de formação. In. RODRIGUES, Marlon Leal; SOUZA, Antonio Carlos Santana de. **Linguagem e Questões afrodescendentes**. Campo Grande: UEMS/UNIAFRO, 2010, p. 185-207.

SILVA, Petronilha B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In. BARBOSA, L. M. de S. et.al. **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p. 181-197.

_____. A Palavra é... Africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, vol.15, n. 86, mar/abr. 2009, p. 42-49.

_____. **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1997.

_____. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas, situando-nos enquanto mulheres e negras. In. ABRAMOWICZ, Anete. **Cadernos CEDES**. São Paulo: CEDES nº 45, 1998, p. 7-23.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In. ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005, p. 27-54.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-505, set./dez. 2007.

_____. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 43-54.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In. ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmado diferenças:** Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p. 27-54.

_____. Educar-se significa tornar-se pessoa. São Carlos, PPGE/UFSCar, 2009. (Aula proferida no quadro da Disciplina **Teoria da Educação: aportes de africanidades**). Período agosto a dezembro de 2009.

_____. **Entre Brasil e África:** construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte/MG: MAZZA Edições, 2011.

_____. Africanidades e educação Popular: implicações para a formação de professores. In. ALVARENGA, Marcia S. et.al. (Org.) **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores:** outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2012, p. 85-96.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). Mudanças e perspectivas do Ensino Superior no Brasil. In. BRASIL. **A educação superior no Brasil** - instituto internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas/ porto alegre – Brasil, novembro de 2002.

SOLANO, Carlos B. (Org.). **Retos para La integración social de los pobres em America Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2009.

SOUSA, Jesus Maria. Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora. **Tribuna da Madeira/Educação.** Ilha da Madeira-Portugal: julho de 2001, p. 13-16.

_____. **O professor como pessoa:** a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: ASA Editores, 2000.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Valores afro-Brasileiros na educação. In. BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: **Programa Salto para o Futuro/TV Escola**, Boletim 22, 2005, p. 03-14.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** Dissertação de Mestrado. São Carlos – SP: PPGE/UFSCar, 2012.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alex. Gênero, raça, educação e ascensão social: as professoras negras e suas trajetórias socioespaciais. **I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero/UFG.** 2009. Disponível em: <<http://strabalhoegenero.cienciassociais.ufg.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012 às 08h04 min.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alessandro J. P. Gênero, raça, educação e ascensão social: as professoras negras e suas trajetórias socioespaciais. In. **I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero** - Sessão temática: Trabalho, gênero e educação, UFG/Goiânia/GO, 2006.

- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. mai/jun/jul/ago 2000.
- TAYLOR, Charles. **Multiculturalisme; différence et démocratie**. Paris: Flammarion, 1997.
- TEDLA, Elleni. **Sankofa: African thought and education**. New York: Ed. Petter Lang, 1995.
- TEIXEIRA, Moema Poli. A presença negra no magistério aspectos quantitativos. In. OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **A cor no magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 13-54.
- TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação Jesuíta: Objetivo, Metodologia e Conteúdo nos Aldeamentos Indígenas do Brasil Colônia. ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Mneme – **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), vol. 9. n. 24, set/out. 2008. Disponível em: <<http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>>. Acesso em: 18 set. 2012 às 18h16 min.
- THEODORO, Helena. Mulher Negra Cultura e Identidade. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras da Natureza** – Mulher negra, religiosidade e ambiente. (SANKOFA 3 – Matrizes Africanas e Cultura Brasileira). São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 85-95.
- TOLEDO, Cecília. A mulher e trabalho. In. **Mulheres: O gênero nos une, a classe nos divide**. Cap.2, São Paulo: Editora: Xamã, 2001, p.39-57.
- VALLA, Victor Vicent. **A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas**. Educação e Realidade. 21(2). 1996, p.177-190.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- VILLELA, Heloisa de O. et.al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERNECK, Jurema. et.al. **O livro da saúde das mulheres negras: Nossos passos vêm de longe**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.
- _____. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)**. vol. 1, n.1, março/junho de 2010.
- _____. **De ialodês e feministas**. Disponível em: <<http://mulheresrebelde.blogspot.com/2008/10/de-ialods-e-feministas.html>>. Acesso em 04 ago. 2010, 20h e 27 min.
- XAVIER FILHA, C. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construções de identidades. In. XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

1- CARTA CONVITE

Prezada Professora convido-a para participar como sujeito da Pesquisa - **Professoras Negras no Contexto da Educação Superior em MS**, que estou realizando como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação pela UFSCar.

A questão a ser respondida com a investigação é: Como mulheres negras professoras com opção política de combate ao racismo e as discriminações vêm construindo suas carreiras no ensino superior? **O objetivo da pesquisa é:** conhecer e compreender as estratégias de que se valem, apoios que recebem, professoras negras no ensino superior, para superar racismos e discriminações e construir suas carreiras acadêmicas.

A participação de Vs^a neste estudo consistirá em descrever uma pequena biografia, compartilhando de vivências no âmbito do enfrentamento ao racismo e discriminações em sua trajetória profissional e acadêmica, por meio de Conversas Prolongadas e, conceder imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Caso sua resposta seja positiva, agendarei o primeiro encontro para que possamos prever as datas dos encontros, os assuntos que estarão em pauta, bem como ler e assinar o TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como encaminhar outros procedimentos o desenvolvimento da pesquisa, assim como aqueles necessários requeridos pelo Comitê de Ética da Instituição.

