



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA**

**ANA CAROLINA SEGUNDO SOARES**

**PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A  
IDENTIDADE DOCENTE**

**Brasília - DF  
2022**

Ana Carolina Segundo Soares

**PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A  
IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho de conclusão do curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília  
2022**

## PROFESSORAS NEGRAS: NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676p

Soares, Ana Carolina Segundo

Professoras negras: narrativas e reflexões sobre a identidade docente / Ana Carolina Segundo Soares; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2022.

91 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Identidade Racial. 2. Professoras. 3. Narrativa (auto)biográfica. 4. Educação Básica. I. Freire, Sandra Ferraz de Castillo Dourado, orient. II. Título.

## **Professoras negras: narrativas e reflexões sobre a identidade docente**

Trabalho de conclusão de curso de autoria de Ana Carolina Segundo Soares, intitulado “Professoras Negras: narrativas e reflexões sobre a identidade docente”, e apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Brasília, em 06/05/2022, examinada pela banca abaixo:

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Universidade de Brasília/Unb  
Orientadora

Profa. Dra. Bárbara Oliveira Souza  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/CEAM  
Universidade de Brasília/Unb  
Examinadora

Profa. Ma. Daniela Barros Pontes Silva  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Universidade de Brasília/Unb  
Examinadora

Profa. Dra. Mônica Maria de Azevedo  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Universidade de Brasília/Unb  
Suplente

**Brasília  
2022**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, por todo carinho, liberdade e apoio que sempre me deram. Saibam que todos os dias me sinto grata por ser filha de vocês dois.

À minha irmã que me motivou e é sem dúvida uma das melhores pessoas que eu conheço.

À Brenda que esteve ao meu lado todos os dias dos últimos anos, cuidando das minhas fraquezas e acreditando em meus sonhos. E que com muita paciência nunca permite que eu desista. Você me inspira.

À minha família, que mesmo distante em decorrência da pandemia rezam e torcem por mim. Tenho consciência da sorte que tive em nascer em meio a tanto amor.

Às minhas amigas da universidade que levo para a vida e as da vida que levo pra sempre, que me fortalecem a todo momento e me ensinam muito sobre a natureza humana.

Aos meus professores, em especial a professora Mônica Azevedo que com muita dedicação iniciou essa jornada de trabalho final comigo e sem a qual eu não conseguiria ter chegado até aqui.

À Sandra, minha orientadora, que desde o primeiro semestre me acolheu com todo carinho do mundo e hoje me acompanha na finalização deste ciclo sendo orientadora dessa monografia.

A todos que de forma direta ou indireta me auxiliaram nessa jornada e me motivaram a seguir em frente

*A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças*

bell hooks (2017, p. 174)

## RESUMO

O presente trabalho investigou, por meio de estudo de narrativas (auto)biográficas, a trajetória educacional de professoras negras que atuaram em instituições de ensino do Distrito Federal, com foco em como as experiências pessoais de cada uma constituíram e continuam a constituir sua identidade docente. O interesse principal desta pesquisa está em conhecer como ocorre a construção da identidade docente dessas mulheres que passam também pelo processo de construção de uma identidade étnico-racial em uma sociedade com fortes elementos racistas e sexistas. A fundamentação teórica explora o tema da identidade profissional e racial de mulheres negras e a sua atuação no contexto educacional brasileiro. Faz-se uma contextualização histórica e análise dos marcos legais que abordam as questões raciais, o conceito de raça, entre outras informações que revelam a complexidade e a relevância temática. A metodologia teve como abordagem a pesquisa narrativa. As narrativas (auto)biográfica foram construídas por meio de um texto memorial escrito pelas participantes da pesquisa e por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi desenvolvido um método de análise com base na abordagem da pesquisa narrativa proposta por Fritz Schütze. Participaram da pesquisa duas professoras atuantes na educação básica. Os procedimentos empíricos foram realizados remotamente com o uso das tecnologias digitais de comunicação social. A análise das narrativas deu-se mediante eixos temáticos, os quais evidenciaram-se eventos significativos de discriminação racial no percurso educacional vivenciados enquanto estudantes e profissionais negras. A discussão destaca que o silenciamento sobre questões de raça, que ocorre nos espaços políticos, sociais e nas instituições escolares contribuem para uma violência que coloca o corpo negro e de outros racializados em um lugar de inferioridade, impedindo que esses exponham a riqueza de suas vivências, saberes e habilidades. Com isso, indaga-se que a abordagem pedagógica voltada para o antirracismo se faz a cada dia mais necessária na educação brasileira.

**Palavras chave:** Identidade Racial. Professoras. Narrativa (auto)biográfica. Educação Básica.

## ABSTRACT

The current work comprises a study of (auto)biographical narratives about the educational trajectory of black teachers who worked in educational institutions in the Federal District. It focuses on how the personal experiences of each constituted and continues to constitute their teaching identity. . The main interest of this research is to know how the construction of the teaching identity of these women occurs, who also go through the process of building an ethnic-racial identity in a society with strong racist and sexist elements. The theoretical foundation explores the theme of professional and racial identity of black women and their performance in the Brazilian educational context. There is a historical contextualization and analysis of legal frameworks that address racial issues, the concept of race, among other information that reveals the complexity and thematic relevance. The methodology was based on narrative research. The (auto)biographical narratives were constructed through a memorial text written by the research participants and through semi-structured interviews. An analysis method was developed based on the narrative research approach proposed by Fritz Schütze. Two teachers working in basic education participated in the research. The empirical procedures were carried out remotely using digital social communication technologies. The analysis of the narratives took place through thematic axes, which evidenced significant events of racial discrimination in the educational path experienced as black students and professionals. The discussion highlights that the silencing of race issues, which occurs in political and social spaces and in school institutions, contributes to a violence that places the black body and other racialized bodies in a place of inferiority, preventing them from exposing the richness of their experiences, knowledge and skills. Finally, it claims that there a pedagogical approach focused on anti-racism is becoming more necessary in Brazilian education.

**Keywords:** Racial identity. Teachers. (Self)biographical narrative. Elementary Education



**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – População negra do Distrito Federal na pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.....	39
Figura 2 – Gráfico da trajetória de (P1) .....	62
Figura 3 – Gráfico da trajetória de (P2).....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal  
CEAM – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
FNB – Frente Negra Brasileira  
FE – Faculdade de Educação  
FNE – Fórum Nacional de Educação  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de sinais  
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MEC – Ministério da Educação  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
RAs – Regiões Administrativas  
SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
TEN – Teatro Experimental do Negro  
TCC – Trabalho de conclusão de curso  
UNB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b>	13
<b>INTRODUÇÃO</b>	22
<b>CAPÍTULO 1 – A COMUNIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO E O QUE DIZ AS LEIS</b>	27
1.1. Breve contextualização histórica	27
1.2. A Lei nº 10.639/03 e o que a legislação fala sobre mulheres e homens racializados	27
<b>CAPÍTULO 2 – REALIDADE, RAÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	38
2.1. A realidade no Distrito Federal – DF e a relação histórica	38
2.2. Mas o que chamamos de questões étnico-raciais? Qual o conceito de raça?	44
2.3. Professoras e o duplo fenômeno do racismo e sexismo	47
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b>	53
3.1. A narrativa (auto)biográfica como metodologia	53
3.2. Sujeitos participantes e contexto de pesquisa	56
3.3. Método	57
3.3.1. Técnicas, instrumentos, procedimentos de pesquisa e de análise	57
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS</b>	60
4.1. Desbravando a narrativa autobiográfica das professoras	60
4.1.1. P1	60
4.1.2. P2	62
4.1.3. Pontos de encontro entre as duas narrativas (auto)biográficas	64
4.2. Explorando os eixos temáticos	65
4.2.1. Questões étnico-raciais que emergem do campo educacional brasileiro na experiência de professoras negras – percurso histórico da vida	65
4.2.2. Marcadores simbólicos referentes à noção de “raça” vivenciados na experiência docente	67
4.2.3 O fazer <b>pedagógico</b> e o ser professora: o atravessamento pela identidade étnico-racial	69
4.2.4. A discriminação étnico-racial: identificando eventos significativos no ambiente educacional	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	76
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	78
<b>APÊNDICES</b>	82
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	83
Apêndice B – Documento de orientação enviado as professoras para a elaboração do Memorial	85
Apêndice C – Roteiro básico da entrevista	86

**ANEXOS**

Anexo A - Narrativa de P1

Anexo B - Narrativa de P2

87

88

90

## MEMORIAL

Desde muito nova fui considerada uma boa ouvinte e comunicadora. Talvez até mais do que brincar, eu amava conversar e ainda argumentar sobre minhas opiniões a respeito do mundo. Por conta disso, todos, desde parentes até colegas de escola, diziam que eu deveria fazer faculdade de direito e ser advogada. Mas na época, eu acreditava que essas características de interlocutora fariam com que eu fosse uma ótima psicóloga, profissão que por muito tempo foi um sonho.

No final de 2015 terminei o ensino médio em uma escola particular de Brasília - DF, e sinto que em 2016 estive em um limbo, pois não me recordo de muitas coisas que ocorreram nesse ano, fora algumas decepções na vida pessoal. Até que em 2017 percebi que talvez psicologia não fosse a minha área e decidi me abrir a outras possibilidades. Comecei a refletir sobre os cursos oferecidos pelas Universidades Públicas e no segundo semestre desse mesmo ano realizei outro grande sonho, consegui entrar na Universidade de Brasília - UnB, para o curso de Pedagogia na categoria de ampla concorrência, pois na época não me sentia negra o suficiente.

De qualquer forma, o ambiente universitário desde o início me proporcionou alguns diálogos, vivências e circunstâncias que mudaram completamente como eu enxergava a mim e o mundo, o que muitos apontam que acontece, mas eu não imaginava que seria dessa forma. Em exemplo, logo nos primeiros dias de aula eu me apaixonei pela educação, área que até pouco me apavorava em vista a realidade de educadores que eu conhecia.

Nesse período acabei me apaixonando também pela profissão e tudo que a pedagogia representa, pois por mais que quando pensava na docência, eu via uma área de trabalho árduo e quase sempre desvalorizada, passei a perceber que ensinar é algo lindo e revolucionário. E além dessas novas paixões, as experiências universitárias também me encaminharam para uma identificação racial que de fato condizia com quem eu era.

Tenho uma memória que muitas vezes me decepciona, sou uma pessoa visual, mas também me apego muito a sensações, em geral lembro o sentimento que algo me causou, das cores e dos cheiros, mas quase nunca daquilo que foi dito na situação. E é curioso que mesmo tendo essa dificuldade pra me lembrar de

diálogos, algumas das minhas memórias mais preciosas envolvem exatamente isso, conversas, principalmente as em que me senti acolhida ou acolhi alguém, fato que dentre outros fez de mim uma pessoa muito empática.

Outro motivo é o fato de eu sempre ter me sentindo muito mais próxima de um mundo dito “feminino”. Por diversas circunstâncias na maioria dos ambientes em que eu convivia notei que eu estava rodeada por mulheres, me sentia também reconhecida e mais respeitada por elas. E ainda me via sendo ouvida por mulheres tanto em casa quanto na escola, considerando que a porcentagem de professoras e funcionárias no ambiente escolar é comumente maior. Dessa forma se fez impossível não reconhecer essas figuras como referência em minha vida.

Dito isso gostaria de me apresentar formalmente, me chamo Ana Carolina, sou brasiliense e tenho 24 anos, nasci no Distrito Federal no mês de novembro do ano de 1997 como a primogênita de pais incríveis. Atualmente tenho dois lindos e geniosos irmãos mais novos, a Ana Gabriella de 21 anos e o Arthur de 9 anos, e que assim como eu nasceram em Brasília.

Minha mãe nasceu na Paraíba, mais especificamente na cidade de Santa Rita e meu pai na região administrativa do Gama-DF. Considero importante mencioná-los, pois assim como minha trajetória educacional, considero que quem eles são diz muito sobre quem sou, tanto na vida social quanto na vida acadêmica. Já moramos em muitos lugares aqui do Distrito Federal, como as cidades do Guará e do Riacho Fundo, mas desde 2007 moramos em São Sebastião, que é uma cidade periférica fundada em junho do ano de 1993 e que hoje possui mais de 90 mil habitantes.

Além de um indivíduo falante, futura pedagoga, filha mais velha de uma maravilhosa paraibana sem sotaque, sou uma mulher preta, lesbica, ansiosa e muitas outras coisas, sempre somos, não é? Mas tenho consciência de que alguns desses fatores influenciam diretamente em como me relaciono com os espaços exteriores a mim, e em como sou enxergada e interpretada pela sociedade.

Acredito que os marcadores de etnia e sexualidade sejam os que mais me diferem dos parâmetros que são aceitos com mais facilidade socialmente, dado que nasci em um país de grandes incoerências, sendo ao mesmo tempo um dos mais diversos do mundo e matando desenfreadamente negros e homossexuais. E um fato curioso acerca da minha realidade é que por mais que eu sempre tenha sido a

maioria desses aspectos, só fui descobrir ou reconhecer em mim esses marcadores que especifiquei, nos últimos 6 ou 7 anos.

Imagino que independente da sua orientação sexual todo mundo compreenda a complexidade que é se entender não hetero, assim que nascemos já somos bombardeados com expectativas em relação a quem iremos nos tornar, somos encaminhados e influenciados pela maioria das pessoas que nos cercam. A cultura da sociedade, e nossa família em especial desejam que tenhamos certos comportamentos e esperam gostemos de determinadas coisas.

Essa influência ocorre de forma direta e indireta e muitas vezes nem a percebemos. Por exemplo, reconheço que meu gosto musical tem grande influência do que meus pais ouviam quando eu era mais nova. Hoje eu amo sertanejo e samba, mas quase não ouço, justamente porque ouvi muito pouco durante minha infância, e por esse mesmo motivo, sempre que não sei o que ouvir me pego colocando músicas dos anos 80/90.

Minha mãe é uma mulher muito religiosa, e minha família é em sua maioria cristã. Nasci fazendo parte de uma comunidade religiosa que possuía pensamentos fortes, e que foram determinantes para que por um longo período minha sexualidade não fosse algo a ser pensado, pra mim não existia outra opção a não ser a heterossexualidade até que passou a existir.

Quanto a cor, por conta do contexto que vivo eu sempre soube que não era branca, mas por ter a pele em um tom claro de marrom diziam que eu era morena, parda e ainda teve alguns corajosos que disseram que eu era uma branca mais escurinha. Em virtude disso, me ver e me apresentar como uma mulher preta só foi ocorrer de fato quando eu tinha de 18 para 19 anos, após o fim do Ensino Médio e no início do Ensino Superior, que foi quando comecei a me interessar e pesquisar mais sobre assuntos referentes à raça.

Passei nesse período pelo processo doloroso de enxergar o racismo velado que sofri durante minha vida até ali. Como quando na minha infância quando faziam comentários sobre algumas características físicas minhas como meu nariz redondo e minha testa grande, e na minha adolescência quando reforçavam incontáveis vezes que eu ficava mais bonita de cabelo liso mesmo eu não gostando de alisar. E não posso deixar de pontuar o grande marco na vida das meninas negras brasileiras e

que também ocorreu na minha história, não ser considerada atraente por grande parte dos meninos.

Paralelamente a essas descobertas passei por diversos momentos marcantes para a minha autoafirmação. Uma dessas situações foi quando no início do primeiro semestre em uma aula em que estávamos discutindo sobre apropriação cultural, uma colega branca ao me ver de mão levantada imediatamente parou de falar e disse “Pode continuar, você tem local de fala”. E em outra situação, uma colega negra que eu admirava muito, mas não era próxima, chegou até mim e disse “você é uma preta linda” o que não só me ajudou na autoafirmação como também na minha compreensão do que é ser negra na educação.

A Universidade e todas as pessoas que conheci dentro e fora dela foram importantíssimas nessa jornada, no momento em que entendi de onde eu vinha me senti mais forte, e muito provavelmente é por isso que milhares tentam com tanta determinação apagar a heterogeneidade da nossa sociedade. Antes eu não era branca, a história e a cultura branca nunca me abraçavam por completo, mas sem me ver como preta, sem obviamente ser indígena ou asiática, acabava que nada me pertencia e a partir dessa identificação passa a pertencer.

Fazendo uma retrospectiva cronológica de algumas situações do meu percurso educacional, lembro que a primeira professora negra que tive na educação infantil e ensino fundamental I foi a “tia Rose”, eu devia ter uns 5/6 anos, mas é viva a memória de seu carinho e compreensão com todos, ela era muito sorridente, brava quando precisava e juntamente com mais duas outras professoras foi essencial nesse início da minha trajetória, pois ela elogiava constantemente minha criatividade e nos estimulava a continuarmos agindo como crianças.

