

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE**

YOHANA MARIA MONTEIRO AUGUSTO DE ALENCAR

**RACISMO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA DE VIDAS
DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

**JUAZEIRO DO NORTE- CE
2021**

YOHANA MARIA MONTEIRO AUGUSTO DE ALENCAR

**RACISMO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA DE VIDAS
DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio- UNILEÃO para a obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó

**JUAZEIRO DO NORTE- CE
2021**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A368a Alencar, Yohana Maria Monteiro Augusto
Racismo, identidade e formação profissional: trajetória de vidas de mulheres negras na docência do ensino superior./ Yohana Maria Monteiro Augusto de Alencar – Juazeiro do Norte, 2021.
151f.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) –
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2021.

1. Racismo - gênero. 2. Professoras negras. 3. Formação profissional. I. Ifadireó, Miguel Melo, Orient. II. Título.

CDD 320.56

YOHANA MARIA MONTEIRO AUGUSTO DE ALENCAR

**RACISMO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
TRAJETÓRIA DE VIDAS DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA
DO ENSINO SUPERIOR**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó - Orientador
Universidade de Pernambuco – UPE/ Centro Universitário Doutor
Leão Sampaio - UNILEÃO

Profa. Dra. Marlene Menezes de Souza Teixeira – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS/ Centro Universitário
Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO

Profa. Dra. Zuleide Fernandes Queiroz - Examinadora Externa
Universidade Regional do Cariri - URCA

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Ensino em Saúde.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó
Orientador

**JUAZEIRO DO NORTE- CE
2021**

A todas as mulheres negras que tiveram a sua identidade suprimida ou confundida pelo racismo.

Gritaram-me negra!

*Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!*

*De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!*

*"Por acaso sou negra?" – me disse
SIM!
"Que coisa é ser negra?"
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.*

*Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!*

*E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga*

*E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!*

*Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?*

*E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou*

*Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em não quero
alisar me cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles – que
por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi*

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

(Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Olorum* pela graça da vida. Agradeço a Oxalá pelo fortalecimento da minha fé. Agradeço a Xangô... Agradeço a *Yansã*, dona do meu *Orí* e dos meus caminhos. Que seus ventos continuem a me guiar pelo caminho do amor, da fé e que sua espada seja a minha eterna proteção.

Aos meus pais, Raimundo Tadeu de Alencar e Luiziane Maria Monteiro Lacerda de Alencar, por tudo o que tenho e ao que sou. Pelos meus estudos, pelo incentivo à leitura e por cada livro presenteado. Vocês são meus eternos amores.

Ao meu irmão, Caio Montgomery Augusto de Alencar, por tudo o que fez e faz por mim. Por este presente, por ter sempre acreditado no meu potencial e nunca ter me deixado desistir.

À minha irmã, Lara Maria Monteiro Augusto de Alencar, por ser minha melhor amiga e por todos os conselhos durante a escrita deste trabalho.

Ao meu orientador, Miguel Melo Ifaderó, por todo o apoio, incentivo e paciência, durante esta jornada. Caminhamos juntos há mais de dez anos, e sou eternamente grata por sua amizade e pelo conhecimento transmitido ao longo do tempo. Obrigada pela ajuda na construção da minha identidade de mulher negra. Você foi o meu transformador de vida.

À professora Vanessa Bitu meu mais sincero obrigada. Seus incentivos foram de grande valia nos momentos em que não confiei em mim. Foi uma honra tê-la como professora no curso e como avaliadora na minha banca de defesa.

À professora Zuleide Queiroz pelo aceite em participar da minha banca de defesa, por sua representatividade e por sua luta pelos direitos das mulheres.

Aos meus colegas de mestrado por todo apoio durante este curso, especialmente a Odete Paiva de Alencar pela amizade, pelo incentivo e pelo companheirismo durante a minha escrita. Aos meus amigos especiais: Neto Parente, Hytalo Parente, Francisco Renato Ferreira, Laiza Silva, Tereza Dávila, Rafaelly Carneiro e Elana Marcia. Agradeço, em particular, a Sinésia Ventura pelo companheirismo, carinho e incentivo, e pela ajuda na divulgação do documentário “Saber-se negra”. Obrigada pelos momentos de diálogos e pelas discussões sobre este trabalho.

Agradeço às docentes que aceitaram colaborar com esta pesquisa. Não tenho como expressar os sentimentos de gratidão e de emoção a cada entrevista. Muito obrigada, vocês transformaram a minha vida.