Sem Mais,

Aguardando resposta

Cordialmente

Maria de Lourdes Silva.

(Lourdinha)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Investigação - Professoras Negras no Contexto da Educação Superior.

2- Aceites/negativas das convidadas

1- **Thualane**, resposta positiva por telefone em 28/02/2011.

2- 19-02-11: **Tobega** - Lourdinha pode contar comigo. Meus telefones de contato são 9214-8944 e 35216633

abraços!

3- 19-02-11: **Alika**- será uma honra participar de sua pesquisa minha amiga...

4- Contato com **Núbia** encaminhando em anexo a carta convite
Em 10/04/2011 14:15, **Maria de Lourdes Silva < marideli8@hotmail.com >** escreveu:

Bom Dia! Tudo Bem?

Talvez não se lembre de mim, por isso me apresento novamente:

sou Maria de Lourdes (Lourdinha), trabalhei em Dourados de 2005 a 2007. Deixei o NEER quando mudou a Reitoria, fizemos alguns eventos relacionados as questões étnico-raciais juntas na UEMS.

Prezada estou precisando muito de você, preciso de sujeitos para participarem de minha pesquisa de doutorado (PPGE-UFSCAR) com a temática Mulheres Negras que atuam no Ensino Superior.

Então pergunto se podemos conversar sobre o assunto e se você aceita colaborar comigo?

*Se for positiva sua resposta posso marcar a ida a Dourados e agendar para falar com as duas (**Núbia e Alika**).*

Desde já agradeço!

Abraços!

Lourdinha

12/04/2011 - **Núbia**

Ok Lourdinha, lembro de vc sim e fico feliz de saber que está no doutorado e com certeza, posso sim participar de sua coleta. Peço, no entanto, que agende antes de vir pq posso estar fora da cidade.

Aguardo retorno

Grande abraço

- 1- Convidada 5 – Professora Doutora- universidade Particular - Aposentada não respondeu.
- 2- Convidada 6– Professora Mestre em Universidade Particular - não respondeu
- 3- Convidada 7- Professora Doutoranda e Coordenadora de Curso - universidade Particular - A princípio aceitou, depois não respondeu a nenhum contato.

3-O Convite



CONVITE



Tenho a satisfação de convidar a Sr^a Prof^a Dr^a para participar de um Café-Pesquisa.

O objetivo do Encontro é continuarmos a investigação que originará o Relatório de Tese enfocando Mulheres Negras Atuando no Ensino Superior em MS.

Local:Frans Café

Rua Marechal Cândido Mariano Rondon, 2453 (esquina com Rua 13 de Junho) - Campo Grande/MS - Centro

Dia: **23/04/2011**

Horas: 17h.

Até lá

Maria de Lourdes Silva (Lourdinha)

Doutoranda PPGE/UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676



Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

e-mail: secppge@power.ufscar.br

4-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Sr^a Prof^a _____ está sendo convidada para participar da Pesquisa sob o título “**Professoras Negras no Contexto da Educação Superior**” que estou realizando como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação PPGE/UFSCAR.

A questão a ser respondida com a investigação é: Como mulheres negras professoras com opção política de combate ao racismo e as discriminações vêm construindo suas carreiras no ensino superior? **O objetivo desta pesquisa é:** conhecer e compreender as estratégias de que se valem, apoios que recebem, professoras negras no ensino superior, para superar racismos e discriminações e construir suas carreiras acadêmicas. **A participação** de Vs^a neste estudo consistirá em escrever sua biografia nos moldes de Michele Foster; conceder entrevista por meio de Rodas de Conversa nos moldes de Joyce King; e, conceder imagens para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Os possíveis riscos da participação Vs^a na pesquisa advém da locomoção em veículos automotores para os locais de realização das rodas de conversa e entrevistas, a utilização de aparelhos eletro-eletrônicos, para gravar discursos e imagens.

E ainda os riscos que consistem em eventuais constrangimentos pois, se trata, de um estudo que registra falas em grupo, buscando na memória, fatos e/ou circunstâncias de vida muito conflituosas ou difíceis de serem lembrados expondo subjetividades. Para minimizar esclareço que o silenciamento será rigorosamente respeitado a fim preservar a individualidade e os limites das palavras trocadas coletivamente.

Benefícios: Os benefícios advindos com sua participação se darão no sentido de ampliar as informações sobre os saberes e fazeres de mulheres negras em Campo Grande, no esforço de favorecer a maior visibilidade das produções de mulheres africanizadas comprometidas com formas mais humanizadas de viver, e ainda, contribuir com o mote de informações sobre as pessoas negras em Mato Grosso do Sul, sobretudo o grupo feminino que atuam na profissão docente.

Metodologia de Análise obedecerá a transcrição das conversas, registro em Diário de Campo, que depois de lido será categorizado fenomenologicamente acerca dos sentidos e significados de: saber-se negra; combate ao racismo; ensino superior; apoios que recebem, estratégias que elaboram professoras

negras na vida acadêmica. E ainda analisados nos jeitos de ser e de viver de mulheres negras em sua condição feminina e no mundo do trabalho.