No ensino fundamental II por um curto período tive uma professora de artes, negra retinta, que em uma de suas aulas desceu com a minha turma para o pátio da escola, colocou músicas tribais e nos fez entrar em movimento, dançar, correr e brincar. Muitos alunos fizeram chacota dessa aula, diziam acha-la estranha e não respeitavam seus comandos. Recordo-me que talvez por falta de didática ou alguma outra coisa, ela não lidou bem com a situação e foi estúpida com toda a turma. Não tenho outras lembranças dela, pois semanas depois ela foi substituída.

Relembro ainda de outro professor negro que tive na infância, esse que também lecionava artes, nos fazia montar peças de teatro e era super divertido. Hoje



em dia o vejo envolvido em diversos eventos culturais e sociais de São Sebastião, pouco tempo depois ele também deixou de nos dar aula. E é interessante lembrar isso, pois na época ambas as demissões não me afetaram, pois tínhamos menos contato com os professores de artes, e eu ainda não refletia muito sobre cor e gênero, mas hoje me pergunto o porquê de ambos terem saído tão rapidamente dessa mesma escola.

Ao longo da minha trajetória educacional tenho milhares de lembranças que me marcaram e que eu poderia aqui mencionar, mas continuarei me atentando as mais significativas para a justificativa temática dessa monografia e sua construção. O respeito e dedicação de alguns professores e também a falta dessas coisas por parte de outros me trouxeram até aqui, mas com certeza os momentos que mais influenciaram nas escolhas profissionais que fiz e nas que faço ocorreram já durante o curso de Pedagogia.

Em uma sexta-feira, cursando meu primeiro semestre, no fim de 2017, após chegar atrasada na aula de Perspectiva do desenvolvimento humano, a professora Sandra Ferraz se abaixa na frente da minha mesa e diz que pareço diferente e um pouco triste, que sempre falei muito e agora ela quase não me ouvia falar. Isso me marcou, pois eu realmente estava me sentindo um pouco perdida naquele mês e sempre que conversamos suas poucas palavras já faziam com que eu me sentisse melhor.

Ainda no início de minha graduação, provavelmente em 2018, por meio de uma palestra que ocorreu na Faculdade de Educação da UNB, conheci a professora Gina Vieira Ponte, autora de um projeto encantador chamado “Mulheres inspiradoras”. Esse projeto girava em torno da leitura e da escrita, e por meio dele Gina, mulher negra nascida na periferia de Brasília, levava para as escolas em que trabalhava debates de gênero, raça e classe.

Nessa palestra conheci a história da escritora Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras escritoras negras brasileiras com obras publicadas, autora do livro autobiográfico “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”. E fiquei surpresa por até aquele momento nunca ter tido contato com essa obra que fora publicada no começo dos anos 60 e que fala de questões sociais de grande impacto no cenário brasileiro, como a miséria e a violência.

Conhecer esse projeto reforçou a visão que eu já nutria sobre a importância desses debates que tratam da diversidade, de política e abordam as desigualdades, acontecerem no espaço escolar. E despertou um interesse em uma prática pedagógica que eu ainda não sabia que se chamava educação antirracista.

Em 2019, durante meu quarto semestre, tive aulas da matéria de Educação de Adultos, com a professora Maria Clarisse e fui confrontada com dados que me chamaram atenção sobre como o afeto e aprendizagem andam juntos. E no ano seguinte li uma matéria<sup>1</sup> sobre efeitos do racismo em crianças, que me fez recordar da disciplina, pois dizia que crianças negras são menos abraçadas, ou seja, recebem menos atenção dos professores, mas desde cedo escutam coisas como “esse menino é burro”.

Nessa disciplina, que posteriormente fui monitora, estudamos Paulo Freire e compreendi a importância de conhecer a vivência e as narrativas das crianças e adultos que ensinamos. E logo no fim da matéria tivemos a oportunidade de assistir uma defesa de mestrado que tinha como temática as narrativas fotográficas de moradores de rua que estudavam na escola do Parque da Cidade – Proem. A defesa foi emocionante e de grande aprendizado, despertando um novo interesse, nesse caso em narrativas.

O ano de 2019 foi um ano muito importante na minha formação e na provocação de meus interesses de pesquisa, nele ganhei os livros de poema “Tudo nela brilha e queima” e “Jamais peço desculpas por me derramar” da autora Ryane Leão, mulher preta cuiabana, poeta e professora, que escreve sobre resistência e fortalecimento por meio da arte e da educação. Seus poemas são sensíveis e potentes, falam de dor, luta e amor, e me acompanharam inspirando a concepção desse trabalho.

Nesse mesmo ano ao cursar Sociologia da Educação li textos da aclamada intelectual, bell hooks<sup>2</sup>. Professora negra, admiradora de Paulo Freire, ativista norte americana e hooks é ainda autora de livros e artigos que abordam assuntos diversos como racismo, desigualdades, amor, educação etc.

---

<sup>1</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55239798>

<sup>2</sup> O nome da autora bell hooks é grafado em letras minúsculas, pois segundo a mesma a substância de seus livros teriam que ser mais importantes que seu nome. Respeitando seu desejo, seu nome na citação aqui apresentada é colocada também em letras minúsculas.

Essa foi a primeira disciplina que tinha em sua bibliografia mais que duas ou dois autores não negros, algo que mesmo eu já muito envolvida com uma prática pedagógica que focasse a diversidade, só percebi quando o professor pontuou que havia feito essa escolha justamente para que pudéssemos ter contato com importantes autores que são em geral apenas mencionados durante a graduação de pedagogia.

Cursando o quinto semestre participei de um projeto chamado “LEIA – Leitura e Ação Lúdico-Pedagógica para Crianças” em Pedregal - DF que tinha por objetivo estimular a leitura de forma prazerosa e ensinar diversos assuntos para crianças. Nessa mesma época, fiz estágio obrigatório em uma escola pública da Asa Norte e em ambas as atividades tive a oportunidade de conhecer crianças encantadoras e profissionais de uma ética inspiradora, e que me fizeram entender de uma vez por todas o quanto é essencial a representatividade.

Em 2020 em virtude da pandemia do covid-19, que chegou ao Brasil, não foi possível ter aula no primeiro semestre do ano, retardando assim o calendário letivo. Sem uma melhor opção, foi deliberado que as aulas seriam retomadas na metade do ano e que elas seriam ministradas no modelo remoto. Iniciamos o primeiro semestre remoto concluindo o período letivo 2020.1 que seria seguido por semestres um pouco menores e sem o grande intervalo de férias para que em breve pudéssemos recuperar o atraso.

No ano de 2021, cursando o semestre 2020.2 iniciei a construção de minha monografia, sendo orientada pela professora Mônica de Azevedo e com a mesma cursei a matéria Tópicos especiais em psicologia da educação que teve como foco narrativas. A professora Mônica em 2018 já havia sido regente da disciplina Psicologia da Educação e durante essas aulas e em outros encontros pela faculdade pude notar seu carinho e comprometimento, o que me levou a escolhê-la como orientadora.

Já decidida em fazer um trabalho em cima de narrativas e associada a um contexto étnico-racial, nesse mesmo período tive a matéria que serviu de maior incentivo e alicerce para a decisão de minha temática. Essa não fazia parte meu currículo, sendo uma disciplina do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM e a peguei, pois o nome me chamou atenção e criou expectativas que foram mais que superadas.

A disciplina era intitulada como Cultura, poder e relações raciais e foi ministrada pelo professor Cláudio Vicente e a professora Bárbara Oliveira, pela primeira vez pude imergir profundamente em autores, textos e discussões que tinham como foco questões étnicas, conheci produções maravilhosas que abordavam diversos temas como política, gênero, história e resistência, algumas dessas inclusas nessa pesquisa. Em conclusão, todos esses acontecimentos me guiaram até esse momento e foram decisivos na escolha de como meu trabalho final do curso seguiria.

pretinha  
continuamos tendo muito em comum  
existir de maneira mínima não nos interessa  
nem nos basta  
onde vamos manter  
nossas partes imensas  
se somos mulheres densas

pretinha  
cansadas até mesmo de dar o nosso melhor  
sentimos na boca do estomago a saudade do comum  
como será ter um sono manso sem pensar  
na estratégia de guerra  
dos amanhãs

pretinha  
o problema não é você continuar acreditando  
é que nem todas as mãos podem abrigar  
o seu poder ancestral

pretinha  
me procure quando se perder  
e quando se encontrar  
perdidas podemos esbarrar os nossos sonhos  
inteiras podemos nos demorar  
e traças planos  
para preencher  
outras de nós

(Ryane Leão)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Poema extratido do livro “Jamais peço desculpas por me derramar: Poemas de temporal e mansidão” (2019)

## INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição de aprendizagem e convívio social em que diferentes vivências, crenças e origens se chocam, sendo esta a maior responsável pela transmissão da cultura de um país (Gomes, 2003), o que justifica ser nesse espaço em que localizamos uma grande incidência e disseminação de preconceitos de todo tipo, incluindo o racismo.

Em virtude disso, observamos que a discriminação racial que ocorre dentro dos espaços educativos não acontece de forma esporádica ou isolada e é uma reprodução do que é visualizado e naturalizado na sociedade e na história. Como é dito pela autora:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. (GONZALES, 1988, 225-226)

O racismo é um problema social antigo, que aparece constantemente no dia-a-dia de pessoas racializadas, em micro aspectos como piadas sobre características físicas ligadas a uma etnia e em macro aspectos como segregações e assassinatos. Contudo, aqui no Brasil, esse preconceito ocorre na maioria das vezes de forma velada, dentro de parâmetros de intencionalidade. E os atuantes na educação, especialmente mulheres negras encontram-se no centro dessa conjuntura.

Em consideração a isso, o estudo realizado nesta monografia tem por objetivo principal conhecer e compreender o processo de construção da identidade docente de professoras negras. Alicerçada pela reflexão quanto a educação e relações raciais de Gomes (2005) aqui investigamos: Como a construção da identidade racial se dá ao longo da trajetória de vida e do percurso educativo de pessoas negras? E como essa identidade se manifesta nas escolhas profissionais e práticas pedagógicas de docentes?

Para explorar essa temática, definimos como objetivo geral para este estudo: compreender o processo de construção da identidade docente de professoras negras, a partir da construção de suas identidades étnico-raciais e como isso

manifesta-se em seus fazeres pedagógicos. Dessa forma, planejamos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Caracterizar como as questões referentes à etnia e diversidade têm sido abordadas no campo educacional brasileiro;
- (2) identificar os marcadores simbólicos referentes à noção de “raça” na experiência docente,
- (3) analisar situações significativas de discriminação racial vividas no ambiente educacional,
- (4) explorar, nas narrativas de professoras negras, como o percurso educacional e o ser professora são atravessados pela identidade étnico-racial.

Nesse sentido, este trabalho está dividido em quatro capítulos, em que os dois iniciais abrangem a fundamentação teórica, o terceiro a metodologia e no quarto temos os resultados obtidos através da pesquisa realizada.

O primeiro capítulo começa com uma breve contextualização histórica, narrando as exigências feitas por parte comunidade negra, sistematicamente divulgadas em ações do movimento negro desde os anos 30. Essas ações nos levam até 2003, onde vemos uma alteração da Lei nº 9.393/1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a criação da Lei nº 10.639/03 que visa à obrigatoriedade do ensino da histórica e da cultura negra nas escolas públicas e privadas.

Este capítulo inicia o debate sobre as exigências quanto a ações afirmativas<sup>4</sup>. E em seu segundo tópico nos aprofundamos na significativa Lei nº 10.639/03 e identificamos o cenário da legislação brasileira, trazendo o Estatuto da Igualdade Racial, e alguns trechos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC que tratam de questões raciais, a partir dos quais informamos os avanços no âmbito educacional que ocorrem dentro dessas questões. Nesse capítulo apontamos também a dificuldade dos currículos escolares em implementar tais avanços.

---

<sup>4</sup> Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

[Sobre ações afirmativas e comunidades tradicionais](#)

No capítulo seguinte, intitulado como Realidade, Raça e Relações Étnico-Raciais, continuamos com a fundamentação teórica, nele afunilamos a temática de nosso trabalho trazendo em seu primeiro tópico, informações sobre a realidade do Distrito Federal, foco geográfico da pesquisa. Neste tópico temos uma pesquisa distrital realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), além de dados que informam se a lei apresentada no capítulo anterior está sendo cumprida e como esta aparece nos espaços educacionais.

No segundo tópico desse capítulo continuamos a exposição teórica, nele trazemos o conceito de raça apresentado por Munanga (2004), abordando o surgimento e a história por trás desse conceito, a sua ressignificação por parte do movimento negro abordada por Gomes (2012) e como este se atrela ao racismo e a história política da população negra.

Ao final do segundo capítulo, temos o tópico “Professoras e o duplo fenômeno do racismo e sexismo”, onde enfatizamos o recorte de gênero e raça que realizamos nessa pesquisa. Aqui nos concentramos na vida de educadoras negras, escolha feita e justificada em cima do que é dito por bell hooks em “intelectuais negras”, especialmente ao dizer que quando intelectuais negros escrevem sobre a intelectualidade de pessoas negras, eles focam exclusivamente na vida e obra de homens. (hooks, 1995, p. 466)

Fato que se articula com o que é trazido por Collins (2000), ao escrever que o que se pensa sobre mulheres negras em contextos acadêmicos ainda está associado a inferioridade, pois esse ambiente é comandado por homens brancos que não possuem familiaridade com o que é ser uma pessoa negra, muito menos com o que é ser uma mulher negra.

Mesmo aqueles que acham que estão familiarizados podem vir a reproduzir estereótipos. Acreditando que são experts, muitos estudiosos defendem, sem hesitar, imagens controladoras de mulheres negras, retratando-as como “mães-pretas”, matriarcas e hipersexuais, permitindo que tais noções do senso comum permeiem seus escritos. (COLLINS, 2000, p. 143)

Com isso, esse capítulo é encerrado com o apontamento das violências que o corpo de uma mulher negra sofre e evidencia que a identidade étnicoracial, especialmente na infância e adolescência, passa por diversos processos de validação, e que a trajetória escolar escola tem papel fundamental nesses



processos, afinal a escola não é um ambiente neutro, e se configura, como exposto anteriormente em um espaço de aprendizado e convívio social de pessoas de diferentes crenças, raças, origens etc.

Percebe-se assim a relevância em trabalhar questões que tratam de raça, gênero e respeito a diferentes experiências de vida desde a infância e em todos os segmentos da educação básica, e no ambiente acadêmico. E é a partir disso, que em nosso terceiro capítulo desenvolvemos a metodologia utilizada para a pesquisa acerca de trajetórias pessoais e vivências escolares de mulheres negras que atuam ou atuaram como professoras.

No capítulo metodológico apresentamos a narrativa (auto)biográfica como metodologia. Neste é descrito quem são os sujeitos participantes, qual o contexto da pesquisa e quais foram os procedimentos utilizados. Além de referências, como Bragança (2011) Passegi e Souza (2017) e Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) que levaram a escolha da pesquisa e narrativa (auto)biográfica como método, e justificam a utilização de narrativas escritas e das entrevistas como procedimentos de coleta.

Adianto aqui que o principal motivo é encontrado no fato da abordagem (auto)biográfica levar em consideração toda a vida de um indivíduo, permitindo a compreensão das mudanças socioculturais ocorridas com o sujeito que se relacionam com outros contextos e atuam sobre ações de sua trajetória de vida pessoal e profissional. (ALVES, 2015)

Inspirada pela técnica de Shutze (2010) quanto aos procedimentos e análise de autobiografias. No quarto capítulo é feita a análise completa das narrativas orais e escritas obtidas na pesquisa e que foram autorizadas pelos sujeitos de pesquisa. Para que essas fossem trabalhadas de forma respeitosa, neste fazemos uma sensível reflexão sobre as narrativas das professoras entrevistadas, analisando criteriosamente suas entrevistas e seus memoriais atravessados pelo eixo da identificação racial.

Considerando também com as experiências vivenciadas pela pesquisadora-entrevistadora, pois ainda que eu não me incluía formalmente como objeto de pesquisa, me encaixo na parte dos critérios, informados no terceiro capítulo como perfil de inclusão, de mulher negra na educação brasileira.

Por fim, nos últimos tópicos do capítulo de resultados, exploramos os eixos temáticos e elencamos todos os elementos visualizados nos capítulos de fundamentação teórica com os trechos das narrativas as professoras, demonstrando a realidade vivenciada por mulheres negras que trabalharam tanto na rede pública quanto particular do Distrito Federal.

E diante dessa realidade, exploramos nos últimos tópicos e subtópicos do capítulo os eixos temáticos encontrados nos objetivos específicos desse trabalho de conclusão de curso – TCC e visualizamos que as narrativas, muitas vezes ignoradas quanto a relevância científica possuem grande importância em uma pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – A COMUNIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO E O QUE DIZ AS LEIS**

Iniciamos nosso capítulo apontando que, a fim de fazer uma breve contextualização histórica, no primeiro tópico colocamos em ordem cronológica, alguns movimentos marcantes por parte da comunidade negra.