RESUMO

O foco de investigação foram as relações raciais e de gênero na trajetória de mulheres negras na docência do Ensino Superior do Cariri Cearense (Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha). Os conceitos a respeito de racismo estrutural/institucional, de identidade negra, de colorismo, de feminismo negro e de representatividade de mulheres negras na docência foram as temáticas discutidas. A presente dissertação objetivou analisar como ocorreu o processo de construção da identidade destas mulheres em decorrência das violências raciais sofridas e das dificuldades que encontraram para ascender profissionalmente. Para melhor desenvolvimento da pesquisa, a metodologia foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com foco no método de história oral de vida em conjunto com análise documental. Para a sistematização dos dados qualitativos foram selecionadas 06 (seis) professoras universitárias negras que atuam em cinco Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana do Cariri Cearense. O referencial teórico considerado para construção da discussão foram trabalhos oriundos de Sueli Carneiro (2011), Nilma Lino Gomes (2011), Núbia Moreira (2007), Lélia Gonzalez (1983), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (2008), Miguel Ifadireó (2019), Silvio Almeida (2018) entre outros autores e autoras negras, em sua maioria. Por fim, a pesquisa apresentou, a partir das narrativas das interlocutoras, as dificuldades e os enfrentamentos das opressões de gênero, de raça e de classe que vivenciaram, desde o espaço educacional inicial até a formação docente. O estudo permitiu observar que as representações de mulheres negras ainda são tiranizadas socialmente, e a sua representatividade na docência do ensino superior ainda não atinge o desejado.

Palavras chaves: Formação profissional; Gênero; Histórias de vida; Professoras negras; Racismo.

ABSTRACT

The research focus was racial and gender relations in the trajectory of black women in the teaching of Higher Education in Cariri Cearense (Juazeiro do Norte, Crato and Barbalha). The concepts regarding structural / institutional racism, black identity, colorism, black feminism and representativeness of black women in teaching were the themes discussed. This dissertation aimed to analyze how the process of construction of the identity of these women occurred as a result of the racial violence suffered and the difficulties they encountered to ascend professionally. For better research development, the methodology was developed from semistructured interviews focusing on the oral life history method in conjunction with documentary analysis. For the systematization of qualitative data, 06 (six) black university teachers who work in five Higher Education Institutions in the Metropolitan Region of Cariri Cearense were selected. The theoretical framework considered for the construction of the discussion were works from Sueli Carneiro (2011), Nilma Lino Gomes (2011), Núbia Moreira (2007), Lélia Gonzalez (1983), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (2008), Miguel Ifadireó (2019), Silvio Almeida (2018) among other black authors and authors, mostly. Finally, the research presented from the narratives of the interlocutors the difficulties and confrontations of oppression of gender, race and class that they experienced from the initial educational space to teacher training. The studied allowed to observe that the representations of black women are still socially tyrannized and their representativeness in the teaching of higher education still does not reach the desired.

Key words: Professional training; Gender; Life stories; Black teachers; Racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNE - Conselho Nacional de Educação
- FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB - Anísio Teixeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional
- PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílio
- RMC - Região Metropolitana do Cariri
- UNIJUAZEIRO - Centro Universitário de Juazeiro do Norte
- UNILEÃO – Centro Universitário Doutor Leão Sampaio
- UFCA - Universidade Federal do Cariri
- URCA - Universidade Regional do Cariri

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Figura 1 - Participantes da pesquisa	73
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.2 PONTOS DE PARTIDA – UMA ANÁLISE DA QUESTÃO PROBLEMA	17
1.3 PERCALÇOS E DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	28
2 PARADIGMAS NO PENSAMENTO SOCIAL DO FEMINISMO NEGRO..	29
2.1 CONTEXTUALIZANDO TERMINOLOGIAS EM TORNO DA VIOLÊNCIA	29
2.2 REVISANDO CONCEITOS SOBRE A “RAÇA”, A “ETNIA” E OS “RACISMOS”	34
2.3 RACISMO INSTITUCIONAL E/OU ESTRUTURAL	39
2.4 RACISMO INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	43
2.5 IDENTIDADE NEGRA NO CAMPO DE TENSÃO ENTRE A NEGRITUDE E O COLORISMO NO PENSANDO SOCIAL AFRO-BRASILEIRO	49
2.5.1 Resignificando a identidade negra pela “Négritude” de Léopold Sédar Senghor	49
2.5.2 Compreendendo o contemporâneo debate sobre a identidade negra nas Ciências Sociais	52
2.6 FEMINISMO NEGRO EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO	58
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	65
3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: COLETAS DOS DADOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INVESTIGAÇÃO.....	72
3.1.1 Chiamamanda Nascimento – UFCA	73
3.1.2 Otunji Lima- IFCE	73
3.1.3 Mamadu Alves- UNILEÃO	74
3.1.4 Dandara Andrade – UNILEÃO	74
3.1.5 Chichimandu Furtado– FJN/UNIJUAZEIRO	75
3.1.6 Okara Nunes – URCA	75
3.2 PRODUTO FINAL.....	76