Sua Participação não representa qualquer vínculo empregatício e/ou qualquer forma de atividade remunerada. O seu nome e o da instituição em que trabalha serão alterados e substituídos por nomes fictícios garantindo sigilo pessoal e profissional. Vs^a receberá também uma cópia deste Termo em que constam os meus dados documentais e o telefone, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa, agora ou a qualquer momento. Salientamos também que a qualquer momento antes da conclusão poderá solicitar para análises as imagens captadas e transcrições das conversas na íntegra; da mesma forma que poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a pós-graduanda ou com a instituição. Por este instrumento fica assegurado a privacidade dos dados confidenciais, e de Vs^a na qualidade de participante.

Vs^a receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Pesquisadora Maria de Lourdes Silva

Av. José Nogueira Vieira, 1478; Ap 101; Bl E; Residencial Nova Holanda; Campo Grande/MS; Cep: 79042010; fones - (67) 3341-0559/ (67) 9139-6105.
(RG: 098 017 SSP/MS / CPF: 271. 725. 031-04)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Campo Grande, ____/____/_____.

Nome da Participante

(RG: _____ CPF: _____ Tel.: __67-)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Doutoranda: Maria de Lourdes Silva

Orientadora: Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

**5- PESQUISA – “Professoras Negras no Contexto da Educação Superior em MS”. – Questões
suleadoras das Conversas Prolongadas**

Primeiro encontro 23/04/2011

- 1- Apresentação entre nós;
- 2- Leitura e a assinatura do TCLE;
- 3- Desencadear - o diálogo no seguinte sentido: uma pequena biografia com referências familiares (pai, mãe, irm@s).
- 4- Raízes e pertencimento étnico-racial e demais temas que as participantes julgassem necessários

Segundo encontro 07/05/2011

Referências de formação: trajetória escolar e acadêmica (inclusive com as produções).

- 1- O racismo na vida das pessoas negras.
- 2- O ativismo em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo. No segundo encontro, as participantes foram convidadas a falar sobre relações étnico-raciais, mulheres negras, professoras e professoras no ensino superior.

Terceiro encontro 27/08/2011

- 1- O que é ser e viver como mulher negra
- 2- Professoras Negras em vários níveis e espaços escolares
- 3- Docências combatendo o Racismo e as discriminações. No terceiro encontro as participantes e eu conversamos sobre militância feminina negra, para isso utilizei de referências femininas negras

como: Lélia Gonzalez, Thereza Santos, entre outras. Dialoguei com as professoras participantes animando-as a conversarem sobre a condição de mulheres negras e professoras em circunstâncias de ativismo em movimentos sindical, partidos políticos, e movimento negro.

Quarto encontro 10/09/2011

1- O território chamada ensino superior

2- Mulher Negra docente no Ensino Superior

3- Apoios que recebem e estratégias que fazem para atuarem na carreira acadêmica. No quarto encontro, por iniciativa de Thulane e Tobega conversamos sobre o que posteriormente intitulei de “conversando sobre o racismo institucional”. Identificando o racismo nas universidades elas relataram as vivências em espaços de educação superior privado e público, revelando que o racismo institucional se camufla nos argumentos da meritocracia, da democracia racial, entre outros. Neste encontro, as participantes e eu abordamos assunto sobre negros em universidades, assim como falamos de nós e outras mulheres negras e não negras atuando no ensino superior. Falamos especificamente nas IES em que trabalhamos.

Quanto à participante Alike e Núbia nossas conversas prolongadas foram desencadeadas em quatro encontros dois com cada uma:

1- Com Alike (maio a outubro de 2011) em um restaurante onde conversamos a partir das mesmas orientações suscitadas nas conversas com Thulane e Tobega, quais sejam: A- uma pequena biografia com referências familiares (pai, mãe, irmãos/irmãs). B- Trajetórias de formação escolar, profissional e acadêmica (inclusive com as produções). C- Relações étnico-raciais e o racismo na vida das pessoas negras, (ser, viver e conviver como mulher afro-brasileira negra). D- O ativismo em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo (o que fez, o que faz – processos e projetos).

2- Retomo com ela, Alike desta vez em sua casa para conversarmos sobre sua trajetória no doutorado PPGE/UFSCar (2007-2010); seus primeiros meses como professora recém-concursada em instituição de ensino superior pública, já que sua docência em universidade até então foi em instituição privada; que apontasse algumas vivências na universidade particular que considerasse relevantes; falasse do racismo na vida das pessoas negras; e o ativismo em defesa dos direitos humanos e do combate ao racismo, em vários espaços, sobretudo no acadêmico.

3- Com Núbia (em 2012) os encontros se fizeram em um restaurante numa cidade localizada na região Sul de MS, as conversas foram desencadeadas a partir dos mesmos assuntos suscitados nas conversas com Alike.

4- Retomo com ela, Núbia desta vez em seu ambiente de trabalho, na sala da faculdade em que é lotada na IES, no sentido de aprofundar questões para que fosse possível reconstituir suas experiências.