E indicamos que os anos finais de 1970 até 2000 se destacam, pois é quando o movimento negro, em companhia de intelectuais negros e não negros, chamou atenção do Estado para o fato de que a desigualdade que agride a população negra brasileira é um fenômeno complexo e não apenas fruto de um passado escravista (GOMES, 2012), o que afeta diretamente o acesso à educação que obtém essa parte da população.

### **1.1. Breve contextualização histórica**

Nas décadas de 1900, por parte da comunidade negra brasileira, houve a percepção de que como grupo precisavam se articular em prol de uma educação que os acolhesse e passaram então a reivindicar mudanças concretas nesse âmbito. Considerando que infelizmente o material pedagógico usado pelas escolas e toda estrutura do currículo brasileiro decepcionava quanto à heterogeneidade dos conteúdos didáticos e reforçava desigualdades sociais e raciais, observamos o movimento negro iniciando suas organizações.

Por movimento negro, ainda que não seja uma definição unânime, aqui o entendo como coletivos diversos de pessoas negras (grupos e entidades) que se organizam ativamente na luta contra o racismo e que possuem explicitamente o objetivo de superação da discriminação racial e valorização da história e cultura negra (GOMES, 2019).

Vivemos em um país em que a sociedade é formada por uma expressiva pluralidade étnico-racial, fato que a milhares de anos tem sido reforçado por parte do governo como algo positivo. “Contudo, é notável que essa mesma diversidade não é representada com equidade nas instâncias de construção e propagação de saber” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉIA, 2018, p. 950). E é sabendo disso, que a comunidade negra, no intuito de exigir políticas que conseguissem garantir os direitos básicos de

sua população, como o acesso a uma educação de qualidade, se articula para ocupar todos os espaços sociais.

Após anos lutando e resistindo de diferentes formas, que serão brevemente descritas aqui, o movimento negro leva tais exigências às ruas, tendo ações significativas, como em exemplo, a histórica Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (1995) que ocorreu em 20 de novembro de 1995 após 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

Esse ato foi marcante pois expôs um diagnóstico fundamentado sobre a discriminação racial brasileira e apresentou exigências que são discutidas e lembradas até hoje. “Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho.” (GOMES, 2012, p. 739)

Consideramos válido informar que não temos intenção de montar um quadro contendo todas as ações feitas pelo movimento negro em defesa da educação, pois demandaria um detalhamento maior e fugiria do foco pretendido neste trabalho. Contudo, julgamos importante mencionar alguns movimentos e atuações que foram decisivas historicamente, como a já dita Marcha Zumbi dos Palmares, que teve papel fundamental nessa área.

Lembrando que toda a história é marcada por diversos avanços e retrocessos, como o que ocorreu na ditadura militar em que muitas entidades foram encerradas, como foi o caso da primeira estrutura organizada negra do Brasil, a Frente Negra Brasileira (FNB), dissolvida em 1937.

A FNB, associação criada em 1931 na cidade de São Paulo tinha como intenção integrar negros na política, na vida social e cultural da sociedade brasileira (GOMES) tendo afiliados em todo o País. Esta associação "composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos." (GOMES, 2012, p. 737).

Esse grupo é indicado como a primeira organização negra brasileira com forte liderança e espaço dentro da estrutura nacional da época, pois antes de sua existência, o ativismo negro ainda se encontrava sem uma estruturação concreta e a partir de sua criação passou a ter uma melhor organização de suas exigências políticas e sociais incentivando até a candidatura de pessoas negras.

Posteriormente, tivemos o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado no Rio de Janeiro, existiu entre os anos de 1944 e 1968. Esse tinha como objetivo o de formar atores pretos e oferecer apoio e dignidade a seus participantes que eram pessoas de diferentes contextos, mas em grande parte pertencentes a uma classe social baixa. Essa fundação trouxe grandes mudanças para o cenário teatral, incluindo nas peças fatos de interesse aos negros e acontecimentos políticos, propondo novos caminhos a negros brasileiros (NACISMENTO,1978).

O TEN hoje é reconhecido como pioneiro em tirar os atores negros de figuras vexatórias e inferiores e coloca-los em papéis de destaque nos palcos e como heróis das historias contadas. Como afirma Abdias do Nascimento no seguinte trecho:

Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra - atores e atrizes - do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói, o que até então não se verificara, salvo os raros exemplos mencionados do negro como figura estereotipada, como ocorria nas peças Mãe, e Demônio Familiar. ambas de José de Alencar” (NASCIMENTO, 1978, p. 130)

No ano de 1978, durante a ditadura militar surge o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), sendo rebatizado no ano seguinte para Movimento Negro Unificado (MNU), nome que até hoje se mantém (GOMES, 2012). Essa organização tinha a intenção de denunciar a perseguição que o negro brasileiro sofria, apresentando características inéditas na luta contra a discriminação racial.

O MNU apontava o trabalho e a educação como meios de luta contra o racismo e com seus posicionamentos proporcionou mudanças nas organizações negras, uma vez que enfrentava as bases ideológicas da ditadura e travava lutas contra o sistema desigual quanto a raça e cultura. “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (GOMES, 2012, p.738).

O que no fim da década de 80 é afirmado também por Lelia Gonzales ao pontuar sobre a enriquecedora ação desse movimento: “Vale ressaltar que a militância política no Movimento Negro Unificado constituía-se como fator determinante de nossa compreensão da questão racial.” (GONZALES, 1988, p. 224)

Por fim, por conta das reivindicações feitas por organizações negras que já vinham desde o início do século XX se mobilizando, entre o final do século XX e início do século XXI são entregues inúmeras ações científicas e políticas relacionadas aos direitos de negros e negras, principalmente na área educacional. Assim como a grande onda de pesquisas sendo elaboradas sobre a temática, temos a aprovação da lei nº 10.639/03, assinada em janeiro de 2003, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que exemplifica essa tendência.

Providências legítimas foram finalmente tomadas, nas palavras da autora Nilma Lino Gomes:

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. (GOMES, 2012, p. 740)

E, assim, no tópico seguinte fazemos uma condensação do que as leis brasileiras dizem sobre educação e raça, nos debruçando primordialmente sobre a emblemática lei nº 10.639/03.

## **1.2. A Lei nº 10.639/03 e o que a legislação fala sobre mulheres e homens racializados**

Em 5 de outubro de 1988 é publicada a CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, que preza pela liberdade, segurança, igualdade, justiça etc. Essa lei maior, além de repudiar o racismo e determinar esse é um crime inafiançável e imprescritível, informa no Art. 3º ser objetivo de nosso país “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL).

Em seu texto observamos direitos referentes a educação, a valorização dos profissionais do magistério e ao trabalho. No Art. 7º é apresentada a proibição de que ocorra uma diferença salarial “[...] de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”. E com essas e outras determinações, a Constituição de 1988 serve de pilar para toda a legislação aqui apresentada.

A lei nº 10.639/03 <sup>5</sup> discorre sobre a implementação obrigatória de conteúdos no ensino público e privado do Brasil, que tratam da influência que a população negra teve e tem sobre a economia, a política e o social do nosso país, além da cultura e história afro-brasileiras. Essa é uma lei que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que organiza a educação brasileira conforme a constituição e apresenta alguns artigos que levam em conta o ensino de diferentes culturas.

No ano de 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) em uma série de reuniões comprometidas com a educação e cultura étnico-racial instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Amparados pela LDB e pelos artigos da Constituição Federal que tratam do direito de igualdade e acesso, além de Leis Municipais que desde os anos 90 se pronunciavam sobre a inclusão de estudo sobre raça no currículo, essas diretrizes atenderiam as necessidades apontadas pelo Movimento Negro.

Na intenção de considerar os envolvidos e quem seria beneficiado com a criação das diretrizes foram enviados questionários a professores que trabalhavam questões raciais, a indivíduos que pertenciam ao Movimento Negro, a pais e outros que estavam interessados em políticas voltadas para negras e negros. “Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.” (BRASIL, 2004)

Cabendo a sociedade, mas principalmente ao Estado atender as demandas de reparações aos danos de todo tipo causados aos negros do Brasil com políticas reparadoras e medidas antirracistas, o documento do parecer em concordância com as informações apresentadas no documento julga ser indispensável à valorização e o reconhecimento dos direitos e processos históricos de todos os cidadãos incluindo não só negros, como outras etnias marginalizadas.

O parecer procura responder com políticas de ações afirmativas, a demanda da população negra quanto a posturas educativas que reconheçam e valorizem a cultura, a história e a identidade afrodescendente. (BRASIL,2004) Nele encontramos também orientações detalhadas quanto as ações que devem ocorrer nos sistemas de ensino e a afirmação de que é necessária uma reeducação nacional, apontando

---

<sup>5</sup> <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

que o sucesso das políticas pedagógicas, do Estado e das instituições precisa de condições favoráveis ao ensino e aprendizagem.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6)

Professores e alunos devem sentir-se apoiados e os processos desse trabalho devem passar por mudanças totais nas visões sociais e culturais, não se limitando ao ambiente escolar, para que a reeducação tenha efetividade. “Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro [...]” (BRASIL, 2004)

Em 2008 a lei nº 10.639/03 é alterada para a lei nº 11.645/08, passando a incluir não só questões que dizem respeito a comunidade negra como também pautas e contribuições indígenas na formação do Brasil, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). A necessidade da criação dessas leis assume a fragilidade do sistema ao não inserir esses conteúdos espontaneamente e expõe que os antigos apontamentos de que o racismo é estrutural e proposital continuam a ser válidos.

Assim, notamos que a obrigatoriedade dessas leis tem o objetivo de ampliar os currículos escolares trazendo uma consciência histórica e política da pluralidade étnica e cultural brasileira, e com isso fazer com que sejam adotados costumes que garantam o direito de todos. Afinal são raros os aspectos de nossa cultura que não foram moldados pelas mãos e inteligência de afro-brasileiros, africanos e indígenas.

Nesse mesmo ano ocorre a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) que em seu documento final informa que entre os eixos temáticos do assunto principal “A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação” estava a inclusão e a diversidade na Educação Básica.

Apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), a conferência foi um marco histórico em relação a políticas públicas educacionais no Brasil, pois reconheceu e oficializou a função da escola e das políticas públicas de superar hábitos opressores,



especialmente contra povos tradicionais, pessoas negras, homossexuais, outras minorias que fazem parte da sigla LGBTQIA+, mulheres etc.

Em seu documento final, a conferência assegura ainda que seria incluso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) um compromisso específico para as relações étnico-raciais nas escolas, garantindo apoio técnico, financeiro, bibliográfico etc. Seria criado um programa voltado para formação de especialistas “negros e não-negros identificados com a pesquisa da história e cultura afro - brasileira e africana em todas as áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2008). Além de outros atos que serviriam para assegurar a execução da Lei nº 10.639/03, que havia sido recém alterada para a lei nº 11.645/08.

No ano de 2010 é instituído o Estatuto da Igualdade Racial pela lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que entraria em vigor 90 dias após ser publicada. O estatuto é sancionado a fim de garantir a igualdade de oportunidades, combater discriminações e defender direitos negligenciados, tratando de questões específicas de direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e lazer, além de trazer capítulos e seções que falam sobre o acesso à terra, à moradia, trabalho etc.

Entre suas disposições preliminares este afirma que:

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010)

A segunda seção do capítulo II discorre sobre educação, e se inicia reiterando a obrigatoriedade do estudo de história geral africana e da população negra no Brasil na rede pública e privada de ensino, conforme a lei 9.394/96. Posteriormente afirma que deve ser resgatada a contribuição que essa população teve no desenvolvimento do País. Essa seção se encerra com artigos que dizem que o poder público irá apoiar ações socioeducacionais realizadas pelo movimento negro, terá programa de ação afirmativa e “Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.” (BRASIL, 2010)

O capítulo III do documento discorre exclusivamente sobre a liberdade religiosa e de crença e o livre exercício de cultos religiosos, especialmente os de matriz africana. Nele é assegurado que suas práticas e celebrações estariam seguras, pois o governo adotaria medidas exclusivas para combater a intolerância religiosa, já que em alguns lugares do Brasil religiões de matrizes africanas sofrem represálias e ataques constantes.

Como aponta a notícia de 2019 do jornal Correio Braziliense, que fala de crimes de intolerância religiosa como agressão aos membros dessas religiões, incêndios e outros tipos de vandalismo que ocorreram no Distrito Federal. E traz a informação de que: “Apesar de representarem apenas 0,2% da população do DF, os adeptos das religiões com ligações africanas são os que mais sofrem com o preconceito: 59,42% dos crimes de intolerância, somando todas as religiões, têm esses grupos como alvos” (RIOS, 2019)

A desconstrução da desigualdade e a promoção de uma análise crítica a ela é uma das melhores ferramentas no combate ao racismo. E dessa forma, o Estatuto da Igualdade Racial apresenta ainda o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), uma organização federal, que por meio de ações afirmativas, teria como objetivo combater a desigualdade e articular ideias concretas de como fomentar a igualdade racial, e a partir de políticas promoverem a integração de pessoas negras na sociedade, dentre outras ações.

Outro importante avanço na legislação para pessoas racializadas acontece no ano de 2014, quando entra em vigência a lei nº 12.990/14 que reserva 20% das vagas dos concursos públicos para negros sempre que o número de vagas oferecidas for igual ou exceder 3. Essa lei tem prazo de 10 anos, ou seja, se encerra em 2024 e faz parte da política de promoção da igualdade étnica promovida também pelo Estatuto apresentado.

No final de 2014 temos a fase nacional da segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) tinha como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Esta propôs reflexões e estratégias sobre eixos que atravessam a temática, como a educação e a diversidade, tratando de direitos, inclusão e justiça social, em exemplo a necessidade da:

Elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo no último ano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e equalização da escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 69)

A CONAE é uma conferência que permite a participação de profissionais da educação e da sociedade em geral nas discussões educacionais e em seu documento final indica a proporção de medidas para o aumento da qualidade da educação em seus inúmeros aspectos, como a participação popular, a valorização dos profissionais dessa área, a garantia de acessibilidade, a igualdade racial, regional, de orientação sexual, de gênero etc.

Contudo, tendo em vista, sua importância, mas em busca de fazer um apanhado geral, a menção da mesma neste trabalho se dá pelo fato de ter sido divulgada na linha do tempo histórica da BNCC, documento que abordamos a seguir, como referencial fundamental para o processo de mobilização em prol da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) tem o propósito de garantir o direito de todos os estudantes do país adquirirem conhecimento e habilidades essenciais comuns. Nela vemos que ao falar de sua implementação com igualdade, equidade e diversidade encontramos um trecho que declara especificamente o “[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2017, p. 15), o que incluiria povos negros, indígenas, pessoas que não completaram a escolaridade na idade própria e pessoas com deficiência.

Na área de artes da BNCC, como habilidade desejada para o período do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental aparece: “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias [...]” (BRASIL, 2017, p. 211). Já na área de educação física é esperado que os jovens tenham experimentado brincadeiras e danças de matriz africana, além de conhecer as lutas e práticas realizadas pelas populações dessa matriz.

Seguindo o mesmo pensamento, habilidades como as citadas no parágrafo anterior são pautadas em grande parte da BNCC. Dessa forma em outro trecho, ao falar de práticas de linguagem, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, é dito

que “[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países.” (BRASIL, 2017, p. 157), reforçando a importância de um currículo que abranja a diversidade.

Nessa perspectiva e em acordo com a lei nº 10.639/03, a BNCC na parte voltada para o Ensino Médio aponta que a escola deve ser um lugar que possibilite aos estudante combater discriminações e estereótipos, além de “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2017, p. 467).

O documento informa a existência de um patrimônio cultural e linguístico desconhecido por muitos, pois não temos só a língua portuguesa sendo falada no território brasileiro, estima-se que mais de 250 línguas são aqui faladas, considerando a língua de sinais (LIBRAS), as línguas afro-brasileiras, as indígenas e todas as variações dessas. O que nesse momento nos leva a pergunta do porquê desse e outros fatos relevantes serem desconhecidos para a maior parte da população se temos uma vasta legislação que se pronuncia sobre a valorização cultural e intelectual desses grupos.

Tomando por referência o ano da lei nº 10.639/03, que entrou em vigor na data de publicação, já se passaram mais de 18 anos desde a sua promulgação e é perceptível que, por mais que haja algumas tentativas de execução que não deixamos de considerar, o conteúdo dedicado a temática da história e cultura afro-brasileira não está efetivamente incluído no currículo de grande parte das escolas.

Os jovens terminam seus estudos sem ter conhecimento de quem foram as mulheres e os homens negros fundamentais para a construção do país. E por conta desse e outros fatores, apesar da quantidade razoável de leis a respeito de questões étnico-raciais, os jovens e os brasileiros em geral continuam propagando preconceitos e desqualificando negros, indígenas e outras minorias.