4 INTERAÇÃO ENTRE OS ACHADOS	78
4.1 DESCOBRINDO-SE NEGRA.....	78
4.2 MEMÓRIAS FAMILIARES E DA NEGRITUDE!.....	86
4.3 RÓTULOS VIVIDOS VERSUS ESTIGMAS ESTEREOTIPADOS!.....	91
4.4 “SONHOS NEGROS CONQUISTADOS: FOI AÍ QUE A DOCÊNCIA SE TORNOU REALIDADE...”.....	95
4.5 “TUDO É UMA QUESTÃO DE REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO?”.....	98
4.6 “DOCENTE SIM, NEGRA SIM, ORGULHO-ME DISSO”.....	101
5 CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO A – FORMULÁRIO E QUESTIONÁRIO.....	130
APÊNDICE A- APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO SABER-SE NEGRA, PRODUTO FINAL RESULTANTE DESTA DISSERTAÇÃO.....	131

INTRODUÇÃO

As discussões que inspiraram esta dissertação iniciaram-se em vários momentos distintos da minha trajetória enquanto mulher negra, embora tenha reconhecido tardiamente a minha negritude. Os questionamentos sobre a minha identidade de mulher não branca iniciaram por volta de 2015, a partir do meu ingresso no Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensões em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI/UNILEÃO), a convite do pesquisador líder, professor Doutor Miguel Melo Ifadireó. Nesses encontros foram oportunizadas leituras de textos, discussões e análises críticas sobre negritude, racismo, sexismo, violência e discriminação contra minorias e direitos humanos.

Antes da minha participação no LIEVI, não tinha tido qualquer contato, interesse, conhecimento ou discussão sobre a violência contra o negro no Brasil e muito menos sobre a violência de gênero racial. Nunca tinha ouvido falar em Kabengele Munanga, Franz Fanon, Beatriz do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, Cheik Anta Diop, Paulin Houtondji, Gayatri Spivak, Djamila Ribeiro, Henrique Cunha Junior, Sandra Haydée Petit, Eduardo Oliveira, Chimamanda Ngozi Adichie, Joselina da Silva entre outros pensadores e pensadoras de epistemologias não hegemônicas.

A partir do contato com tais leituras, aos poucos, fui entendendo a violência racial, estrutural, sofrida pela população negra, bem como as diversas formas como ela se exterioriza através de xingamentos, de *bullyings* no espaço educacional e de agressões físicas. A cada encontro novas inquietações surgiam e com elas o seguinte questionamento: “eu sou negra?”. Partindo desde questionamento, lembranças que até então estavam adormecidas e por, muitas vezes, não entender o motivo de ocorrerem, aos poucos foram ganhando um sentido e uma resposta: racismo.

Durante o período do ensino fundamental, estudei em uma escola particular em que, todos os anos, no mês de maio, ocorria a “Coroação de Nossa Senhora de Fátima”. Nesse evento, duas crianças eram escolhidas para interpretar os anjos que concretizariam a coroação. Como participante do coral, pedi por diversas vezes à professora para ser uma dessas crianças, e a resposta que recebia era sempre “não pode” ou “próximo ano”. As crianças escolhidas eram sempre meninas brancas e loiras.

Neste mesmo colégio, não tinha amigas, as meninas brancas não brincavam muito comigo. Meu único amigo era um menino negro, fazíamos tudo junto (atividades e brincadeiras), inclusive recebíamos, também juntos, os castigos mais rigorosos da professora quando brigávamos com os meninos brancos que implicavam conosco. Nós éramos os

penalizados, eles não. Lembro-me de ter feito um desenho para entregar à minha mãe no Dia das Mães, ao me desenhar com o lápis marrom, a professora me disse que o desenho estava errado, pois o lápis que representava a cor da pele era o “rosa claro”.

Recordo-me de sempre chegar cedo ao colégio e ficar aguardando, junto com alguns alunos e funcionários da escola, as aulas iniciarem pela manhã. Num desses dias, uma das funcionárias alegou que certa quantia de dinheiro havia “desaparecido”, e a única mochila, entre a de todos os alunos que estavam próximos, a ser “revistada” foi a minha. “Por que a mochila de alunos brancos não podia ser mexida, mas a minha podia?”. Questionamento que carreguei durante anos e que hoje sei a resposta.

Durante o período do ensino médio, em outra escola de ensino privada, o *bullying* racial fez-se presente nos meus dias e trouxe consequências ao meu desenvolvimento cognitivo, enquanto pessoa “negadora de sua própria cor”. Categorias étnico-raciais de cunho eminentemente raciológicas - tais como “negrinha”, “escurinha”, “cabelo pixaim” e “cabelo de bombрил” – fizeram parte do meu cotidiano escolar, provocando o “atraso” e a negativa do espraçamento de minha identidade negra, visto que, ao escutar a “tiranização” do preconceito racial, sentia uma mistura de sensações, como tristeza, vergonha, fúria e medo.