ANEXOS

ANEXO 1

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: DIALOGANDO COM PROFESSORAS NEGRAS: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE RACISMOS E COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF: 27172503104 Nome: Maria de Lourdes Silva

Telefone: 6733410559 E-mail: silvalou@uems.br

Instituição Proponente

CNPJ: 45.358.058/0001-40 Nome da Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Equipe de Pesquisa

CPF Nome

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq): Grande Área 7. Ciências Humanas

Título Público da Pesquisa: Professoras Negras No Contexto do Ensino Superior

Acrônimo do Público:

Expansão do Acrônimo do Público:

27172503104 Maria de Lourdes Silva 6733410559 silvalou@uems.br

Contato Científico: Maria de Lourdes Silva

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho do Estudo:

Condições de saúde ou problemas

Descritores Gerais para as Condições de

CID1-10:Classificação Internacional de Doenças

Condição de saúde ou Problema

Código CID Descrição CID

DeCS: Descritores em Ciência da Saúde

Código DECS Descrição DECS

Descritores Específicos para as Condições de Saúde

CID1-10:Classificação Internacional de Doenças

Código CID Descrição CID

DeCS:Descritores em Ciência da Saúde

Código DECS Descrição DECS

Tipo de Intervenção:

Natureza da Intervenção

Descritores da Intervenção

Descritores da Intervenção

Intervenções

Lista de CID

Código CID Descrição CID

Lista de DECS

Código DECS Descrição DECS

Fase

Haverá uso de placebo ou a existência de grupos que não serão submetidos em nenhuma intervenção:

Haverá aplicação de washout:

Desenho:

Trata-se do processo de construção de tese que está sendo realizada no quadro da Linha de Pesquisa Práticas sociais e Processos Educativos e do Grupo de Trabalho da Educação para Relações Étnicorraciais do NEAB/UFSCar

Apoio Financeiro

CNPJ Nome E-mail Telefone Tipo

Financiamento Próprio

Palavras Chave: Mulheres Negras; Professoras no Ensino Superior; Combate ao Racismo.

Detalhamento do Estudo

Introdução:

Na condição de mulher, negra e professora, em função da história vivida, fui levada a propor uma discussão acadêmica com e sobre pessoas que habitava as mesmas condições que a minha. No curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aproximei de uma compreensão de que a escolha de uma temática de pesquisa constitui-se, antes de tudo, o resultado das vivências, inquietações e buscas de respostas do sujeito que a propõe tornando-se, necessário, contextualizar, ou seja, situar no tempo, no espaço e nas circunstâncias históricas em que um determinado trabalho foi gestado, o que hoje chamamos de viver da experiência, a tessitura de significações que não são tecidas sozinhas.

No curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, trabalhei-se com a temática mulher negra na profissão magistério os referidos estudos possibilitaram lançar um olhar sobre o processo de inserção da mulher negra no contexto social e, de modo especial, no processo educativo. Procurando entender à trajetória profissional de seis mulheres negras professoras na cidade de Campo Grande-MS, tive como propósito identificar se para as se para essas mulheres, a profissão professora, foi um mecanismo importante de inserção no mercado de trabalho, ou não. Estabeleceu-se um confronto entre o concebido e vivido, isto é, mulher negra e a profissão-professora: possibilidades e desafios de sua inserção no mercado de trabalho. Discutiu-se a incursão da mulher na profissão-professora, como foram suas primeiras inserções no mercado de trabalho e a constituição de suas funções educativas. Ressaltou-se, ainda, o contexto atual da mulher negra na profissão-professora, a fim de que pudesse possibilitar uma visibilidade ao ser e ao fazer das mulheres negras que atuavam no magistério. Entre os resultados alcançados com a pesquisa foi que o magistério serviu como um mecanismo importante de inserção da mulher negra no mercado de trabalho formal, levando-a a iniciar um processo de superação do preconceito em relação à suposta e arraigada concepção de sua inferioridade intelectual. Trabalhou-se na ocasião com professoras que atuavam em todos os níveis de ensino, ou seja, da educação básica ao ensino superior. Entretanto, das seis profissionais que aceitaram participar da investigação apenas duas atuavam no ensino universitário, e a época uma delas estava afastada prestando serviço na administração pública, assim como, ambas não haviam concluído seus cursos de pós-graduação escrito sensu (uma no mestrado e outra ingressando no doutorado). Tal constatação ao seguinte olhar empírico: há uma quase ausência representativa de professoras negras nos espaços das universidades, centros universitários ou faculdade de Campo Grande-MS, assim como as qualificações/titulações chegam também mais tarde para elas. No esforço de discutir esta hipótese é que me propus no curso de doutorado na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, debater os marcadores de gênero, raça e trabalho, que ainda se inserem em campos investigativos marcados por relações tensas e desiguais. Para melhor dimensionar a tarefa investigativa no Curso de Doutorado/UFSCar é que optei pela linha de pesquisa considerando que nela é que estão às leituras, produções, os debates envolvendo as relações sociais, culturais e de trabalho, nas dimensões raciais, gênero e profissão que se são formas complexas de se viver a humanidade. Pressupondo que discriminações raciais combinadas com as de gênero vêm determinando o papel que cada sujeito terá no mundo, a tônica desta proposta encaminha no sentido compreender que o magistério superior é um espaço de relações tensas engendras pelo racismo e pelo machismo. Inscrevo esta proposta nos ordenamentos das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (sic) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos enunciados da educação das relações étnico-raciais.