Portanto, percebemos que há uma ausência de interesse real, e investimentos em medidas voltadas para essas questões. Notando também que quando essa temática aparece nas escolas acaba sendo trabalhada em momentos únicos, sem intenções críticas ou de desconstrução de imagens negativas historicamente

associadas a pessoas negras, fazendo parte puramente de um currículo festivo. Apropriando-me do conceito que diz que esse currículo:

É a modalidade em que o trabalho expresso sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantém ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. (SILVA, 2015, p. 78).

Acrescentamos ainda que o currículo escolar que visualizamos na prática nas instituições do Distrito Federal, demonstra grandes fragilidades na incorporação das leis que abordam a diversidade, pois apresenta princípios eurocêntricos. Como apresentado por Gomes (2012) ao dizer que mais um grande desafio para a educação escolar está em descolonizar os currículos. Pois, esses a muito tempo são denunciados “sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos[...]”. (GOMES, 2012, p.102)

Desse modo, no capítulo 2, evidenciamos dentre outros aspectos, a necessidade da aplicação da lei nº 10.639/03 no DF e uma reformulação da educação brasileira com foco em se ter um currículo antirracista, que se afastasse da visão generalizada e estereotipada visando a criticidade e a disseminação de diferentes assuntos que dizem respeito a nossa realidade.

## CAPÍTULO 2 – REALIDADE, RAÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*A radicalidade no acesso à questão racial no Brasil, uma questão que é, portanto de negros e brancos, estaria em ir além da igualdade de direitos, mas buscar relações sociais de respeito às diferentes formas de ser, de se apresentar e mais do que isso, sair da tolerância e buscar diálogos, compreender e aprender com a riqueza das diferenças, das várias histórias singulares. (CASTRO; RIBEIRO, 2008, p. 410)*

### 2.1. A realidade no Distrito Federal – DF e a relação histórica

Tendo como base os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/DF-2018), que foi realizada em 31 regiões administrativas (RAs) do Distrito Federal (CODEPLAN, 2019), no ano de 2018 a população do DF era de 2.881.854 habitantes e se distribuía em 42,4% não negros e 57,6% negros, desses um pouco mais de 10% se autodeclarava preto e 47,5% se autodeclarava pardo.

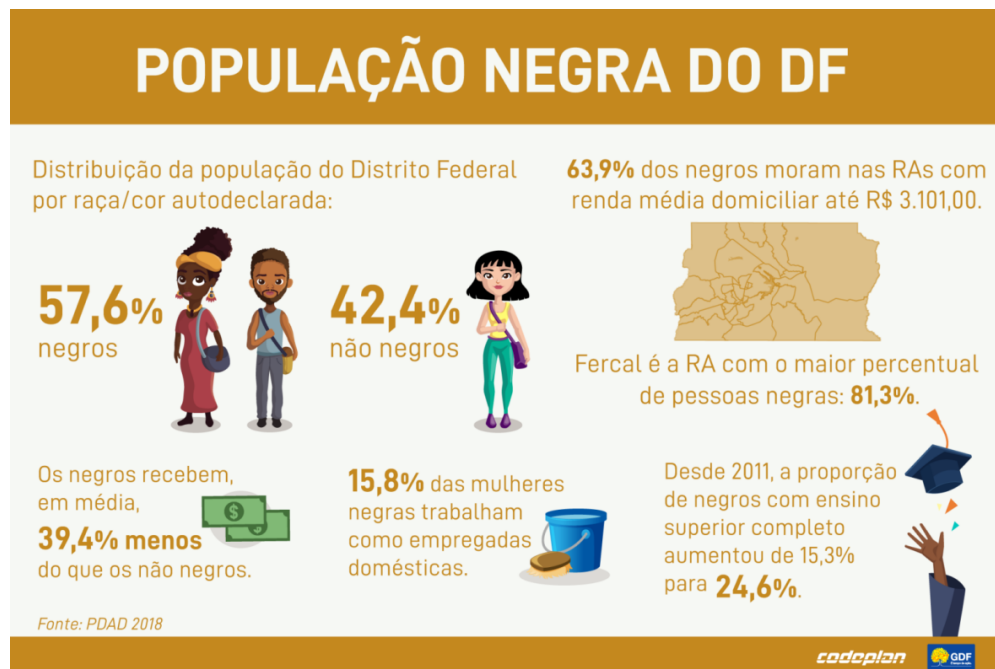
Em 2020 é realizado o perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal que usa dados da pesquisa distrital descrita acima. Nesta análise encontramos estudos que delatam a manutenção de práticas discriminatórias históricas e que mesmo após melhorias, as médias de escolaridade e de renda de negros do DF ainda são bem inferiores quando comparadas as de não negros.

Esse perfil indica que o acesso a educação de qualidade impacta diretamente na renda e nas oportunidades encontradas no mercado de trabalho, e relata que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE ao publicar o informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” traz indicadores de diversas fontes que revelam as desigualdades raciais do país:

[...] no que tange às dimensões de mercado de trabalho, rendimentos, moradia, educação, violência e representação política, a população negra apresenta grandes desvantagens em relação à branca. Os negros estão em maior proporção nos trabalhos sem vínculos formais e sobrerrepresentados em postos de menor remuneração e prestígio. A população negra também apresenta piores condições de moradia e níveis mais baixos de escolaridade. (BRASIL, 2020)

No PDAD referido, dentro do número total de pessoas negras contabilizadas, por volta de 63% dos homens negros e cerca de 46% das mulheres negras trabalham, sendo que quase 16% dessas trabalham em serviços domésticos, ilustração abaixo.

Figura 1 – População negra do Distrito Federal na pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios



Fonte: PDAD (2018).<sup>6</sup>

Quanto à educação foi observada uma diminuição na desigualdade, pois o número de pessoas negras com ensino superior completo subiu de 15,3% para 24,6%. Contudo, “[...] não negros estão mais inseridos no ensino superior e os negros estão mais presentes na educação básica, o que pode sugerir acesso tardio à escola ou maior desistência ou reprovação entre negros, segundo a autora do estudo” (CODEPLAN, 2019).

Dessa forma, pensando exclusivamente sobre a rede de ensino de Brasília com a qual temos maior intimidade, em todas as escolas que pudemos ter contato, na rede de ensino pública e particular, temáticas relacionadas às culturas africanas e

<sup>6</sup><https://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda/>

afro-brasileiras apareceram apenas na semana que continha o dia 20 de novembro, o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Nessa semana, em caráter geral era possível ver uma ou outra professora empenhada em que o ensino desses conteúdos acontecesse de forma respeitosa, considerando o que visualizamos em lei, mas a maioria ia de acordo com o que expressa a ideia de currículo festivo abordando o tema de forma rasa e genérica.

Gostaria de pontuar que ao dizer isso não estou confrontando a importância dos momentos que acontecem nessa época, sabemos que os representantes escolares em grande parte não tiveram a oportunidade de aprender como esse tema deve ser abordado. Contudo, a pluralidade da população negra e sua diversidade histórica se não abarcadas corretamente continuam tendo partes negadas e deturpadas.

Essa destruição histórica é fomentada a todo momento, o que torna quase impossível a missão de combater de maneira concreta o racismo, considerando também que a visão que é passada sobre nós, pretos, é sempre a que trata da escravidão. E se já é pouco e inadequadamente falado do negro em geral, quando pensamos na mulher negra em particular percebemos que esse apagamento piora.

Com isso, não é preciso procurar muito para ver crianças, jovens e adultos sendo racistas, fato esse que continua a ocorrer nas escolas do Distrito Federal mais uma vez pela falta da aplicação das leis, regulamentos e estatuto mencionados. Como ilustra o seguinte trecho:

Silva, N. (2005) relata uma experiência parecida que viveu durante um momento de diálogo que tinha como objetivo discutir com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal questões ligadas a cultura negra ocasião em que um aluno de aproximadamente 11 anos afirma taxativamente que “Tocar tambor é coisa do demônio”. O autor explica que em situações como essa é imprescindível demonstrar somos conduzidos por ideias anteriores nós e produzimos outras tantas que nos aprisionam ou nos libertam. A afirmação do pré-adolescente parte de um estereótipo e evidencia uma postura preconceituosa internalizada por ideias que nos apressam. (RODRIGES, 2010, p. 155-156)

Adentrando nesse debate, afirmamos que tomando conhecimento de como ao longo da história ocorreu a dominação europeia sobre as nações que invadiram, entendemos que esses povos invadidos foram impedidos de preservar o mínimo de suas origens. E que esse domínio agressivo silenciou culturas que dizem “[...] respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o



mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 75).

Entendendo a dimensão desses silenciamentos percebemos que sua perpetuação em massa, como se verifica, é de fato um epistemicídio. E hoje o que compreendemos intrinsecamente como bom e belo tem forte influência desse passado. Quando os traços e formatos dos corpos afrodescendentes são associados com algo ruim ou de menor valor, é óbvio que as pessoas que apresentam esses traços irão sentir uma vontade “natural” de muda-los, seja alisando constantemente o cabelo ou fazendo cirurgias plásticas.

Os povos africanos não foram apenas escravizados e marginalizados, toda e qualquer possibilidade de construção de um “nós” e “nosso” era fervorosamente combatida durante o período da escravidão e também no pós-escravidão. Por exemplo, no Brasil é comum que descendentes de europeus saibam exatamente de onde sua família veio seja da Itália, da França ou outro lugar, mas descendentes de africanos raramente conseguem ter acesso a esse tipo de conhecimento.

Em virtude desse enraizamento e da perpetuação do racismo, até mesmo nos dias atuais, temos as culturas, vivências, religiosidade, etc, dos povos negros sendo negadas. E é em razão desses acontecimentos que as autoras Santos; Pinto; Chirinéia (2018) em concordância com outros autores que abordam o assunto, dizem que ocorreu um epistemicídio:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas[...]. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉIA, 2018, p. 254)

Não pensar criticamente sobre isso traz um grande prejuízo para a educação brasileira, sobretudo por não ser um problema verificado apenas na educação básica. Questões étnico-raciais são tão pouco exploradas nos anos iniciais da educação brasileira quanto são no ensino superior.

Na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, o curso de licenciatura em Pedagogia antes do novo currículo não possuía nenhuma matéria obrigatória que

tratasse em específico de questões raciais e de gênero, o que significava que os estudantes podem terminar as suas graduações e sair prontos para atuarem como pedagogos, que se tornam principalmente professores, sem o conhecimento teórico que daria o mínimo de capacitação para lidar com situações corriqueiras que evidenciam preconceitos, como o racismo e o sexismo.

É interessante esclarecer que, assim como outras ações, as políticas de cotas no nível do ensino superior só foram instituídas no começo dos anos 2000. Na UNB, por exemplo, o sistema de cotas iniciou-se em junho de 2004 mesmo ano da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E ainda que no ano de 2018, segundo a pesquisa já mencionada do IBGE sobre desigualdades sociais por cor ou raça, o número de pessoas negras e pardas nas Universidades Públicas tenha superado o número de pessoas brancas, o resultado continua desfavorável em números totais.

A partir dessa pesquisa, temos a informação de que pessoas negras estão a cada dia mais presente nas Universidades Públicas, mas continuam tendo menos acesso ao ensino superior quando consideramos a rede pública e privada. Na verdade, em parâmetros educacionais, as desigualdades entre esses dois grupos étnicos (brancos e negros) permanecem alarmantes, pois se agravam a cada etapa do percurso escolar e atingem o ápice no ensino superior.

O que pode ser observado não só nos estudantes, como na quantidade de professores negros nas universidades federais. Como exposto no tópico que tratamos da legislação, no ano de 2014 foi criada a lei nº 12.990/14 que reversa uma porcentagem das vagas de concursos públicos de âmbito federal para pessoas negras, contudo mesmo depois de um crescimento, no ano de 2019 o número de docentes negros nas universidades federais ainda não reflete em nada o número da população negra do país<sup>7</sup>.

Em todo o caso, as instituições de ensino possuem o dever, não só cívico como moral de voltar suas práticas pedagógicas para a diversidade. Pois, quando não tratamos de questões étnico-raciais em nenhuma das etapas educacionais, como é exigido por lei, a desigualdade de raças é apoiada. E na educação de modo geral constatamos o alto índice de negros e negras excluídos, demonstrando que

---

<sup>7</sup> <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html>

apesar da garantia de acesso universal, o fracasso escolar permanece incidente em uma raça. (RODRIGES, 2010, p. 8).

Desse modo, fica evidente que até o momento a lei nº 10.639/03 não está sendo exercida por inteiro. Contudo, consideramos importante enfatizar o quanto a sua formulação é significativa para a educação, pois como explicitado no documentário de 2018 “A última abolição”, esse código dentro do contexto de mudança de padrões arcaicos e eurocêntricos, ou seja, colonização, é considerada mais importante até que a lei de cotas.

Dado que essa lei propõe uma mudança estrutural, sendo uma oficialização da necessidade de superação do atraso incorporado no racismo e de extinguir estereótipos sobre o negro. Tendo em vista que quando dialogamos sobre algo, esse diálogo não é feito como um monólogo, em que alguém fala sozinho. E especialmente dentro do ambiente escolar, a conversa provoca uma resposta, uma reflexão e abre espaço para interpretações distintas e para conflitos de pensamentos. (GOMES, 2012)

A inserção da Lei nº 10.639/2003, não só nas disciplinas e conteúdos, mas também na mudança cultural e política do currículo, conseguiria romper com o silêncio que observamos em se falar de raças e racismo, e revelar esse e outros rituais pedagógicos que contribuem para a manutenção da discriminação. (GOMES, 2012, p. 105) O que não é uma situação fácil, mas se bem feita tem potencial para acabar com mitos como o da democracia racial.

Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da "mancha negra" [...] a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. (NASCIMENTO, 1978, p. 93)

A raça e as questões étnico-raciais precisam ser pautas que parecem na educação logo no início da escolarização, pois só assim caminharemos contra o

racismo e o epistemicídio que aqui destacamos na educação do DF, mas que salvo algumas exceções ocorre em todo o Brasil.

## **2.2. Mas o que estamos chamando de questões étnico-raciais? Qual o conceito de raça?**

Segundo Munanga (2004, p. 17), “etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. Com a agitação dos debates, teóricos até mesmo os com pesquisas que divergiam, passam a adotar raça no sentido de diferenciar espécies. Nesse contexto em “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” observasse inicialmente raça sendo entendida como imutável, o que traz a ideia de se eliminar as nesse momento entendidas como “raças inferiores”.

Na obra mencionada Munanga (2004) faz uma passagem histórica pelos parâmetros que, em cada época, baseavam as diferenças entre as raças. No século XIII, o critério principal era a cor da pele, o que definiu três raças: a branca, a preta e a amarela. No século XIX, além da característica anterior, passou a ser considerado os elementos morfológicos como o formato do rosto, até que no século XX, a genética descobre marcadores genéticos que, quando cruzados com os critérios anteriores, faziam surgir milhares de raças e sub-raças. As pesquisas comprovam, então, que o conceito de raça seria biologicamente inválido.

Quando por insistência e ignorância o termo raça é pensado do ponto de vista biológico, a palavra se torna um marcador social racista e mantenedor de pensamentos que deveriam ter sido abandonados após a abolição. Felizmente, assim como quase todas as palavras existentes, raça também passou por um processo de evolução linguística, além de uma ressignificação.

Embora historicamente o termo tenha sido usado em vários contextos, desde os classificatórios a partir de diferenças físicas até como indicativa de classe social (MUNANGA, 2004), hoje o conceito racista de raça foi superado e substituído por etnia, palavra que diz respeito a grupos identitários que se diferem de outros por aspectos como cultura, religião, origem etc.

Então porque esse termo já superado continua a ser usado nos dias atuais? No presente o conceito de raça está atrelado a relações dominação e privilegio, este

apresenta uma significância estrutural e é determinado a partir de diversos fatores, até mesmo o local geográfico em que é aplicado.

Consideramos assim, que raça não existe como fenômeno biológico, mas sim como fenômeno sociológico. E sua importância de continuar existindo se dá principalmente porque:

[...] no imaginário de representação coletivas de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir de diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (MUNANGA, 2004, p. 22)

Assumo esse entendimento também, alicerçada por Nilma Lino Gomes (2003, p. 78) que diz que “quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros [...]”. E assim, julgamos ser pertinente neste trabalho, o uso da palavra raça, em termos socioculturais e políticos.

Reiteramos o campo político, pois para falar de questões que dizem respeito à população negra brasileira, diferente de como alguns acreditam ser o certo, é impossível ser imparcial. E buscar uma imparcialidade quando falamos de questões que envolvem violências e injustiças é apoiar a opressão. Para falar de raça é preciso se posicionar e, como dito por Gomes (2003), a politização de raça é necessária para uma efetiva prática pedagógica antirracista.