Quando caminhava pelos os corredores para adentrar na sala de aula, os meninos cantavam a música “Fricote”, de Luiz Caldas: “Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear...”, eu apenas baixava a cabeça envergonhada e seguia. A partir destes fatos, passei a acreditar que não era bonita, que minha cor não era bonita e que muito menos o meu cabelo. Tudo que podia ser remetido ao preto/negro, ao que eu pudesse estar atrelada de alguma forma, causava-me repulsa.

Em relação a minha cor, não podia fazer nada, não podia pintar-me de branco, mas, em relação ao meu cabelo, podia fazer algo: amarrá-lo e alisá-lo. Esses foram os meios coercitivos que eu, enquanto adolescente, utilizei para me adaptar ao padrão de beleza e aos rótulos sociais que valorizavam as mulheres brancas de cabelos lisos.

Por conseguinte, permaneci “algemada” a esse padrão por 13 anos. Ser chamada de negra ou preta era inadmissível e ofensivo para mim. Os termos “morena”, “mulata” ou, como diziam, em tom de risada, “morena limite”, eram as denominações que eu aceitava e que também eram aceitas pela sociedade. Quanto mais eu reproduzia o estereótipo e o discurso de brancos, mais aceita eu era.

Anos depois, ingressei no curso de graduação-bacharelado em Direito, na Faculdade Paraíso do Ceará (FAP), onde se iniciou o processo de “descolonização” do auto preconceito em minha vida, principalmente com as novas experiências que a academia me proporcionava.

A partir das aulas de Direitos Humanos, lecionadas pelo professor Doutor Miguel Ifadireó, comecei a ter interesse pelos direitos das minorias. Como exposto inicialmente, o Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensões em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI) foi o percurso para o conhecimento e o reconhecimento de minha identidade de mulher negra.

Neste mesmo período, comecei a ter contato com religiões afro-brasileiras que agregaram, de forma significativa, a minha ótica sobre o empoderamento de mulher negra através dos discursos adotados pela Yalorixá do terreiro o qual frequentava. Como consequência dessa junção de conhecimentos, comecei a me questionar: *o que é ser negra? O que é racismo?* Comecei a responder minhas indagações. Entendi que não podia ser o anjo que coroaria Nossa Senhora, já que não existem representações de anjos negros, uma vez que são pintados na cor branca e os olhos geralmente são claros.

Compreendi que meu único amigo na infância era negro porque me sentia representada na sua negritude e exclusão. Entendi que a presença do negro será sempre atrelada à marginalização, por isso é que as mochilas dos alunos brancos não foram “revistadas”. Compreendi que o meu cabelo na forma natural é bonito, mas que a sociedade, predominantemente marcada pelo branco europeu, impõe de forma explícita os padrões físicos que devem ser adotados. Conscientizei-me de que a cor da minha pele é preciosa, que não sou uma mulher morena clara ou mulata, eu sou uma mulher negra.

Passei a ter novas percepções dos espaços que eu frequento, observo quantas pessoas brancas estão sentadas nas mesas e quantas pessoas negras estão servindo. Enxergo que pessoas com cargos elevados são compostos em sua maioria por pessoas brancas. Comecei a entender o porquê das pessoas me confundirem sempre com a babá do meu sobrinho branco, pois, para muitos, mulheres negras estão predestinadas a ocupar cargos como domésticas, diaristas, *baby sitters* entre outras profissões dessa categoria.

Após todo conhecimento e percepções adquiridas, no decorrer desses anos, iniciei novas indagações: *onde eu, uma mulher negra, me senti representada durante todos esses anos nos espaços educacionais? Onde eu, uma mulher negra docente, estou me sentindo representada?* Não recordo ter me sentido representada no espaço educacional inicial, não recordo ter tido professoras negras, que se auto afirmassem negras. Não tive uma docente negra em cinco anos de graduação no curso de Direito. E a partir destas indagações foi se formando o *insight* que me levou despertar para o tema.

Assim, nessa perspectiva, a pesquisa tem como foco compartilhar a trajetória de outras mulheres negras, que, assim como eu, tiveram seus caminhos marcados por uma violência racial, por pouca representatividade dentro da academia e, além disso, quais empecilhos foram

vencidos por elas para conquistarem seus espaços dentro de instituições de ensino superior. Dentro desta perspectiva, a pesquisa em questão foi realizada com professoras negras das cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, hoje conhecida como Região Metropolitana do Cariri devido ao processo de conurbação entre tais municípios, localizados no Estado do Ceará. Desta forma, destaca-se que os fatos íntimos narrados foram expostos para que quem esteja fazendo a leitura desta dissertação possa entender os motivos que incentivaram a escrita, entender como o racismo, em suas diversas formas, causa sofrimentos permanentes, acarreta a negação de identidade racial e, conseqüentemente, atravança a ascensão social e laboral da mulher negra.