Resumo:

Esta proposição tem por finalidade realizar uma investigação sobre mulheres negras professoras que atuam no ensino superior. O espaço onde serão localizadas as participantes desta pesquisa serão instituições de ensino superior públicas. A motivação para este estudo foi a de que na pesquisa realizada no curso de mestrado percebeu-se que o assunto mulher negra professora não se esgotava, necessitando outros estudos sobre a temática. A problemática trata-se de que mulheres negras adultas passam por processos similares de desigualdades, discriminações, desprestígios que experimentam crianças e juventude negra nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. As trajetórias profissionais de mulheres negras professoras também são marcadas por tentativas de desqualificação de suas capacidades, desprestígio de sua produção. Pretende-se com este estudo conhecer e compreender as estratégias de que se valem, apoios que recebem, professoras negras no ensino superior, para superar racismos e discriminações. O desenvolvimento dessa pesquisa perseguirá a possível resposta a seguinte pergunta: como mulheres negras professoras com opção política de combate ao racismo e as discriminações vem construindo suas carreiras no ensino superior? No esforço de encaminhar aos resultados dos objetivos desta proposta, optou-se por uma pesquisa com aproximações com a fenomenologia tendo como referência, entre outros o trabalho de Nara Bernardes (1989, 1981); Petronilha Beatriz G. e Silva, (1990, 2005); Maria Augusta Salim Gonçalves. Os encaminhamentos metodológicos abordaram os seguintes procedimentos: revisão de literatura sobre a problemática; localização das professoras negras, docentes no ensino superior, em Mato Grosso do Sul; coleta de dados, por meio de entrevista e em Rodas de Conversas, a exemplo de Joyce King (1992) (2000) em *Black Mothers to Black Sons: juxtaposing African American Literature with Social Practice*; registro das conversas em Diário de Campo. E de posse dos registros e informações levantadas, se dará um tratamento aos dados, confrontando a teoria com a prática e por fim, explicitará a compreensão dos percursos e processos das trajetórias de vida de mulheres negras que atuam no ensino superior e o que aprendem e ensinam as professoras quando enfrentam o racismo e as discriminações no ambiente universitário.

Hipótese:

O desenvolvimento dessa pesquisa perseguirá as possíveis respostas a seguinte questão: como mulheres negras professoras com opção política de combate ao racismo e as discriminações vem construindo suas carreiras no ensino superior?

Objetivo Primário: principal objetivo: - conhecer e compreender as estratégias de que se valem, apoios que recebem, professoras negras no ensino superior, para superar racismos e discriminações.

Objetivo Secundário:

objetivos específicos:

- conhecer como tem sido construída a história de vida de mulheres negras atuando como professoras no ensino superior;
- compreender como mulheres negras professoras com opção política de combate ao racismo e as discriminações vem construindo suas carreiras no ensino superior.

Metodologia Proposta:

Esforçando para movimentar-me no sentido que apontou Merleau-Ponty (1994) do retornar a coisa mesma experimentando o mundo e reconhecendo nele a sua e a nossa inconcretude. Por

isso na condição de mulher negra atuando no ensino superior, me aproximo de mulheres que habitam nas mesmas condições para me auxiliarem nesta imersão no universo profissional, orientadas por aportes de africanidades busca-se a compreensão das lutas e enfrentamentos resignificados por essas mulheres para firmarem suas identidades femininas negras de descendência africana; atuarem como professoras combatendo o racismo e as discriminações; designando que o fenômeno perspectivado necessita de observação paciente, escutas atentas as palavras escritas, faladas e suas significações, e que ao seu redor se de voltas para enxerga-lo melhor. Ao perspectivar as mulheres negras professoras no ensino superior, se vai ao encontro de 4 professoras, todas concursadas em universidades públicas com mais de 2 anos de atuação profissional neste nível de ensino. Nestes encontros busca-se significações na palavra dita ou silenciada em diálogos estabelecidos por meio de Rodas de Conversas para possibilitar o movimento de conhecer e deixar-se conhecer e o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (BONDIÁ, 2002, p. 21). Importa as experiências que se deram a conhecer, bem como, o vivido pelas professoras negras em situações de racismo e combate aos racismo individuais ou coletivos nas práticas sociais escolares ou não. “O corpo que ocupa espaço como professora do magistério superior marca a presença do mundo em nós”. (CARMO, 2007, p. 81) por isso as experiências se manifestarão/manifestaram nos vários conhecimentos do entender-se como sujeitos históricos que se vive e se mantém a caminho tornando-nos mulheres negras para além da definição biológica, movimentando-se no sentido de instituir níveis da ordem simbólica; criar e recriar culturas; transformar o mundo. Os encaminhamentos metodológicos abordaram os seguintes procedimentos: revisão de literatura sobre a problemática; localização das professoras negras, docentes no ensino superior; convite para que participem da pesquisa; elaboração e assinatura de TCLE; coleta de dados, por meio de entrevista em Rodas de Conversas, a exemplo de Joyce King (1992) (2000) em “Black Mothers to Black Sons: juxtaposing African American Literature with Social Practice”, e registro das conversas em Diário de Campo.

Critério de Inclusão:

Critério de Exclusão:

Riscos:

Os riscos da pesquisa advem da locomoção em veículos automotores para os locais de realização das rodas de conversa e entrevistas, a utilização de aparelhos eletro-eletrônicos, para gravar discursos e imagens.