Gomes (2012), em seu artigo intitulado como “Movimento negro e educação” aborda a ressignificação dada a esse conceito. O movimento negro passa a politizá-lo e entendê-lo como instrumento de desconstrução de ideias deturpadas do conhecimento e das vivências negras. Dando outro olhar para a questão étnico-raciais “[...] interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.” (GOMES, 2012, p. 731).

Sobre a concepção de racismo, a princípio é oportuno pontuar que falar sobre o racismo não o faz existir, isso quem faz são os racistas. Falar sobre o racismo e seu forte impacto na sociedade e na vida das pessoas racializadas é antes de tudo

lutar contra esse preconceito. Aliás, observasse que o tabu que há em abordar esse assunto é justamente um dos mecanismos cruéis que o mantém em tantos espaços. Tendo como justificativa a diversidade e a mestiçagem brasileira, o Brasil é apontado como um país de igualdade racial.

Contudo, a sua característica camuflada é o que o faz tão poderoso em nosso país. Até mesmo pois este aqui, assim como em outros países trata de poder e é detectado a nível estrutural ao privilegiar pessoas brancas nos ambientes sociais e políticos, institucional no que diz respeito a desigualdade de tratamento nas instituições e cotidiano no que tange todas as ações realizadas por pessoas brancas, seja discursos, vocabulários ou gestos que ataquem os negros (KILOMBA, 2019, p. 77-78)

Como conceito, racismo se atrela a raça, surgindo como vocábulo no início do século XX, baseado na ideia já apresentada de raças fictícias que são criadas na mente racista daqueles que consideram inferiores grupos sociais que possuem determinada cor, religião, língua etc. “De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.” (MUNANGA, 2004, p. 24)

Saber que pessoas pretas e brancas são iguais em uma ótica genética, não nos impede de enxergar que a construção dessas identidades aconteceu de modo completamente distinto ao longo da história e que mesmo depois décadas de libertação, as vivências de pessoas negras continuam a se diferir das de não negras.

É óbvia a existência de uma cultura negra, e é irreal negar a presença de uma corporeidade e experiência exclusiva dessa etnia. Temos incontáveis semelhanças com as outras, mas as particularidades são marcantes, em especial quando refletimos sobre nossa identidade, como ela é formada e sua representação, fatores esses que também justificam a escolha de nossos objetos de pesquisa.

É incontestável que a escravidão não deve cair no esquecimento, como usando de justificativas racistas, alguns governos e civis tentam fazer ao pontuar que no Brasil todos são iguais e tratados como tais. Sabemos que a relação entre esses dois grupos, negros e brancos, nunca foi pacífica, mas é igualmente fundamental que saibam que o sofrimento não é nosso lugar de origem.

Nossas narrativas e experiências estão atreladas à libertação, reconstrução e beleza. O passado precisa ser enxergado com consciência da dor que foi enfrentada por séculos e da mesma maneira com a perspectiva de criação e recriação cultural relevantes na história e nas resistências do nosso dia a dia.

O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. (GOMES, 2002, p. 49)

Chamamos assim de questões étnico-raciais toda a cultura e elementos específicos que fazem referência a população negra, sendo atravessados pela raça, origem e história da colonização. E ao falarmos de professoras negras, foco de nosso estudo, fora realizado um importante recorte na pesquisa, visto que dentro desses dois grupos que se distinguem racialmente, existem questões discrepantes de gênero elucidadas no próximo tópico.

### **2.3. Professoras e o duplo fenômeno do racismo e sexismo**

Segundo o autor Abdias do Nascimento (1978) a mulher negra paga até hoje o preço da herança da estrutura familiar patriarcal deixada por Portugal. O que fica escancarado quando notamos que mulheres negras não fazem parte do grupo composto por homens e mulheres brancas, e em muitos aspectos também não são inclusas no grupo de homens negros, foco da maioria dos estudos de raça.

Fato esse que é discutido pela autora Sueli Carneiro (2003), em seu artigo que trata da situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Carneiro aponta que não cabemos no mito da fragilidade feminina, que explicava a proteção a proteção masculina, pois nós “[...]fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis.” (CARNEIRO, 2003, p. 1)

Nesse artigo a autora afirma que no contexto de discriminação de gênero, mulheres negras não usufruem dos privilégios concedidos a homens brancos e

negros e em virtude do racismo são colocadas em um segmento relativamente inferior ao ocupado por mulheres brancas, e por conta disso revelam uma identidade única.

Como dito por Patrícia Hill Collins (2000) essas mulheres acumulam experiências exclusivas da convergência de ser negra e ser mulher. E para uma reflexão que englobe esses dois conjuntos é necessária uma epistemologia alternativa, ou seja, um estudo singular capaz de incorporar as características e opressões específicas que fazem parte do cotidiano dessas vivências.

O racismo está enraizado e combatê-lo é uma luta coletiva, essa indicação é feita há muito tempo pelo movimento negro, está sancionada em lei e é reafirmada nesse trabalho. A missão de combate contra esse preconceito é de toda a população, mas o campo educacional por formar os integrantes de toda a população tem a obrigação de ser um espaço em que as diversidades culturais, sexuais e raciais são discutidas e respeitadas. Contudo, como exposto por Gomes (2005) ainda hoje temos educadores e educadoras que consideram que tais objetos não cabem à educação

Essa consideração acontece em parte pela crença de que falar de como se construiu esses processos no Brasil e conseqüentemente ter que falar de raça e opressão é uma ofensa “[...] essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana” (GOMES, 2005, p. 146).

Posicionamento esse que demonstra um não entendimento da criação cultural e histórica do Brasil e como isso afeta a educação, as relações sociais, pessoais etc. Além de escancarar a falta de uma formação pedagógica antirracista, pois ser antirracista é desejar que todos os grupos tenham espaço e representação cultural.

Para refletirmos um pouco mais sobre mulheres negras e suas narrativas na Educação, e em concordância com os parágrafos anteriores precisamos entender que atuando como instituição social a escola é:

[...] responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no



contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. (GOMES, 2003, p. 77).

A cultura e a educação estão intimamente ligadas, em razão da primeira dizer respeito a todos os comportamentos, produções e significações de um grupo e a segunda ser justamente como todos esses elementos são transmitidos ao longo das gerações. A cultura muda o modelo educacional um país e vice-versa.

Uma sociedade racista possui um sistema racista e, insere assim em seus padrões, instrumentos discriminatórios, que marcam as culturas negras como referências ruins, a estética do cabelo, das músicas, a alimentação, a constituição física, os cultos etc sofrem ataques constante, mesmo que nem sempre explícitos. Essa manipulação sobre, principalmente o corpo, por parte da sociedade, é chamada por Nilma Lino Gomes (2003) de pedagogia corporal.

Na infância e na adolescência os jovens negros não têm contato com representações positivas de seu povo, em veículos de mídia. Como é exposto por bell hooks “[...] representações globais das negras nos meios de comunicação de massa contemporâneos continuam a nos identificar como mais sexuais como aberrações primitivas descontroladas” (hooks, 1995, p. 469) E até mesmo em livros didáticos e outros materiais encontramos ilustrações Em oposição a ilustrações que colocam essas pessoas sempre no papel de escravos, é provável que o imaginário desses jovens e adultos fosse diferente.

Hoje, felizmente alguns livros passaram a mudar seus posicionamentos, excluindo da escrita informações invalidas e preconceituosas, e alterando as imagens antes usadas nos livros, trazendo maior diversidade, o que revela em pequenos passos algumas das mudanças há tanto tempo exigidas pela população negra.

Em consideração a tudo que foi exposto nesse trabalho até o momento, fica evidente que aceitar-se e respeitar-se como uma mulher negra no Brasil nem sempre é simples ou fácil, em especial porque esse reconhecimento étnico-racial foi criado em cima de rejeições. Ser negro no Brasil é enxerga-se como negro, e enxerga-se como negro é perceber violências que seu corpo e o de seus semelhantes sofrem todos os dias.

Esse processo se configura em maior complexidade quando falamos de mulheres negras, em virtude de sermos vistas dentro de dois poderosos fatores quanto a preconceito, o de raça e o de gênero. Esses fatores nos colocam sob um duplo fenômeno do racismo e do sexismo, causadores de violentas situações. (GONZALES, 1984)

Dentre outras violências, que se originam desse duplo fenômeno, como: a expectativa de mulheres negras serem fortes a todo o momento; o feminicídio que atinge mais mulheres racializadas que mulheres brancas (IBGE, 2018); a ideia cultural e coletiva de que negras estão na sociedade para servir os outros (hooks, 1995); ainda temos as pequenas agressões vividas no dia a dia, como a pressão estética que tortura todas que não fazem parte de um padrão de beleza estabelecido.

Mulheres negras “[...] são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca” (CARNEIRO, 2003, p. 2). Na perspectiva dessa pressão estética há uma influente “beleza universal” feminina a ser considerada, que foi imaginada a partir do modelo de beleza eurocêntrico já mencionado. Esse padrão dita exatamente como precisamos ser para sermos consideradas desejáveis.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2003, p. 1)

Sem a intenção de ditar regra ou julgar alguém, especialmente mulheres negras, nos questionamos: Quantos procedimentos estéticos dolorosos já não foram feitos, e continuam a ser, na intenção de mudar traços que estão fora desse padrão? Na intenção de alcançar essa beleza, quantas meninas não tiveram seus cabelos estragados e suas cabeças repetidamente machucadas para que ficassem com seus cabelos lisos?

Aliás, a problemática já está em se acreditar na existência de algo universal. A pretensão de que deveria existir algum padrão entre diferentes civilizações completamente distintas, por si só reforça preconceitos contra minorias. Afinal, os modos como o cabelo é usado, por exemplo, transmitem diferentes significados.

Na maioria das culturas atuais o penteado, a cor dos fios e o corte dizem mais sobre a personalidade do indivíduo do que qualquer outra coisa, mas em outras culturas, que provavelmente são colocadas um pouco mais a margem da sociedade, esses dizem sobre suas religiões e transmitem mensagens específicas.

E para pessoas negras, em particular mulheres, o modo de usar o cabelo é usado para representar o que? Para Gomes (2003, p. 83) “[...] representa uma dentre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral.” Ancestralidade é essa que perpetuou o ensinamento de usar o cabelo como adorno, mas também como modo de resistência e demonstração de força. Homens e mulheres por meio dessa raiz única constroem de maneiras variadas uma forte ligação com o cabelo

Essas diferenças e as formas de executar sua vivência, são validadas ou não durante a infância e adolescência, e sobretudo na trajetória escolar. E a maneira que esse processo acontece é determinante em como o indivíduo, nesse caso a mulher negra, vai enxergar a si, e os aspectos de sua existência, práticas, sua relação com o mundo e ao considerar professoras negras, a sua docência.

Posto isso, apresento um trecho encontrado na introdução, singularmente intitulado como “Tornando-se sujeito” do livro “Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano” de Grada Kilomba (2019) que ao fazer referência ao poema de Jacob Sam-La Rose (2002) expressa em exatidão diversas ideias encontradas nesse trabalho:

Este livro pode ser entendido como uma forma de tornar-me sujeito” porque nesses escritos procuro exprimir a realidade psicológica do racismo cotidiano como me foi dito por mulheres negras, baseada em nossos relatos subjetivos, autopercepções e narrativas biográficas – na forma de episódios. Aqui, nós estamos falando “em nosso próprio nome” (Hall, 1990, p.222) e sobre nossa realidade, a partir de nossa perspectiva que tem como no último verso do poema, sido calada por muito tempo. Esse verso descreve como o processo de escrever é tanto uma questão relativa ao passado quanto ao presente [...]. (KILOMBA, 2019, 29)

Por fim, no capítulo seguinte iremos expor a metodologia utilizada para investigar como ao longo da trajetória de vida e do percurso educativo, acontece o

processo de construção da identidade docente de professoras negras, a partir da construção de suas identidades raciais.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

*Professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras que habitam o dia-a-dia da escola e trabalham com educação e com investigação educativa conhecem a potência do mínimo, do menor, do que aparentemente parece miúdo e insignificante, mas carrega consigo a força da grama que brota em meio às coisas(..)*

Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 31)

### 3.1. A narrativa (auto)biográfica como metodologia

No artigo “O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional”, os autores Passegi e Souza (2017) indicam que o uso de histórias de vida na área da Educação surge com maior incidência, no Brasil, nos anos de 1990 e passa por um crescimento no início dos anos 2000. A linguagem antes entendida como instrumento de expressão do pensamento começa a ser percebida como elemento estruturante das visões de mundo.

Nesse mesmo artigo, os autores comunicam que no Brasil, a expressão pesquisa (auto)biográfica se consagrou com o uso de (auto) entre parênteses. E justificam que essa preferência ocorre “[...] por que as finalidades dessas narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos.” (PASSEGI E SOUZA, 2017, p.16)

Desse modo, os caminhos metodológicos realizados neste trabalho partem da compreensão de que o uso de histórias de vida e a abordagem (auto)biográfica é adequado para o objetivo do estudo, por permitirem que se conheça de forma significativa a vida do indivíduo, além de envolverem complexidade e as possibilidades do nosso cotidiano. Narrar de forma escrita ou oral sobre si torna-se um recurso de pesquisa sobre a vida, a formação e a prática profissional de um docente. (ALVES, 2015)

Esses percursos investigativos nos concedem a compreensão de como as mudanças atuais nas vidas das pessoas que se entrelaçam com o que já foi vivenciado, e que como essas aparecem e interferem significativamente nas relações pessoais, sociais e profissionais de um indivíduo. Processo metodológico que ainda que não mude o que já aconteceu, permite a reinterpretação das narrativas vividas.

A pesquisa (auto)biográfica idealiza compreender o que faz alguém se tornar quem é e quais aprendizados levaram esta pessoa até esses entendimentos. Visto que não aprendemos exclusivamente na escola, os processos educativos desdobram-se por toda a vida. Nesse sentido, como campo de pesquisa a relevância dessa investigação científica está em nos oferecer interpretações sobre o conhecimento humano e contribuir na melhoria da pesquisa qualitativa. (PASSEGI E SOUZA, 2017)

Como sugere Bragança(2011) no artigo “Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica”:

As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda a vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, proposital e humana. (BRAGANÇA, 2011, p. 158)

Dessa forma, ao usar o método de entrevista articulado com a narrativa, que inclusive permite uma reflexão dos significados de quem sou e da minha própria pedagogia, essa monografia tem como já apontado, o objetivo de compreender o processo de construção da identidade docente de professoras negras, a partir da construção de suas identidades etnico-raciais e como essas percebem que isso manifesta-se em seus fazeres pedagógicos.

Deste já, indicamos que entendendo que essa construção acontece de forma coletiva, mas essencialmente de forma individual, pode ou não haver semelhanças nas falas de cada entrevistada. Pois como dito pelo sociólogo Fritz Schütze, conforme citado por Weller e Otte (2014, p. 326) “[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente

alguns vestígios), podem ser encontrados em muitas biografias.” (SCHÜTZE, 2011, p. 210).

Em acordo com a citação acima que explicita a importância da biografia para a análise de processos da vida, e com o intuito de melhor elucidar sobre o que se trata essa abordagem, apresento o conceito de narrativa dado por Meireles, conforme citado por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 27) em “Conversa como metodologia de pesquisa, uma metodologia menor?”:

Narrativa: importante fonte de coleta de dados da pesquisa (auto)biográfica. Busca (...)superara clássica dicotomia perguntas-respostas, optando-se pelo trabalho com eixos temáticos (...). Constitui-se como um material biográfico primário, uma vez que são informações recolhidas diretamente pelo entrevistador-pesquisador(face to face) (. . .). (Meireles, 2015, p. 288).

O trabalho com narrativas e os métodos da (auto) biografia apresentam contribuições fundamentais nas discussões sobre a educação brasileira e sua relação com a diversidade. O uso de narrativas e as reflexões vindas dessas abarca a partilha, o escutar e o pensar, possibilitando a investigação e a transformação do ato de investigar. (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018)

Sabemos que a construção da identidade de cada pessoa é única, e em razão disso é evidente que por mais que dois indivíduos estejam inseridos no mesmo meio e vivendo a mesma época, cada pequeno evento de suas vidas irá influenciar de alguma forma em como esse irá se relacionar com o mundo.

Por conta disso, questões de identidade e raça sempre nos despertaram interesse. E ao mesmo tempo conforme o foco dessa pesquisa foi se estabelecendo, nos causaram grande receio, em especial por saber por experiência própria que poderia ser um assunto sensível para a parcela da população que por algum motivo é vítima de opressões, como é o caso das mulheres eleitas nesse estudo e apresentadas no tópico seguinte.

Por fim, orientada pelas bases da abordagem, busquei ser cautelosa e respeitosa ao fazer o levantamento de dados aqui apresentados, levando em consideração que durante as investigações seriam levantadas situações que ninguém desejaria ter vivenciado e talvez preferisse esquecer.