Por fim, ressalto que esta dissertação seguiu a tradição da produção do conhecimento advindo da escola das ciências humanas, tanto na forma de direcionar as discussões, quanto na maneira de apresentar as discussões teóricas e o desenvolvimento das questões problemas que modelaram os tópicos do trabalho como um todo. Assim, ressalto que devido as minhas experiências acadêmicas, ao meu pensar humanitário, aprendi a fazer e a produzir o conhecimento atendo-me aos postulados críticos das ciências humanas e/ou sociais.

Dentro desta linha de racionalidade, torna-se válido ressaltar que não sigo os hábitos e os costumes da produção acadêmica à moda das ciências da saúde, muito embora não fuja da ideia da interdisciplinaridade que fundamenta as normas acadêmicas do presente Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde.

1.2 PONTOS DE PARTIDA – UMA ANÁLISE DA QUESTÃO PROBLEMA

A invisibilidade do povo negro ainda é gritante, este ainda se encontra à margem da sociedade, com menores oportunidades e pouca representatividade social. A sua invisibilidade está em diversos cargos tanto no setor privado quanto no público. Quantos cargos são ocupados por negras e negros na esfera do Judiciário, do Legislativo e do Executivo? Adentrando na área da Saúde, quantos ocupam cargos de médicos(as), enfermeiros(as), dentistas, farmacêuticos(as), fonoaudiólogos(as), fisioterapeutas e profissões afins? E na Educação, quantos docentes negros e negras estão ocupando este espaço?

Dentro desta perspectiva, as indagações acima são necessárias para que ocorra uma reflexão inicial sobre a inacessibilidade do negro na sociedade brasileira, cuja presença é marcante em trabalhos laborais subalternos, ganhando um salário-mínimo ou recebendo menos que pessoas brancas que exercem as mesmas funções, e, quando não está

preenchendo essas funções, está ocupando os presídios brasileiros.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicados no site “Notícias.r7”, mostraram que brancos eram maioria entre ocupantes de cargos gerenciais no Brasil em 2018, ou seja, 68,6% das pessoas nesse nível eram brancas. Pretos e pardos eram 29,9%, apesar de esse grupo representar mais de 55% da população do país. Após levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, constatou-se que pretos e pardos ganham, em média, R\$ 1.608, ou seja 42,5% (R\$ 1.188) a menos que os brancos, que têm salário médio de R\$ 2.796¹.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen, em termos internacionais, o Brasil é o terceiro país no mundo com a maior população carcerária. Corroborando, a autora Juliana Borges (2019), em seu livro, “Encarceramento em Massa”, aborda que “64% da população prisional é negra, enquanto esse grupo compõe 53% da população brasileira. Em outras palavras, dois em cada três presos no Brasil são negros” (BORGES, 2019, p. 19).

Em se tratando de mulheres negras encarceradas, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres (2018) apresenta os seguintes levantamentos feitos em junho de 2016:

A informação sobre a raça, cor ou etnia da população prisional feminina estava disponível para 29.584 mulheres (ou 72% da população prisional feminina). A partir da análise da amostra de mulheres sobre as quais foi possível obter dados acerca da raça, cor ou etnia, podemos afirmar que 62% da população prisional feminina é composta por mulheres negras. Se projetarmos a proporção de mulheres negras e brancas observada na parcela da população prisional que dispunha de informação sobre raça, cor ou etnia para o total da população prisional, teríamos uma estimativa de 25.581 mulheres negras em todo o sistema prisional e 15.051 mulheres brancas (INFOPEN, 2018, p. 40).

Como consequência, após séculos de escravidão², evidenciam-se, no cotidiano do imaginário coletivo e no cotidiano destes indivíduos cenários repletos de resquícios de violência, discriminação, racismo e injúria racial que se faz presente na sociedade brasileira. Ao observar a historiografia oficial do país, percebe-se que libertaram os escravos³, porém

¹ Notícias.r7. “Negros ganham 42,5% menos e ocupam 30% dos cargos de chefia”. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/negros-ganham-425-menos-e-ocupam-30-dos-cargos-de-chefia-13112019>>. Atualizado em 13/11/2019. Acesso em: 10 fev. 2020.