Benefícios: Contribuir com o mote de informações sobre as pessoas negras em Mato Grosso do Sul, sobretudo o grupo feminino que atuam na profissão docente.

Metodologia de Análise de Dados: Os dados levantados serão transcritos, registrados em Diário de Campo, Categorizado fenomenologicamente acerca dos sentidos e significados de: saber-se negra; combate ao racismo; ensino superior; apoios que recebem estratégias que elaboram professoras negras na vida acadêmica. E ainda analisados nos jeitos de ser e de viver de mulheres negras em sua condição feminina e no mundo do trabalho

Desfecho Primário:

Relatório preliminar. Relatório para o exame de qualificação

Tamanho da Amostra no Brasil: 4

Países de Recrutamento

País de Origem do Estudo País Nº de Sujeitos

Sim BRASIL 4

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc): Sim

Detalhamento: Dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Dados de Gênero e Raça das Universidades as quais pertencem as professoras sujeitos da pesquisa.

Indique o número de indivíduos que serão abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofreram algum tipo de intervenção neste centro:

Grupos em que serão divididos os sujeitos de pesquisa neste centro

ID Grupo Nº de Indivíduos Intervenções a serem realizadas: Docentes 4 Entrevistadas

O Estudo é Multicêntrico no Brasil? Não

Demais centros participantes no Brasil

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa Início (MM/AA) Término (MM/AA): Rodas de Conversas 05/11 a 05/12

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento Tipo Valor em Reais (R\$)

Despesas Gerais Outros R\$ 4.000,00

Total em R\$ R\$ 4.000,00

Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador:

Bibliografia:

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção & SILVA, Petronilha Gonçalves e. O pensamento negro em educação no Brasil. São Carlos: UFSCar, 1997.

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. _____
Escritos de educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, Edson. Et alli. Racismo, Preconceito e Intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL, Parecer do CNE/CP 003/2004 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Textos de aula. UFC-Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2001.

_____ Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes, p.13-24. In. Os negros e a escola brasileira, Nº 6: Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: Um desafio para a análise historiográfica. P. 123-144. Revista brasileira da História da educação nº 4, Campinas: Autores associados, jul/dez de 2002.

GIACOMINI, Sonia Maria. Mulher e escrava (Uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil). Petrópolis: Vozes, 1988.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte; Mazza edições, 1995. IBGE. Censo 2000 e 2002, 2009/2010.

HIRATA, Helena. Abaixo as painelas. Revista, Época: nº - 288 de 24/11/2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em história da educação e gênero.

MINAYO, Maria Cecília de S. (et. Ali.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOTT, Maria Lúcia. de Barros. Submissão e Resistência - A mulher na luta contra a escravidão. São Paulo: Contexto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 3ª ed. Brasília. MEC, 2001.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. O fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa). P. 115-127, in. Revista: Mulher e educação nº11, São Paulo: PUC/SP, nov de 1994.

ROLNIK, Raquel. A Cidade e a lei (Legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo). 2ª ed. São Paulo: FAPESP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. Revista: Mulher e educação nº11, São Paulo: PUC/SP, nov de 1994.

SANTANA, Patrícia. Professores negros - Travessias e trajetórias. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004. SILVA, Maria de Lourdes. Mulher negra e trajetória profissional: o magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho. Dissertação de mestrado. Campo Grande: UFMS, 2004.

SILVA, Petronilha B. G., Chegou à hora de darmos a luz a nós mesmas, situando-nos enquanto mulheres e negras. São Paulo: Cadernos CEDES nº 45, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia F. Ser Negro no Brasil Hoje. São Paulo: Moderna, 1987.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo Arquivo

TCLE - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.PESQUISA.TCLE.doc

Projeto de Pesquisa PB_RELATORIO_PESQUISA_8972.pdf

Folha de Rosto Lourdinha.jpg

Folha de Rosto Documento Lourdinha.pdf

Finalizar

Manter sigilo da integra do projeto de pesquisa:

ANEXO 2

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

PROJETO DE PESQUISA

Título: Professoras Negras No Contexto do Ensino Superior

Área Temática:

Pesquisadora: Maria de Lourdes Silva Versão: 2

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar CAAE: 00897212.9.0000.5504

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 27293

Data da Relatoria: 12/06/2012

Apresentação do Projeto: Projeto bem apresentado.

Objetivo da Pesquisa: Objetivos bem descritos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Proposta de pesquisa eticamente adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Adequados

Recomendações: -

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: -

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP: -

SAO CARLOS, 27 de Maio de 2012

Assinado por:

Daniel Vendruscolo

ANEXO 3

O ministro que já foi tratado como "*manobrista*" de uma casa noturna

(30.11.12)



A história é confirmada por três ex-colegas da Procuradoria da República, no Rio: Joaquim Barbosa não é essa figura indignada, brigona, que fica em pé ao defender votos e para suportar as dores na coluna.

Entre amigos, Barbosa é capaz de brincar consigo mesmo e reagir com humor até em momentos delicados. Certa vez - antes da fama que começou quando, em 2003, tomou posse no Supremo - Joaquim foi confundido como se fosse manobrista enquanto aguardava, de terno, a chegada dos colegas para uma comemoração de fim de ano numa casa noturna do Rio.