### 3.2. Sujeitos participantes e contexto de pesquisa

O perfil de inclusão da pesquisa foi mulheres cis ou trans que se identificassem racialmente como negras, pardas ou pretas e que tivessem atuado como professora regente por mais de um ano em diferentes segmentos escolares da Educação básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e em instituições de ensino do Distrito Federal.

A pesquisa foi realizada com duas professoras que se identificam em gênero e raça como mulheres pretas. A primeira professora é atualmente professora regente em uma turma de Educação Infantil de uma escola particular do Distrito Federal e a segunda atuou por alguns anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal, até se mudar para outro Estado, em uma escola de nível médio como professora de Sociologia e em uma escola classe como pedagoga.

Com relação ao contexto é relevante informar que essa monografia foi escrita durante a pandemia do Covid-19, que chegou ao Brasil em 2020 e interferiu de maneira expressiva na vida das pessoas. Escolas e faculdades foram fechadas e no início do ano de 2022, quando ocorre a conclusão desse trabalho e após já termos vacina para o vírus, continua a existir riscos de se contrair a doença.

Chegando ao fim da pesquisa, algumas coisas ainda não voltaram a ser como era antes, em exemplo, a Faculdade de Educação da UNB ainda não saiu totalmente do modelo remoto e os cuidados para o combate da Covid-19 continuam a serem necessários, e em efeito disso optamos por realizar as duas entrevistas de maneira online.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro, que tem seu modelo nos apêndices, e que teve sua elaboração pensada para que o tema proposto não fosse completamente esquecido, mas possibilitando ainda que as entrevistadas sentindo-se a vontade pudessem compartilhar o que desejavam de suas experiências de vida.

Sabendo que a construção da identidade docente é uma ação longa e com muitos vieses as estruturas dos procedimentos tinham a intenção de abranger aspectos gerais da formação das professoras. E o método aqui utilizado tem a pretensão de incluir eventos ora ligados, ora desconexos e distintas características



humanas, como crenças, visões específicas sobre o mundo na coleta e interpretação das histórias.

### **3.3. Método**

Partindo do que fora explicitado nos tópicos anteriores, aqui desenvolvemos o método e seus procedimentos de pesquisa e análise, a partir de “biografias educativas, constituindo-se numa alternativa teórico-metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação docente” (BRAGANÇA, 2011, p. 157)

#### **3.3.1. Técnicas, instrumentos, procedimentos de pesquisa e de análise**

No artigo “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, a autora Josso demonstra que a pesquisa (auto)biográfica é importante em diversos contextos, mas fundamental nos espaços educativos, por conta de sua potência transformadora. Sendo assim, o uso de narrativas na pesquisa seria capaz de mudar aquele que conta sua própria história e dá a ela novos significados, mas também aquele que escuta o outro.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2015, p. 414)

Nessa mesma obra, Josso expõe a necessidade das narrações para uma efetiva formação continuada, em virtude de essas possibilitarem que indivíduo reflita sobre novos recursos, questões e estratégias. Como quando contamos algo a um amigo, parente ou conhecido e esse não nos dá uma solução, mas nos conta uma história similar que nos faz refletir sobre o que estamos vivendo, reflexão que pode levar a caminhos que antes não foram imaginados por nós mesmos.

Como exemplificado por Weller e Otte (2014): “A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.”

Dessa forma, os procedimentos de pesquisa e de análise aqui feitos tem caráter qualitativo, realizando uma análise qualitativa dos dados coletados dessa população amostral e faz uso da metodologia de narrativa autobiográfica e de seus instrumentos, levando em conta o já exposto diferencial dessa metodologia, a possibilidade de englobar diferentes eventos de uma história. “[...] nas Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológico das histórias de vida vem atrelada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida.” (BRAGANÇA, 2011, 158)

A estrutura da história de vida das autoras da biografia, nesse caso professoras negras, é temporal e sequencial. E segundo Schutze (2010), a técnica da entrevista narrativa (auto)biográfica teria três peças centrais, sendo a primeira uma questão inicial orientada, que consiste em uma narrativa autobiográfica, na qual seria informado a partir de um ponto, elementos da história de vida do participante.

Na segunda parte, Schutze indica que o pesquisador-entrevistador deve trazer a exploração dos segmentos temáticos de forma transversal. E a terceira seria incentivada por perguntas teóricas evidenciando fragmentos que nas etapas anteriores chamaram atenção e estimular o aprofundamento desses.

Em coesão com a essas partes centrais indicadas no parágrafo anterior, a fim de cumprir o que foi indicado como primeira parte da entrevista narrativa foi pedido às professoras que fizessem uma narrativa escrita. Junto a esse pedido foi enviado um documento de orientação para a narrativa, que consta nos apêndices, na intenção de auxiliá-las na escrita deste memorial, mas sem indicar qualquer expectativa que se tinha sobre as produções.

Após a leitura e análise desse material, foi marcada as entrevistas individuais, onde ocorreram a investigação das duas outras peças centrais. As entrevistas foram realizadas no período matutino com a professora 1 e no período noturno com a professora 2, os diálogos tiveram a duração média de 35 minutos e ocorreram online por meio da plataforma Google Meet.

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada. Nesse processo narrativo cumulativo são destacados os contextos maiores do curso da vida, marcados e anotados em posições de relevância especial. (SCHUTZE, 2010, p. 213)

Por fim, os procedimentos aqui realizados foram planejados a partir da concepção de que “as experiências ao longo da vida formam nossa identidade e subjetividade sobre o que somos e nos tornamos.” (ALVES, 2015, p. 7) No desenvolvimento profissional, nossas vivências se entrelaçam com a construção de nossas identidades, incluindo a étnico-racial, e é sobre esse processo, que o presente estudo se dedica.

Em caráter legal indico que os dados aqui utilizados, construídos por meio dos textos (auto)biográficos e as entrevistas narrativas, foram autorizados pelas professoras entrevistadas a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra nos apêndices.

## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS**

Neste capítulo é feita a análise detalhada dos memoriais e das entrevistas narrativas concedidas. Esses instrumentos permitiram a constatação de inúmeros dados que caminham em concordância com o capítulo de contextualização teórica que será resgatado ao longo da investigação.

Nessa sessão continuo a identificar as professoras como professora 1 (P1) e professora 2 (P2), visto que para a estudo não há necessidade de identificá-las com seus nomes reais e por consequência expô-las. Em consideração a isso, foi também omitido elementos, como lugares, escolas em que trabalharam e nomes de pessoas. Informações essas que não influenciam nos resultados, mas que poderiam levar a especificação de quem são nossas pesquisadas.

### **4.1. Desbravando a narrativa autobiográfica das professoras**

Conforme mencionado, antes das entrevistas pedimos as professoras que de forma livre realizassem a escrita de memoriais nos quais elas compartilhariam suas experiências como educadoras e mulheres negras. Nesse tópico realizamos o desbravamento desses relatos autobiográficos.

#### **4.1.1. P1**

A professora 1 é uma mulher que se autoidentifica como preta, nasceu nos anos 90 estando dentro da faixa etária de 20-30 anos e já estudou tanto em escola da rede pública quanto particular. P1 cursou pedagogia em uma universidade pública e atualmente mora em uma parte periférica do Distrito Federal, mas trabalha como professora regente em uma das escolas bilíngues localizadas no centro de Brasília há alguns anos.

Ela inicia sua narrativa relatando que sua trajetória escolar não foi uma das mais terríveis que conhece, mas também não foi uma das mais felizes. Conta que por mais que fosse muito feliz no colégio público, pois participava de inúmeras atividades, comentários depreciativos sobre seu cabelo a deixavam triste. Mas diz

que nem poderia imaginar que esse tipo de situação poderia ser ainda mais agressivos no futuro, que foi o ocorreu quando se mudou para outra escola.

Nesse momento, relata que os comentários maldosos pioraram e que percebia explicitamente o racismo. E que infelizmente não se via apoiada pela gestão da escola, que segundo seu relato deixavam passar como brincadeiras, mas que nesse ponto já afetava sua saúde mental. A professora se via ainda punida pelos gestores por ser uma adolescente que conversava muito, enquanto alguns colegas que faziam coisas ilícitas eram interpretados como jovens que queria atenção e recebiam compreensão.

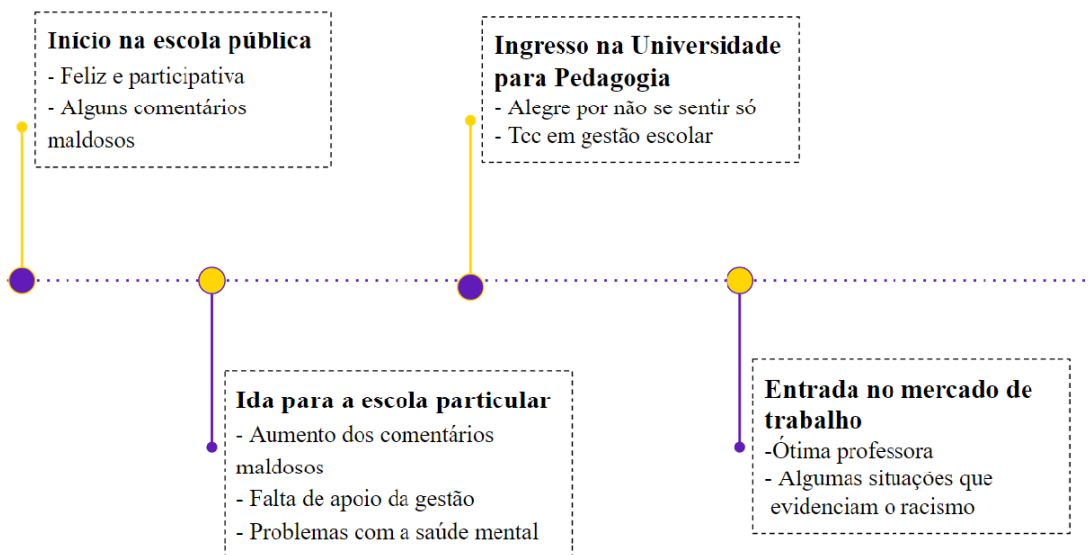
Quando ingressa em pedagogia relata que:

[...] pela primeira vez em um ambiente eu via pessoas que se pareciam comigo e até alguns professores! Isso era bem diferente, porém era ótimo ver que eu não era a única e ver que nem era um alvo de comentários sobre a minha aparência, finalmente me sentia confortável em ser eu mesma sem ter que fingir. Fiz meu tcc sobre equipe gestora que foi uma forma de me expressar e mostrar que nem todos os gestores são tão ruins quanto os que eu tive, mostrar para as pessoas e pra mim que aqueles que tanto me perseguiam e me traumatizaram não estavam em todas as escolas. (P1, 2022)

No trabalho conta que se vê mais uma vez em um ambiente em que é a única negra no cargo de professora e em várias situações percebeu que a enxergavam de forma inferior. Conta ainda que já ouviu alunos da educação infantil reproduzindo comentários racistas, mas sabendo ela que provavelmente aprenderam isso em casa busca desenvolver com as crianças o respeito ao próximo mesmo que ele seja diferente.

Por último, P1 comenta que em alguns momentos se sente deslocada na escola, porém se conforta no saber que ter uma boa professora sendo essa negra não será algo curioso ou inédito no futuro de seus alunos.

Figura 2 – Gráfico da trajetória de (P1)



Fonte: A autora (2022).

#### 4.1.2. P2

A Professora 2, assim como a P1 se auto identifica como uma mulher preta. Nascida nos anos 80 em uma cidade Pernambucana, no início de sua infância estudou em uma escola de seu bairro. Na universidade cursou Ciências Sociais e Pedagogia, e avançando seus conhecimentos estudou Psicopedagogia. Trabalhou dentro de sala de aula em quatro escolas da rede pública e hoje atua fazendo atendimento.

Sua narrativa é iniciada contando que o que a fez escolher ser professora foi justamente a escola. Relata que em sua infância teve a oportunidade de brincar e construir significados na rua, e que a relação que sua família tinha com a vizinhança era próximo, todos se conheciam e as crianças menores estudavam em uma escola do bairro com professoras também conhecidas.

Recorda que a escola era um espaço em que via rigidez, mas que gostava por ser sua fonte diária de novidades e descobertas. Indicando o nome da professora que regia sua turma, relembra as tarefas que eram passadas no mimeógrafo<sup>8</sup>, os livros, as tabuadas, os cadernos de caligrafia, ditados, brincadeiras e até das histórias que ouviam. Do ensino fundamental II até o ensino médio estudou

<sup>8</sup> MIMEÓGRAFO: s.m. Aparelho impressor que reproduz desenhos ou letras perfurados numa matriz de papel especial, chamada estêncil.

em uma escola pública militar, pois sua família foi morar em outra cidade, agora a escola era grande e distante de casa, o que fez com que passasse muito tempo nesse espaço.

Nessa época a professora diz que:

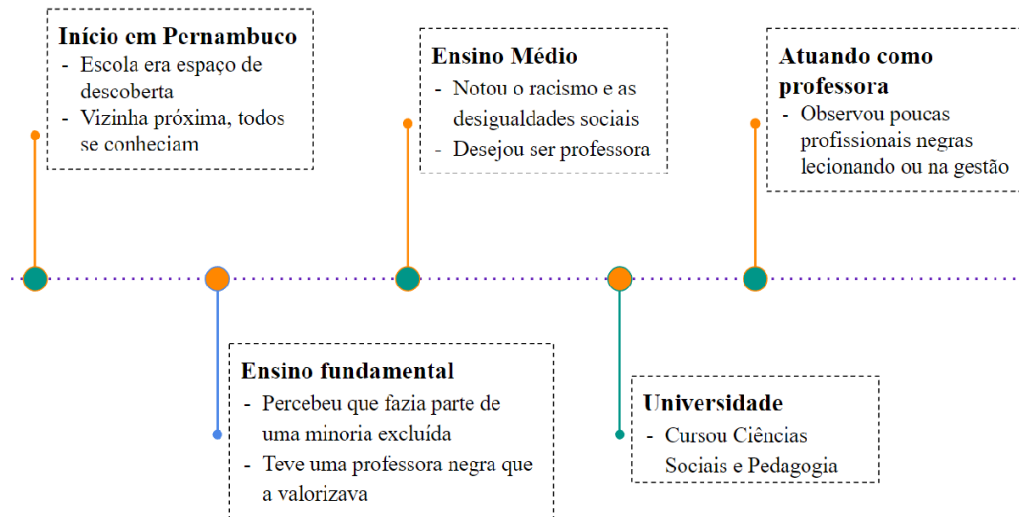
A escola passou a ser e ocupar boa parte do meu dia, as relações foram se estabelecendo e com o passar dos anos fui percebendo e sentindo que eu e outras pessoas parecidas comigo estavam em minoria naquele espaço. O ser uma criança preta nunca foi uma questão para mim. O ser uma pré-adolescente e adolescente preta sim. A escola foi para mim, o primeiro espaço social palpável de racismo, ora velado, ora direto. E também das desigualdades sociais. (P2, 2022)

Ao longo de sua narrativa pontua a presença marcante de uma professora de história na 7ª série, uma mulher que na época ela não via como preta, mas sim como alguém igual a ela. Conta que essa professora gostava de suas contribuições e permitia que fosse monitora, o que sentiu ser um oásis. Informa ainda que nessa escola, teve um total de cinco professores pretos. O que particularmente considero um número grande em comparação ao que foi por mim vivenciado e que visualizamos ao longo do capítulo que tratamos da realidade do Distrito Federal.

Durante seu ensino médio ficou claro que tinha grandes habilidades para a área de humanidades, e diz que em virtude disso, mas também com a intenção de ocupar esse espaço de transformação escolheu ser professora. Formada há mais de 10 anos compreende que é importante ocupar o mundo social e a universidade, como fez cursando os cursos de Ciências Sociais e Pedagogia.

P2 encerra dizendo que em todos esses anos, nas quatro escolas em que trabalhou, observou poucas profissionais pretas em posição de lecionar ou ocupando quaisquer outros cargos que estivessem relacionados à gestão escolar.

Figura 3 – Gráfico da trajetória de (P2)



Fonte: A autora (2022).

#### 4.1.3. Pontos de encontro entre as duas narrativas (auto)biográficas

As duas narrativas evidenciam que a infância das professoras foi leve e feliz ou até extremamente encantadora, como é o caso da P2 que encontrava na escola um local de descobertas e sentia-se bem, pois todos eram próximos e conhecidos. Acredito ainda que outro motivo para que essa fase da vida de ambas tenha sido tão boa, seja pelo fato de que ainda não percebiam tão claramente, ou com a criticidade que uma criança raramente possui, o preconceito.