² De acordo com Amanda Rossi (2018) em notícia publicada no site da BBC News Brasil é salutar destacar que 4,8 milhões de africanos foram transportados para o Brasil e vendidos como escravos, ao longo de mais de três séculos. Outros 670 mil morreram no caminho. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil45092235>> Acesso em: 22 mar. 2021.

³ Duane Costa (2016) e Uly Azevedo (2016) evidenciam que somente no dia 13 de maio de 1888, ocorreu a assinatura da lei Áurea, a qual objetivava a abolição total dos (as) africanos (as) e afrodescendentes

não deram nenhum tipo de suporte financeiro, social e educacional para que estes indivíduos pudessem se integrar e se sociabilizarem.

Assim, muitos negros e negras ex-escravos e/ou libertos retornaram, por um lado, para seus antigos senhores sem receber nenhum retorno financeiro pelos seus árduos trabalhos; e, por outro lado, passaram a ocupar as áreas periféricas e abandonadas das cidades brasileiras. A este respeito, Jaci Menezes (1997) elucida que “numa sociedade constituída, majoritariamente, de negros e de analfabetos, isto significava a exclusão da maioria da cidadania ativa; de tal modo que a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade”.

Após anos de violação, tortura e abandono por parte do Estado, a área mais difícil de ser alcançada e de perpetuação da exclusão, em relação ao “povo negro”, deu-se na esfera da educação. O ensino foi negado durante o período escravocrata e estruturado em leis após a libertação. Em 28 de Março de 1830, a província de Minas Gerais decretava em seu artigo 11 que “somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”⁴.

No Estado do Goiás, em 23 de junho de 1835, foi promulgada a primeira lei de Instrução Pública, no bojo do artigo 8º, elencava que “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”⁵. O Rio Grande do Norte aprovou a Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836, que negava a matrícula para os escravos, permitindo-lhes a frequência apenas para fins de aprendizado doméstico:

Art. 10. Os professores não admitirão em suas aulas alunos que não sejam livres. As professoras porem poderão receber pessoas escravas, para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas não as compreendendo, todavia na matrícula, de que trata o artigo dezesseis, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês (grifo nosso)⁶.

escravos/as residentes nesse país, deixando assim o Brasil como último país americano a abolir a escravidão. Essa lei, na sua época, não foi efetivada de fato (como a maioria das outras leis) e passaram-se anos para que uma parcela desses escravos pudesse ser liberta dessa relação de trabalho escravocrata. (COSTA; AZEVEDO, 2016).

⁴ Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em <http://200.137.218.134/uploads/4/7/474/LEI_GOIANA_SOBRE_INSTRUCAO_PUBLICA.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

⁵ Rede de Estudos de História da Educação de Goiás. A 1º Lei Goiana sobre Instrução Pública. Disponível em <http://200.137.218.134/uploads/4/7/474/LEI_GOIANA_SOBRE_INSTRUCAO_PUBLICA.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

⁶ DO NORTE, RIO GRANDE. "Resolução nº 27–de 5 de novembro de 1836: Estatutos para aulas de Primeiras Letras da Província do Rio Grande do Norte." Pernambuco, Typographia de Santos & Companhia (1836): 1835- 1842.

Em 14 de janeiro de 1837, a Lei 1 estabelecia que escolas e os cursos noturnos proibissem o acesso de escravos: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12). Desta forma, leis, posteriores do século XIX, seguiam as mesmas diretrizes de não aceitação ou, quando escritas, não faziam menção aos escravos (libertos ou não), ficando claras as restrições das presenças de negros no âmbito educacional.

Sem a inserção dos não brancos no cenário político, social e educacional fez-se mister a criação de movimentos sociais que pudessem reivindicar os direitos dos negros e negras na sociedade brasileira. Em 1931, criou-se a Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Petrônio Domingues (2008), impulsionou debates sobre a educação da população negra no Brasil. Tinha como viés “fundamentalmente calcada nos valores vigentes de ascensão social, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis das ciências, das artes e da literatura” (MOURA, 1980, p. 156). Apoiando esta afirmativa, Nilma Lino Gomes (2019) ressalta que:

Composta por vários departamentos, promovida a educação e o entretenimento de seus membros além de criar escolas e cursos de crianças, jovens e adultos. Visava também, a integração de negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira (GOMES, 2019, p. 30).

Em 1954 surge a Associação Cultural do Negro, formada por negros em situações mais vulneráveis. Em 1957 “abriu uma escola que abrigava 30 estudantes, mas, por falta de interessadas ou interessados que pudessem lecionar” (GONÇALVES, 2018, p. 351). Assim, devido à falta de professores voluntários, a Associação encerrou suas atividades.

Por conseguinte, ao final dos anos de 1970, surge o Movimento Negro, o qual passa a fomentar árdios debates sobre lutas de classe e racismo. Para a autora Nilma Gomes (2019) em seu livro “O Movimento Negro Educador” é importante ressaltar que:

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas sim, um fenômeno complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (GOMES, 2019, p. 26).