Barbosa fora o primeiro a chegar. Entrou na casa noturna onde seria a confraternização e deu meia-volta. Nenhum de seus amigos havia chegado e ele achou conveniente aguardá-los do lado de fora.

Desceu um casal elegante e o cidadão entregou a chave de seu flamante automóvel ao anônimo "*manobrista*" negro, bem vestido.

- *Agradeço por estar recebendo este carrão de presente, mas o meu automóvel é melhor!...* - disse Joaquim, sorridente.

Disponível em: <http://www.espacovital.com.br>. Acesso em 04/06/2013 às 11h e 47 min.

ANEXO 4

ADVIR Nº 19 • Setembro de 2005 • 106-107.

A Deus toda honra, toda glória e louvor por estarmos vivos e vivendo este momento histórico. Muita satisfação e uma emoção enorme. Uma emoção que diz de uma etapa, de uma vitória e de uma luta que nós estamos ganhando. Luta essa que é fruto de outras lutas e que hoje nós somos atores da nova etapa. Eu quero começar esta intervenção lendo uma carta que eu recebi um dia após ser anunciada na televisão a adoção das cotas para afro-descendentes oriundos de escolas públicas sediadas no Estado da Bahia pela Universidade da Bahia. Eu queria pedir atenção. Vou ler uma carta simples manuscrita e ela tem um autor, porém é anônima.

“Salvador, 23 de julho de 2002. Distinta crioula, (com distinta entre aspas). Achei ridícula a sua pretenciosa aparição na BATV esta manhã enfocando os 40% de vagas para os negros. Vá te catar, mulher! Se eles esvaziam as salas de aula e lotam as cadeias é por instintos e maldades, típicos da raça negra, que não tem educação e princípios e nem querem ser gente. Invés desta idiota questão, por que não criar mais bibliotecas, postos policiais e trabalho? Quem sabe não está aí a questão? Negro só gosta de pagode, devassidão, músicas idiotas, mexer a bundinha, violência, falta de modos e perversidades, pode crer. No meio de uns, tem um até que se salva, que seja digno de ser chamado de gente. O resto é só confusão. Deus me livre. Vocês é que andam e viram e ficam mexendo na ferida, que nunca vai ter cura, afinal, essa mancha já está encruada entre nós. Tomara que estes 40% não passem e mostrem a vocês que não é culpa dos brancos e sim da burrice deles, afinal, ser gente é privilégio de poucos, não é para todo mundo. Que eles se esforcem, se eduquem, se limpem e aí serão bem-vindos com outros olhos. Assinado Heitor”.

Chocaram-se? Essa foi uma das cartas que eu recebi neste período. Nós tivemos coragem, através do conselho universitário da UNEB de implantar as cotas de 40% para afrodescendentes que tivessem estudado nos últimos 3 anos em escolas públicas sediadas no hoje aqui no dia que se comemoram dois anos da implantação das cotas aqui na Uerj? Porque eu quero passar também a responsabilidade da manutenção das cotas para todos vocês que estão nesta luta. Nós estamos fazendo a nossa parte porque cada brasileiro deveria fazer a sua parte em direção à igualdade racial e à igualdade de oportunidades para todos. Quero falar um pouco como primeira Reitora negra do Brasil, militante do movimento negro que, assim como vocês, com esforço próprio, chegou ao topo da educação no Estado. O mais difícil não é chegar, é manter-se. E manter-se com qualidade e com dignidade. Todos chegaram. Temos e temos esse auditório como sonhamos ter: diversificado. Não aquele auditório que nós estamos acostumados a ter nos dias das formaturas, mas um auditório que tem dois anos com a esperança de chegarmos à formatura com os mesmos 40%, 50% que entraram. A primeira batalha nós já ganhamos, que foi mostrar ao Brasil e ao mundo que é possível trazer para a universidade os excluídos, aqueles que nasceram não para ter essa visão (aponta a carta que leu), porque essa visão é de quem nasceu com 100% de oportunidades, essa é a visão de que o negro tem que permanecer neste patamar, porque para eles o futuro era este, mas para nós não. Para nós, que entendemos que a

oportunidade é para todos, independente da origem, da raça, estamos aqui para lutar, numa luta que não começou hoje e agora.