Ambas tiveram mudanças marcantes em suas trajetórias escolares ao mudar de escola, que em concordância ocorreu do Ensino Fundamental II para a entrada do Ensino Médio. É nesse momento que percebem com maior incidência o racismo, principalmente a P1 que relata que as ditas brincadeiras que faziam com suas características físicas, que já ocorriam, começaram a fazer com que tivesse problemas de saúde mental, pois estava com a autoestima extremamente baixa.

P1 em sua narrativa relata a péssima experiência que teve com os gestores de sua escola, pois não deram suporte quando precisou e que ainda a perseguiram por conversar bastante. E considero interessante a critério de semelhança, P2 dizer em sua narrativa que nos anos em que trabalhou em sala de aula como regente viu poucas pessoas negras nos cargos de gestão escolar. Afirmções que demonstram que essas duas experiências possivelmente têm relação.



Outro ponto de encontro interessante entre as duas narrativas é como apresentam suas relações com o escolher e o se formar como professora. P1 conta da sua experiência durante o curso de pedagogia, e como se sentir confortável com seu jeito e aparência, empoderamento que demonstra levar ao ambiente de trabalho ao desenvolver atividades com suas crianças que falam de respeito e cuidado. Enquanto P2 com a fundamental relação com sua professora de história e suas observações sobre as desigualdades nos ambientes que vivia, também leva esses ensinamentos para a sala de aula vendo a escola como espaço de mudança.

[...] a educação ocupa importante papel na disseminação do conhecimento podendo seguir por duas vias: a da reprodução ou a da transformação, visto que perceber a educação enquanto produtora da ordem vigente não significa anularmos suas possibilidades de provocar transformações. A mesma escola que reproduz a dinâmica social dominante, com destaque ao racismo, pode ser espaço de transformação e inversão da lógica imposta. (RODRIGUES, 2010, p. 25-26)

A sensação de não pertencimento é pulsante nas duas narrativas, P1 deixa claro que teve experiências difíceis comuns à de outras pessoas negras, e diz que se sentia e às vezes continua a sentir-se só nos lugares e P2 observava ser parte de uma minoria e se incomodava ao perceber a diferença de tratamento por conta disso. Mas ambas enxergaram na educação uma forma de mudar essas situações.

## **4.2. Explorando os eixos temáticos**

Continuando a investigação, no último tópico do capítulo de resultados analisamos os trechos retirados das falas da professora 1 e da professora 1 durante as entrevistas e os relacionamos com a nossa bibliografia de referência. Aqui exploramos os eixos temáticos que estão indicados nos objetos específicos e expomos as particularidades das questões étnico-raciais que se erguem em meio as narrativas (auto)biográficas das professoras negras entrevistadas.

4.2.1. Questões étnico-raciais que emergem do campo educacional brasileiro na experiência de professoras negras – percurso histórico da vida

Durante a entrevista fizemos questionamentos abertos, direcionados a partir do roteiro previamente confeccionado, mas que foram reformulados enquanto o diálogo acontecia, em conformidade com os aspectos individuais, de cada professora, que foram observados durante a análise das narrativas e ao longo de nossa conversa.

Em 2003 é sancionada a lei que oficializa a necessidade de ser trabalhada nas escolas a história e a cultura africana e afro-brasileira. Contudo muito antes vemos debates que discutem a relação conflituosa entre educação e raça, e visualizamos organizações já fazia exigências políticas em prol da educação de negros. Dessa forma, analisamos de acordo com as vivências das entrevistadas quais experiências raciais emergiram do campo educacional brasileiro:

P1:

- É como quando falei que eu fiz meu TCC em gestão, eu queria ver uma diferença, porque já aconteceu da minha coordenadora me chamar e falar assim: "Você nunca vai passar na [*Universidade Federal que pretendia*]" Uma coordenadora falar isso... a gente. Na minha escola tinha um corredor gigante, já aconteceu das minhas amigas estarem correndo, e eu parada, calada e ela brigar só comigo. E eu não entendia essa discrepância dos professores me amarem, falando que eu ia ter um futuro, enquanto o coordenador, diretor... pegavam no meu pé por coisas mínimas. Eu não entendia, eu demorei pra entender, porque só por eu conversar, eu era tão repreendida... Só por conversar eu era muito repreendida, enquanto um aluno branco que levava uma faca era uma pessoa que precisava de cuidado, conversa e carinho pra tu entender o que estava acontecendo com essa pessoa.

P2:

- Eu sou de uma família de pais que não foram a universidade, uma família que não tinha essa vivência universitária, estudaram na escola, terminaram a escola, mas que foram ter profissões de nível técnico né, mas eu sou filha de um cara que é politicamente muito ativo [...] então assim, nasce daí já algumas questões que eu vou vivenciando dentro da minha casa e que vou começando a olhar, sabe? Coisas ao redor e na escola, porque eu digo que a escola me fez querer ser professora, porque a escola me deu a possibilidade dessa ascensão, de ir pra esse lugar que meu pai dizia que era tão difícil da gente chegar. Então assim, eu tive poucos professores negros como eu falo no meu relato, mas esses professores foram fundamentais pra mim, primeiro a professora de história na sétima série depois eu tive outro professor de história no ensino médio também e eu até falava, até brincava com ele, eu falava "a eu acho que eu não vou conseguir chegar na universidade" daí ele falava "não, eu cheguei, você também vai chegar"

Ao relacionar pontos de convergência e divergência notamos que os ambientes sociais e educacionais se chocam a todo momento, como informa a P2 sobre seu pai que politicamente ativo já lhe dizia que pessoas como ela e sua família não chegam com facilidade na universidade, mas que ela percebia na escola uma possibilidade dessa ascensão, até mesmo porque teve professores negros, que ainda que poucos foram de extrema importância para perceber que conseguiria chegar nesse lugar. Consideração que valida a ideia de que é significativo ter professores racializados.

P1 não obteve o mesmo modelo, pois ainda que fosse querida por seus professores teve péssimas experiências com os gestores de onde estudou, chegando a ouvir de uma coordenadora que nunca passaria em uma específica Universidade Federal. Contudo, resignificou sua relação com a educação ao cursar pedagogia nessa exata universidade e faz seu trabalho de conclusão de curso na área de gestão a fim de identificar situações positivas, diferentes das que viveu.

O currículo, as escolas e a prática pedagógica utilizada nesse espaço, assim como a formação profissional da maioria das pessoas que ali trabalham, não envolve dentre outros assuntos considerados importantes quanto a diversidade, questões étnico-raciais. Contudo, a cada dia mais observamos dentro do universo da educação uma maior presença dos indivíduos que são ignorados pela sociedade, e que se encaixam nas características dessas temáticas ausentes.

Fato abordado por Gomes (2012) em seu artigo, onde questiona o sistema ao falar do preparo, ou falta de preparo do campo educacional para esse movimento de democratização do acesso ao ensino básico e superior. “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.” (GOMES, 2012, p. 99)

4.2.2. Marcadores simbólicos referentes à noção de “raça” vivenciados na experiência docente

Como já informado, o conceito de raça passou por diversas mudanças e hoje, no Brasil, é utilizado em circunstâncias, especialmente pelo movimento negro, que fazem alusão a conexões políticas, culturais e históricas.

Nesse segundo eixo temático é explorado o simbolismo que a noção de raça possui, e como dentro das vivências com a docência, as participantes perceberam situações boas ou ruins que provavelmente tiveram ligação com o fato de serem professoras pretas. “Raça e gênero podem até ser analiticamente distintos, mas na vida cotidiana das mulheres negras eles operam conjuntamente.” (COLLINS, 2000).

P1:

- Eu sempre dei o meu máximo, e eu vejo que eu nunca sou reconhecida, [...] eu sou a professora divertida, sou a professora que fala com todo mundo. Mas eu nunca sou, mesmo a minha turma sendo a que mais fala inglês, mesmo eu sendo uma professora que fala mais inglês, mesmo eu tendo as melhores atividades, eu não sou a melhor professora. Eu não sou cogitada pra uma promoção e doeu, doeu perceber isso, [...] e as pessoas não entenderam, quando foi convidada pra ser coordenadora, a branquinha bonitinha, delicada, e eu recebi bronca falando que eu não era carinhosa com as minhas crianças, sendo que a maior turma que renovou na escola foi a minha e aí isso começou a doer também, de ser a melhor, tentar ser a melhor, mas isso não bastar.

P2:

- Quando eu fui no primeiro dia de aula no [nome da escola], eu fiquei na porta da minha sala. Cada professor tem sua sala, e os alunos migram, eles que vão atrás dos professores daquela aula, daquele momento. Eu fiquei na porta e os alunos todos sentados no beiral, e eu falei "eu não vou chamar, eles tão me vendo aqui né". Eles sentaram, ficaram conversando e aí eu "Gente, eles não estão me vendo?" Aí falei "gente, posso entrar?", eles me olharam "Aaa então você que é a professora?" e eu "eu que sou a professora" aí eles falaram "Aa não" como se tivessem imaginado outra pessoa, e aí é... quando eles diante do conteúdo que eu dava, [...] tavam ali a maioria negros, meninas pretas, meninos pretos, pobres e assim ne, de classe média, classe média mais baixa e tal, eles viam eu ali como professora. E eu era a única professora preta do [nome da escola] naquele horário, e eles falavam, eles ficavam encantados.

No campo educacional brasileiro enquanto estudantes negras, observamos no eixo anterior à insuficiência de instrumentos que abarcam a existência de pessoas negras, mesmo sendo obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas. E enquanto docentes aqui é observado os prazeres e desprazeres de ser uma mulher negra na posição de professora.

P1 nota que mesmo sendo uma profissional qualificada, que demonstra suas habilidades e cumpre seu papel com êxito no local em que trabalha atualmente, não é reconhecida por isso, e é vista como uma pessoa não carinhosa. Essa última afirmação tem relação direta com a forma que mulheres negras são vistas pela sociedade. Ela ser comprometida e séria ao trabalhar com crianças, não é enxergado como algo positivo quanto a sua competência, mas sim como algo negativo se aproximando a uma falta de afeto.

Já P2 relembra uma situação quando trabalhava em uma escola de nível médio em que seus alunos não a conheciam ainda, e por conta disso ignoraram sua presença na porta da sala e demonstraram estranhamento quando descobriram que ela era a professora. Contudo a turma possuía muitos alunos negros, e ela era a única professora preta naquele horário, então conta que conforme ia seguindo com o conteúdo da disciplina, os alunos foram interagindo bastante e demonstravam estar encantados. O que releva uma possível e prazerosa identificação da parte desses jovens, que no início não a viram como docente.

Essas falas vão em acordo com o que foi exposto por Munanga (2004) ao dizer que não há raças biológicas, mas sim sociais. Pois ainda que tenhamos a mesma constituição orgânica, é notável que pessoas racializadas são vistas de maneiras diferentes. Em exemplo, está a surpresa em ver que uma mulher preta está em uma posição de autoridade no ambiente escolar e a desconsideração dos feitos de outra, pelo fato dessa não se encaixar em um padrão.

Sendo que sabemos que os fatores que se diferenciam nas raças são fundamentais para o mundo. E para que a uma ideal perpetuação do que diz respeito à genética e a cultura ocorra é necessário equidade, chamada de igualdade pelo autor que diz essa também supõe que deve existir respeito e reconhecimento a tudo que constitui uma pessoa. (MUNANGA, 2004)

#### 4.2.3 O fazer pedagógico e o ser professora: o atravessamento pela identidade étnico-racial

O trabalho de uma professora é composto por muitos quesitos. Temos que ensinar o conteúdo, em algumas escolas e segmentos também alimentamos e banhamos as crianças. Precisamos lidar com a família, com os alunos e com toda a

equipe escolar. Devemos cuidar de nossas frustrações e dificuldades ligadas a prática pedagógica. Temos que cumprir prazos, estudar e nos dedicar a sala de aula muito mais do que as horas exigidas.

Precisamos pensar nas individualidades de cada criança, tal que assim como nós, elas possuem uma bagagem e irão nos surpreender diariamente com ela. Assim se faz necessário que nos preparemos para que tudo ou nada ocorra como o planejado. E quando falamos de professoras negras todas essas demandas atravessadas nossa identidade étnico-racial.

P1:

- É... eu me atento, tento ficar atenta a muitas coisas. Em exemplo, no meu antigo emprego as professoras não conseguiam chamar os alunos negros de: "negros", "pretos". Era: "A aluna moreninha", "Aquele aluno é tão bonitinho, o pretinho" "Olha o cabelo dela num passa um pente, mas ela é tão bonita". E eu ficava assim: "Por que você não chama de "preto", "negro"? e ela: "Aa, porque é feio". Eu chego e falo, gosto de mostrar pros meus alunos que tem vários tons de pele. Quando eu vou desenhar com eles, eu mostro: "ó, pega o marrom e o rosa, ó esse é da cor da professora". E mostro na minha pele e mostro na deles, e eles ficam procurando o giz pra mostrar na pele. Olha, aí as vezes um pega o azul "eu sou azul", e vira uma coisa divertida com as crianças e não uma coisa pesada, eles sabem que a professora quando ela vai fazer um desenho, o dela é marrom e o deles é aquela cor, aquele rosinha.

P2:

- [...] mostrar pros meus alunos faz toda diferença, a minha presença faz diferença. E assim eu tento ao máximo fazer com que essa diferença seja positiva, que eles consigam sentir orgulho dessa professora e que caíam também certos estereótipos de que eu estou aqui porque era a última oportunidade que eu tinha, né? Não, eu estou aqui porque eu escolhi estar aqui, eu me esforcei. Apesar dos pesares, não acredito em meritocracia, mas em oportunidades. Posso dizer também que sou fruto de políticas públicas, que diferiam mais oportunidades em universidades, e aí os meus alunos vão compreendendo o contexto social. E quando eu vou para as crianças, quando trabalhei na [nome da escola], é... as minhas alunas, elas adoravam mexer no meu cabelo, fazer alguma coisa. Eu tinha o cabelo mais curto aí ele ficava bem cacheado, elas gostavam, uma até cortou o cabelo curto como o meu, então assim, faz a diferença você olhar e poder se identificar com o outro.

A partir das afirmações dadas notamos grandes semelhanças quanto o significado de ser e de se ter uma professora negra. P1 se mostra atenta a

comentários depreciativos e busca em suas aulas com crianças mais novas combater essas falas de forma natural, não é porque são crianças que as que são negras não serão afetadas pelo racismo e no caso das brancas a idade também não as impede de reproduzir esse racismo.

Esse pensamento está incorporado na fala de P1, e comprova ser fundamental que desde o início da escolarização as diferenças sejam abordadas em sala de aula, como essa procura fazer ao demonstrar e explicar que as pessoas possuem diferentes tons de pele e que essas e outras diferenças devem ser respeitadas.

Uma profunda “[...] compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação” (GOMES, 2005, p.148). O entendimento de raça, racismo e identidade étnico-racial é imprescindível para que profissionais da educação, incluindo gestores eliminem práticas racistas.

Em concordância com essas ideias, P2 expressa que ao contrário do estereótipo, ela escolheu atuar na área de educação, e que busca demonstrar a seus alunos o contexto social em que vivemos ao falar das políticas públicas que a levaram até a faculdade. P2 expõe em sua fala o desejo de fazer uma diferença positiva e a vontade de causar orgulho em seus alunos ao enxergarem nela uma grande professora, até mesmo porque como enfatiza, faz a diferença você conseguir se enxergar no outro.

Outro ponto de convergência em ambas as falas é a menção ao cabelo. P1 informa que mesmo algumas professoras não conseguindo usar as palavras “preto” e “negro”, por considerarem ser algo feio, curiosamente elas conseguem dizer “o cabelo dela num passa um pente, mas ela é tão bonita”. Enquanto P2 relatando um diferente tipo de situação quando trabalhou com crianças notou que seu cabelo chamava atenção dessas, e que uma das meninas chegou a cortar o próprio cabelo curto igual ao dela.

O que dialoga com os posicionamentos de Gomes (2002) no artigo “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?”, que discorre sobre como o sistema estético negro, em especial do corpo e do cabelo, é enxergado na escola e na sociedade, e como ele é

importante para a constituição histórica de pessoas negras. “As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo.” (GOMES, 2002, p. 43)

#### 4.2.4. A discriminação étnico-racial: identificando eventos significativos no ambiente educacional

No Brasil, até o ano de 1950 a raça era um motivo comum e aceitável pelo qual negros não eram empregados, essa prática recorrente fazia parte de uma lei consuetudinária<sup>9</sup> e mesmo quando passou a ser proibida em lei, essa permaneceu de uma maneira implícita, os anúncios apenas se tornaram mais sofisticados ao estabelecer a exigência de “pessoas de boa aparência”, que significava ainda “pessoas brancas”. (NASCIMENTO, 1978)

Desde essa época, que é relativamente recente, a sociedade evoluiu em diversos aspectos e pessoas negras passaram a ocupar espaços que antes não era possível. Entretanto, a discriminação racial não se encontra eliminada, mas sim velada. A experiência com o racismo é algo impossível de não se ter quando se é uma pessoa negra. E assim, nesse quarto eixo investigamos na trajetória das entrevistadas, a ocorrência dessa discriminação no espaço escolar.