De fato, o Estado não tinha como pauta principal procurar meios de erradicar a desigualdade racial existente e, com o passar dos anos, brancos estavam ascendendo no campo político e social, enquanto o negro permanecia imerso na subalternidade. Por volta de

1979, o Movimento Negro modifica o seu nome para Movimento Negro Unificado (MNU)⁷, permanecendo até hoje na luta pela educação como forma de extirpar o racismo presente na sociedade brasileira.

Com todo o engajamento e luta dos movimentos, desde o período supracitado até os dias atuais, a desigualdade de negros e negras no espaço educacional ainda é alarmante. A dificuldade não está apenas em adentrar ou em permanecer no espaço educacional inicial (ensino fundamental e médio), mas também nas instituições de ensino superior. De acordo com os dados publicados no site “Todos pela Educação”⁸, essa desigualdade abrange toda a educação básica desde a creche até o ensino médio:

Na etapa inicial da Educação Infantil, 32% das crianças pardas de 0 a 3 anos estavam matriculadas em 2018, quase quatro pontos percentuais a mais que 2016 - o percentual ainda está atrás do de crianças brancas (39%), mas é bem menor do que o verificado na outra ponta da trajetória escolar: entre os jovens, 53,9% dos declarados pretos e 57,8% dos pardos concluíram o Ensino Médio até os 19 anos em 2018, ao passo que entre os brancos, a taxa foi 20 pontos percentuais a mais 74% (BRASIL, 2018, ONLINE).

Apesar de políticas afirmativas como a Lei nº 12.711/2012 conhecida como a Lei de Cotas⁹, a maioria das Instituições de Ensino Superior é composta por brancos. Somado a isso, ainda existe a barreira para aqueles que se graduam em licenciatura ou em outras áreas ligadas à docência. Esses se deparam com o racismo institucional, pois, em uma concorrência para vaga de professor, a instituição irá dar oportunidade àquele que melhor se adequar aos moldes da sociedade: o branco.

Pesquisa realizada, em 2010, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicada no site “G1.globo.com”, apresenta os

⁷ De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), a autora destaca que em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Este foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (PINHO, 2003). Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. 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).

⁸ DO INÍCIO AO FIM: POPULAÇÃO NEGRA TEM MENOS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS. Todos pela Educação. Publicado em: 19 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais>>. Acesso em: 27 maio 2020.

⁹ Nesse sentido, as políticas compensatórias têm o claro objetivo de corrigir a bolha inflacionária em favor dos grupos racialmente dominantes no acesso às oportunidades sociais, de modo a realizar o princípio de igualdade para o que se impõe que esses grupos sejam objetos da discriminação positiva que os aproximem dos padrões sociais alcançados pelos grupos dominantes. Há, ainda, o reconhecimento de que o mérito, ainda que exista, na *performance* individual dos racialmente hegemônicos está mediado pela exclusão intencional dos discriminados, o que limita o alcance da proeza da desigualdade de origem instituída nos termos da competição social (CARNEIRO, 2011, p. 105).

seguintes dados:¹⁰

Os negros (grupo que engloba a população preta e parda) respondiam por 11,5% das vagas de docentes do ensino superior. Já outro levantamento em 2017, ano das informações públicas mais recentes, quase 400 mil pessoas davam aulas em universidades públicas e particulares do Brasil, mas só 62.239 delas, ou 16% do total, se autodeclararam pretas ou pardas. Nesse período entre 2010-2017, professores que declararam sua raça/cor professores com mestrado subiu de 85.655 para 115.869, sendo que os negros respondiam por 20% e 23% desse total, respectivamente. Já entre os professores com doutorado, o número absoluto aumentou de 53.006 para 100.354, com a parcela representativa dos negros crescendo de 11,4% para 17,6% (MORENO, 2018, ONLINE).

Acrescentamos ainda que esses números diminuem quando se trata de docentes negras em universidades. Dessa forma, quando tratamos de mulheres negras, estamos falando de uma questão mais específica, pois elas enfrentam, desde o período colonial, uma violação maior de seus direitos, sendo hipersexualizadas ou ocupando cargos subalternos devido as relações de poder, visto que o racismo e o sexismo andam de “mãos dadas” provendo a desigualdade social/racial e a não representatividade da docente negra no Ensino Superior (GONZALEZ, 1984). Junta-se aqui não apenas a questão discriminação racial, mas também sua intersecção com a temática do gênero como entende Maria Clareth Reis (2008) ao apontar que:

Em torno de 60% das mulheres professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental, enquanto os homens só atuam nesse nível de ensino em 23%; a maior parte (31,7%) atua no nível médio e em expressivo percentual (18,3%) trabalha no nível superior de ensino. Ou seja, através desses dados se pode concluir que o ensino superior é uma categoria masculina (a participação dos homens é mais de quatro vezes superior à participação das mulheres), assim como o ensino médio, os cursos de formação profissional e de educação física, enquanto o ensino fundamental e a educação infantil para profissionais de nível médio são femininos e mais representativos também para pretos e pardos (REIS, 2008, p. 157).