Vocês que entraram orgulhosamente por mérito, pelas cotas, têm o dever de dar respostas para que esta carta não se torne realidade. Os 40% que não vão passar, não são inteligentes. Mostrar que na Uneb e aqui na Uerj isto não é verdade. Os nossos números têm demonstrado um resultado totalmente inverso. Primeiro, eu credito à ignorância, à falta de conhecimento da história do Brasil, muitas e muitas das bobagens que temos ouvidos de pessoas “esclarecidas”. Esclarecidas entre aspas, porque nunca se debruçaram sobre a realidade sócio-econômico-racial brasileira. Nós tivemos coragem - digo nós da UERJ e da UNEB – de expor a universidade pública estadual ao crivo da sociedade. Nós temos a responsabilidade de dar uma resposta positiva, tanto corpo docente quanto discente. Mas aí me perguntam se isso não é responsabilidade do Estado: “aqui não é estadual”? “Não seria o Reitor e o governo os responsáveis em prover meios para a gente sobreviver”? Também. Mas o nosso sucesso depende da continuidade e da oportunidade para outros; é uma responsabilidade social e não só governamental; é dever de todos. Fiz o maior sacrifício para vir de Salvador até aqui. Peguei o avião, precisei vir dopada. Mas era um momento ímpar, porque eu estaria com os meus iguais, com aqueles que acreditam num mundo melhor e que, a partir deste passo, outros virão. O acesso não é tudo, é uma das muitas lutas. Abrir a porta para uma universidade pública não é tudo, se essa universidade não tiver qualidade para se manter e exercer plenamente sua autonomia; o que não existe sem autonomia de gestão e sem autonomia financeira. Não basta abrir a porta se o estudante não tiver condições para permanecer - porque não só aqueles que entram pelas cotas têm dificuldades econômicas de escolas públicas, principalmente na nossa universidade, da Bahia, que está no interior, em cidades pequenas, onde o estudante não teria nenhuma outra oportunidade se não fosse aquela universidade pública. A responsabilidade não é só governamental. Cada um de nós, sobretudo os docentes, tem uma responsabilidade. O nosso olhar tem que ser diferenciado, bem como a nossa dedicação. Mas aí vem aquela questão de o estudante da escola pública não tem condições de acompanhar o curso. Não é isso que nós estamos verificando nos resultados da UNEB. Os resultados da UNEB são equivalentes. Há alguns casos até que o estudante cotista é o melhor da turma (aplausos). “Mas o estudante que entrou pelas cotas vai ser tão pressionado que vai abandonar o curso”, dizem alguns. Não é isso que estamos verificando na Uneb. A evasão do cotista é menor em relação ao estudante que entrou pelo sistema tradicional. Vem também a outra idéia de que haverá racismo e um apartheid dentro da universidade. Não é isso também que estamos verificando na universidade. Nós estamos colocando o debate da igualdade racial. Todas as idéias e fantasias que existiam antes da Uneb e da Uerj implementarem as cotas foram por água abaixo. Todas as fantasias de que o mérito seria o principal elemento para entrar na universidade. Que mérito? Vocês já repararam que antes os vestibulares eram planejados e organizados pra estudantes oriundos de cursinhos particulares? Por isso, a Uneb, antes das cotas, começou a discutir a organização do vestibular com base nas habilidades do ensino médio e não nas habilidades daqueles que teriam mérito de ter nascido em berço de ouro. Hoje temos uma ministra negra cuidando exclusivamente desta questão. É uma vitória e nós temos responsabilidade para com esta ministra, porque ninguém, por melhor que seja, trabalha sozinho e sem apoio. Quero demonstrar uma preocupação que tive hoje pela manhã, quando eu e o Professor Nival participamos

de uma reunião do Crub, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Esse Conselho antes era composto, na sua maioria, por universidades federais e estaduais. Hoje, as universidades estaduais são minoria. O ministro Tarso Genro, que eu apoio pela coragem de incentivar as medidas afirmativas, estava lá e, na sua fala, reafirmou seu empenho em concretizar as cotas e a permanência nas universidades brasileiras. Depois, numa segunda discussão com o secretário da SESu, um Reitor de uma universidade privada disse considerar um absurdo abrir as portas das universidades privadas aos estudantes carentes, afro-descendentes e índios. São duas questões diferenciadas. Nós, que temos consciência da falta de acesso e de condições, não podemos ser contra o ProUni. A discussão para que a universidade pública possa exercer o seu trabalho é outra coisa e nós estamos brigando cada vez mais pra que a universidade pública se fortaleça. Mas não podemos fechar os olhos para o fato de que há um contingente muito grande que não consegue vaga na universidade pública que, em sua maioria, é preto, pobre e carente e está na universidade privada, cursa um semestre e abandona o curso por falta de dinheiro. Nós precisamos pensar numa forma de permanência deles nestes cursos. Eu recebo muitas mães e pais chorando porque seus filhos querem estudar, pedindo transferência para a universidade pública porque não têm dinheiro para pagar. Temos que prover formas e meios para aqueles que não entraram nas públicas. Eu falo isso e todos pensam que estou fazendo apologia à universidade privada. Mas não, eu estou fazendo apologia a uma realidade que existe e que nós também temos que enfrentar. Os nossos estão lá. Minha mãe, por exemplo, estudou com muito sacrifício na Católica. Como ela, têm muitos estudantes carentes que não conseguiram passar para uma pública e estão lá. A minha grande preocupação e grande frustração hoje é a questão da permanência, do apoio à continuidade do estudo. Precisamos desenvolver projetos, encaminhar projetos e os órgãos de fomento precisam pensar com mais cuidado neste assunto. Hoje, na UNEB, são 4800 estudantes negros. Antes das cotas tínhamos só 115. Aqui, enquanto o governo estadual pensou numa bolsa, lá em Salvador ignora-se que a Uneb implementou as cotas. A questão do racismo e da desigualdade racial não tem ideologia, porque ela é separada. Se você é negro ou afro-descendente, você é visto de maneira diferente. Não adianta misturar as lutas, porque não vai dar certo; cada um tem a sua bandeira. Quero agradecer a vocês pelo esforço e lembrar da responsabilidade dos cotistas pelo sucesso desta medida. Muito obrigada.

Ivete Alves do Sacramento

Reitora da Universidade do Estado da Bahia