P1:

- [...] eles ficavam falando assim: "ah você vai ser lésbica", "é porque você é lésbica". Imagina, meus pais católicos, aí eu ficava assim... Menina parecia que eu ia morrer [...]. Eu nunca fui muito feminina, eu nunca gostei de me arrumar, eu acordava e ó pra ser bem sincera eu tentei começar a me arrumar no terceiro ano. Meu cabelo eu alisava, tinha o aplique, tentava ser mais feminina, só que aí eu me sentia estranha, eu não sabia, eu não sei me maquiar né, é... eu não gostava de usar anéis, eu quase não usava brinco, e eu simplesmente não era igual as meninas da minha sala. E confesso, eu demorei pra aceitar meu cabelo, hoje em dia eu me sinto bonita com meu cabelo.

- Esse episódio [relatado antes da entrevista] que aconteceu eu confesso que eu estava vendo outra profissão, porque sério, me marcou, eu tento, eu estou aqui conversando com você. Eu cheguei

---

<sup>9</sup> Lei consuetudinária faz relação com direito consuetudinário, que é um conceito que diz respeito a costumes e práticas sociais que são admitidos como norma, embora não façam parte de uma legislação. Hoje, a maioria dos países utilizam códigos e leis escritas. Contudo, dentro de todos os países no cotidiano a prática de condutas, que são consideradas normas, mesmo que não façam parte do conjunto de leis escritas. In < <https://www.projuris.com.br/direito-consuetudinario/>>



na escola e a diretora me recebeu e falou "ó, fica tranquila, você não tem nada a ver". Eu sei que eu não tenho nada a ver, mas eu estou, eu me sinto mal e fico pensando isso o dia todinho... E eu fico me sentindo mal, fico me sentindo acuada e é estranho, porque eu converso com meus amigos e, outra coisa né, a maioria dos meus amigos são brancos, percebi isso, que quase não tenho amigos negros, acho que devido a escola. E eu sei que meus amigos tentam, eles sabem que eu não estou errada na questão pedagógica, eles sabem que não estou errada, mas eles... eu fiquei agoniada. Quando eu te contei eu falei "não vou contar pra ninguém", mas eu estava tão agoniada, tão agoniada... e sabia que eu precisava que alguém sentisse o que eu senti, assim, é meio sei lá bizarro falar isso, mas eu queria que alguém soubesse o que eu senti e meus amigos infelizmente eles podem sofrer assim em questão de orientação, cabelo, mas essa questão racial não. Quando os donos da escola falaram que a família [...] era bastante racista, sério eu preferia que falasse assim que me odiavam por ser gorda que eu "ah, gorda? beleza, to nem aí" mesmo que seja uma violência...

P2:

- Em algum momento eu era monitora de [*nome da matéria*], e em algum momento ele errou um contexto de histórico na apresentação dele aí a professora pediu pra eu explicar e tal contextualizando e eu fiz. Ele se chamava Lucio [*nome fictício*], aí eu falei "Lucio, você só errou aqui quando você falou isso isso e isso" aí ele vira na aula de [*nome da matéria*] e ele fala assim "gente, a princesa Isabel tinha que ter assinado aquele papel a lápis e não a caneta, porque a gente ia lá e apagava" e aquilo... a professora ficou super irritada, muito nervosa e tudo e aí ela veio conversou comigo, perguntou se estava tudo bem e eu "não, eu to ótima e tal" e depois que você vai digerir aquilo que você consegue entender, falei "Nossa ele desejou que a escravidão voltasse pra mim né". Eu estar ali incomodava ele, se a escravidão persistisse até os dias atuais eu não estaria ali

Nos trechos destacados verificamos situações que reviram o estômago, pois estes escancaram como o racismo é cruel e está até mesmo nas brincadeiras mais sutis, como a que P1 relata. Seus colegas a chamavam de lésbica pelo fato dela não estar dentro do padrão que se espera de uma mulher preta hétero. P1 revela que na adolescência não tinha uma boa relação com seu cabelo, pois não se sentia bonita com ele. E para mulheres negras, não demonstrar extrema feminilidade e sensualidade te coloca na posição de um corpo não desejável.

No Brasil, a mulher negra desejável e interessante é a mulata:

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com

toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. (GONZALES, 1988, p. 228)

O segundo trecho em destaque de P1 refere-se a uma situação que aconteceu em seu trabalho, que foi relatada a mim um tempo antes de fazermos nossa entrevista. Nesse episódio ela teve problemas com o responsável de um de seus alunos, e conta que após conversar com a direção da escola procurando entender o acontecido descobre que a família da criança envolvida é racista.

P1 pontua que ao descobrir que esse poderia ser o motivo, sentiu-se tão mal que não tinha a intenção de contar a mais ninguém. Mas no fim quis compartilhar comigo, pois sabia que ao contrário de seus amigos que são em maioria são pessoas brancas, eu não só entenderia que ela estava correta pedagogicamente como também sentiria na pele o desconforto de estar nessa posição.

Nota-se que a escola já possuía um conhecimento prévio de que a família da criança é racista, mas ainda que manifeste certo pesar e compreensão pela situação, não fornece um sólido amparo à professora, e muito provavelmente amenizará o ocorrido a fim de evitar problemas futuros.

[...] discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 105)

Na fala de P2 observamos outra ocasião igualmente detestável. Na época a professora era monitora de uma matéria, e a pedido da regente dessa disciplina corrige pontos que um jovem errou em sua apresentação. E após isso, o jovem como se fosse algo muito normal de se dizer ou pensar manifesta em tom de piada que gostaria que a abolição da escravatura pudesse ser apagada, em outras palavras, gostaria que P2 fosse escravizada para que não pudesse estar ali lhe corrigindo.

Nesse momento é válido pontuar que aqui buscamos não banalizar ou estereotipar o racismo, pois assim como os outros enfoques já trabalhados, este possui várias raízes e atravessa estruturalmente nossa sociedade. E é também em

razão disso que ao falarmos de narrativas de professoras negras precisamos denunciar episódios como os descritos acima pelas docentes. Nas palavras de Gomes (2003):

[...] ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a lamentável existência do racismo entre nós. A ausência dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na educação brasileira pode nos conduzir a um debate despolitizado sobre o tema. (GOMES, 2003, p. 84)

Por fim, como dito anteriormente e envolvida por essa ideia, o processo de escravização foi um genocídio, e até mesmo a pessoa mais leiga tem consciência de que ser escravizado é uma das piores coisas que se pode acontecer com alguém. Uma piada com essa ferida histórica, assim como as outras situações aqui narradas, é discriminação racial e precisa ser encarada dessa forma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem.*  
bell hooks (2017 p. 63)

Este trabalho foi iniciado com o intuito de compreender como a construção da identidade étnico-racial se deu ao longo da trajetória de vida e do percurso educativo de pessoas racializadas, no caso professoras negras. Também foi enfatizado, na imersão dessa temática, como essa identidade racial se constituiu em sua identidade como docente, em suas escolhas profissionais e, como não poderia deixar de ser, práticas pedagógicas.

Por meio de nossas fontes bibliográficas, discutimos questões referentes à cultura, história e identidade da população negra do Brasil, e como as leis, estatutos, diretrizes educacionais, dentre outras normas contemplam essa comunidade. Encontramos assim, como amparo principal a lei nº 10.639/03 que torna obrigatório nos currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao tratar da realidade, em particular do Distrito Federal, observamos que ainda estamos distantes do ideal previsto pela legislação brasileira e que o epistemicídio brasileiro continua latente em nossos sistemas. O silenciamento de tantas narrativas e saberes oriundos da população negra deixa marcas em seus indivíduos.

De fato, temos e visualizamos ao longo dessa monografia os resultados das ações realizadas principalmente pelo movimento negro, mas esses resultados continuam poucos e superficiais ao olharmos a partir de uma ótica de reparação histórica, em especial quando consideramos o recorte de gênero e raça, realizado em nossa pesquisa. O que demonstra que há uma preocupação, mas falta uma efetiva articulação com a prática.

Diante disso, exploramos, a partir das narrativas de pedagogas negras brasileiras, junto ao nosso referencial teórico, os seguintes temas: como a etnia e a diversidade têm sido abordadas no campo da educação; experiências no percurso

educacional ligadas a raça vividas enquanto estudantes negras e como profissionais negras; e eventos significativos de discriminação racial.

E com isso, indagamos que a abordagem pedagógica voltada para o antirracismo se faz a cada dia mais necessária. Afinal, verificamos em cada um dos eixos, especialmente nos dois últimos, diversos aspectos que dialogam com essa necessidade. O olhar crítico sobre as questões étnico-raciais na educação brasileira é urgente.

Embora a comunidade negra esteja alcançando inúmeros espaços, tendo como principal razão leis que buscam desconstruir a desigualdade racial, como as leis de cotas, ainda observamos inúmeros casos de racismo que em seu extremo levam a morte de milhares de pessoas negras. E notamos que o silenciamento sobre questões de raça, que ocorre nos espaços políticos, sociais e nas instituições escolares contribui com essa violência.

Torna-se importante ressaltar que a discriminação racial coloca o corpo negro e de outros racializados em um lugar de inferioridade, impedindo que esses exponham a riqueza de suas vivências, saberes e habilidades. A formação da identidade docente e racial de professoras negras, influenciada por esse meio infértil precisa de inúmeros instrumentos para que se construa de maneira positiva.

Em conclusão, a análise executada deixa evidente que a identidade étnico-racial se manifesta de forma favorável e esperançosa nos fazeres de professoras negras. Tendo escolhido essa profissão, ambas se configuram como profissionais empenhadas em uma educação básica de qualidade e que reconhecem a escola como um lugar de irradicação de discriminações, como o racismo.

Apesar de possuímos espaços que dificultam as ações antirracistas cotidianas, isso não deve impedir que essas ocorram, nem desanimar a mobilização de indivíduos que queiram investir nesse modelo de educação. Pois do mesmo modo que somos influenciados, influenciemos pessoas e com certeza colheremos bons frutos dessa prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ÚLTIMA ABOLIÇÃO. Direção: Alice Gomes. Pipoca & Filmes. Gávea Filmes, Esmeralda Produções, GloboNews, Globo Filmes, TV Escola. Brasil: Globo Play BR, 2018.

Agência Estado. Menos de 3% das universidades brasileiras têm equidade racial. Correio Braziliense, Brasília, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html> Acesso em 10 de abril 2022

ALVES, Gislene De Araújo. **Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente**. Anais IV CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 10 de maio de 2022

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> Acesso em 27 de março de 2022

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm).

BRASIL. MinisLDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Acesso em 10 de Setembro 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. A Conferência Nacional da Educação Básica e a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação Brasília, 2009. Acesso em 28 de março

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>

BRASIL. Secretaria de economia do Distrito Federal. DIPOS/Codeplan. RETRATOS SOCIAIS DF 2018: O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. 2020

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Geledés, 2013.

CASTRO, MG., and RIBEIRO, IR. Juventude: juventude, raça/etnia – diferenciais e desempenho escolar. In: PINHO, A. O.; SANSONE, L. (Orgs.), **Raça: novas perspectivas antropológicas [online]**. 2ª. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 393-419.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. População Negra: No Dia da Consciência Negra, a Codeplan divulga um estudo populacional que abrange trabalho renda e educação. 2019. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda>> Acesso em 27 de março de 2022

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. New York/London: Routledge, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, no. 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais. Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143 a 155.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Resignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, pp. 40-51, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. 1984

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 3, nº2, Florianópolis, UFSC, 1995, pp.464-478

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)> Acessado em 29 de julho de 2021

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Helena Processo de adesão: Os 36 anos de Movimento Negro Unificado – MNU. Portal Geledes. África e sua diáspora. **Afro-brasileiros e suas lutas**. 22 jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PASSEGGI, Passeggi, M. C. y SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, no. 1 pp. 6-26, 2017.

RIOS, Alan. Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância: **Correio Braziliense**. Brasília.2019. Disponível em [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna\\_cidade\\_sdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidade_sdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml)  
Acesso em: 27 de março de 2022

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão. 2010. 196 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTOS, Elisabete; Pinto, Eliane; Chirinéa, Andréia. A Lei na 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. 2018.

Schütze F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller V, Pfaff N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211-222.

SCHWARCZ, Lilian. Teorias Raciais. In Lilian Schwarcz. **Dicionário da Escravidão e da Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relação Raciais**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



TVE Bahia. Polêmicas Contemporâneas #13 | Nilma Lino Gomes | O Movimento Negro nos reeduca. Youtube. 12 abril 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4>

## APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido convidada a participar e estar ciente da minha contribuição para o trabalho de pesquisa intitulado *Professoras Negras: narrativas e reflexões sobre a identidade docente*, de responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Segundo Soares, de matrícula 17/0136370, discente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, orientada pela professora Dra. Sandra Ferraz C. D. Freire, do Departamento de Teoria e Fundamentos.

O trabalho tem por objetivo principal compreender o processo de construção da identidade docente de professoras negras do Distrito Federal e como esse se manifesta em sua prática pedagógica, por meio de suas próprias narrativas. Para esse estudo, a ferramenta metodológica usada será as entrevistas aqui permitidas, de forma remota ou presencial, escolhidas em acordo com ambas as partes.

Sinto-me ainda esclarecida sobre as seguintes informações:

1. Não sou obrigada a participar da pesquisa, podendo me recusar a participar ou pedir que seja tirada minha participação.
2. Os nomes das participantes serão mantidos em sigilo.
3. As informações levantadas neste trabalho serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa.
4. Este documento é um pedido de autorização do qual eu já tinha conhecimento, e segue assinado eletronicamente.
5. Caso eu tenha dúvidas ou outros questionamentos, posso entrar em contato com a pesquisadora Ana Carolina Segundo Soares pelo email – Telefone: ou com a orientadora professora Sandra Ferraz – Telefone: .

6. Por meio desse documento autorizo a entrevista e aceito fazer parte da pesquisa, informando os dados a seguir:

Nome do(a) participante:

CPF:

Endereço:

Telefone:

Email:

Brasília, DF. Data: 17/03/2022

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

## **Apêndice B – Documento de orientação enviado as professoras para a elaboração do Memorial**

### **ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA**

Senhor (a) professor(a),

Agradeço pela sua disponibilidade para participar da pesquisa intitulada “Professoras negras: narrativas e reflexões sobre a identidade docente” que estou desenvolvendo para o meu trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire<sup>10</sup>. A pesquisa tem como objetivo conhecer seu processo de construção docente em paralelo com a construção da sua identidade étnico-racial, por meio de uma abordagem autobiográfica.

Por conta disso, peço que elabore uma narrativa escrita, de forma livre, onde você possa compartilhar comigo suas experiências como educadora e mulher negra. A narrativa pode ser feita à mão ou digitada, e enviada para o e-mail: .

Para auxiliá-la, deixo algumas ideias para que você comece a sua narrativa:

- Busque se lembrar de memórias de experiências ocorridas durante sua vida escolar (quando criança / adolescente / adulto(a));
- Rememore momentos dentro e fora do ambiente escolar que foram marcantes para sua trajetória como professor(a);
- Conte-me algumas experiências de seu trabalho como professor(a) com seus alunos e alunas.

Vamos lá?

Atenciosamente,

Ana Carolina Segundo Soares<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Contato: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Ferraz – E-mail:

<sup>11</sup> Contato: Ana Carolina Segundo Soares– Telefone: , E-mail: .

## Apêndice C – Roteiro básico da entrevista

### Roteiro da entrevista narrativa

#### Identificação pessoal\*

- Nome:
- Idade:
- Onde reside:
- Religião:
- Identificação de raça/cor:

#### Dimensão profissional \*

- Quando e onde se formou:
- Área de atuação: (rede pública ou particular? Em qual segmento escolar?)
- Anos de profissão:
  
- Como escolheu ser professora?
- Já pensou em desistir da docência?
- Considera que sua trajetória escolar teve influência sobre quem você é hoje como mulher e como docente?

#### Questões étnico-raciais\*

- Assim como sua trajetória escolar, considera que sua identificação racial (parda, preta, negra) influencia na sua docência?
- Em que momento se deu conta da sua identidade racial?
- Já sofreu algum preconceito racial? Seja na vida pessoal, na profissão ou durante a infância?
- Como é hoje e como era sua relação com suas características físicas?
- Para você qual a importância em trabalhar questões étnico-raciais na escola?

## ANEXOS

**Anexo A: Narrativa de P1**

**MEMORIAL ESCRITO**

OBS.: Retirado da versão de publicação



**Anexo B: Narrativa de P2**

**MEMORIAL ESCRITO**

OBS.: Retirado da versão de publicação