De acordo com os dados do INEP, durante o ano de 2015, constavam, no Estado do Ceará, o número de 1338 docentes do sexo masculino e de 908 do sexo feminino atuando em universidades federais. Já nas universidades estaduais, o número de professores do sexo

¹⁰ Segundo apresenta Ana Carolina Moreno (2018) em matéria publicada no site G1, é mister salientar que a partir de levantamento de dados realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017, ano das informações públicas mais recentes, quase 400 mil pessoas davam aulas em universidades públicas e particulares do Brasil, mas só 62.239 delas, ou 16% do total, se autodeclararam pretas ou pardas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam- apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>>. Publicado em: 20 nov. 2018. Acesso em: 30 jan. 2020.

masculino era de 1015 e, do sexo feminino, 941. Outro fato que corrobora com esse número ínfimo de representatividade nas instituições está nos níveis de graduação, pois quanto maior ela for, maior será a desigualdade racial. Os dados levantados pelo Censo da Educação Superior em 2016, publicado pelo site Gelédes¹¹ mostram que:

Mulheres pretas com doutorado são 0,4% do corpo docente na pós em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes. O grupo com maior representação na docência de pós-graduação é o de homens brancos com doutorado: são 13.198, o que representa 24%. Já as professoras brancas com a mesma escolaridade na docência da pós são pouco mais de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização (FERREIRA, 2019, ONLINE).

De acordo com o levantamento de dados pelo Quero Bolsa (ONLINE), o Ceará tem 31,4% dos professores autodeclarados negros, considerando o Censo da Educação Superior em 2018.¹² Assim, a partir dos dados apresentados, podemos constatar o quanto ainda é mínimo o número de docentes negros nas instituições de Ensino Superior no Estado do Ceará.

Em Belo Horizonte, a historiadora Laura Tolentino, mulher negra, professora e mestranda da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, foi vítima de preconceito racial. Ela foi abordada por uma senhora que a indagou se ela fazia faxina. Laura respondeu que: “Não. Faço mestrado. Sou professora” (FERREIRA Apud GELEDE, 2019, ONLINE). Em sua rede social, acrescentou que: “O que me deixa indignada e entristecida é perceber o quanto as pessoas são entorpecidas pela ideologia racista. Sim. A senhora só perguntou se eu faço faxina porque carrego no corpo a pele escura” (IBID, ONLINE).

Prosseguindo com experiências sobre tais realidades, vamos encontrar exames semelhantes no depoimento da professora doutora Solange Rocha, coordenadora do Programa de Pós-graduação em História na UFPB (Universidade Federal da Paraíba) - em entrevista feita a Revista Gênero e Número -, ao afirmar que, apesar de ter sido aprovada em concurso público, junto à Universidade Federal da Paraíba, experimentou, e ainda experimenta, episódios de racismo que não cessaram mesmo com a sua ascensão profissional.

A professora conta que: “certa vez, uma professora estrangeira chegou ao

¹¹ FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>>. Publicado em: 31 mar. 2019. Acesso em: 30 jan. 2020.

¹² CASTRO, 2020. 31% DOS PROFESSORES DE FACULDADES DO CEARÁ SÃO NEGROS, O DOBRO DA MÉDIA NACIONAL. Publicado em 11.11.2020. Disponível em: <<https://cearacriolo.com.br/31-dos-professores-de-faculdades-do-ceara-sao-negros-o-dobro-da-media-nacional/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

departamento me procurando e uma funcionária a questionou: “aquela professora negrinha”¹³. Por sua vez, Nicéa Quintino, doutora em Ciências pelo Instituto de Química da USP (Universidade de São Paulo) – professora efetiva do Programa de Pós-graduação de Química e de Ensino em Ciências e Matemática da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) -, diz ter observado, ao longo de sua trajetória, uma necessidade de afirmação constante perante os colegas, tendo em vista que “as nossas ações normalmente têm de ser com uma qualidade muito grande, e isso causa estresse físico e psicológico maior às mulheres negras”.

Por fim, traz-se mais um caso de racismo na docência do ensino superior vivenciado por Maria Simone Euclides, doutora em Educação pela UFC (Universidade Federal do Ceará) e professora da UFPI (Universidade Federal do Piauí), tendo em vista ela ter destacado que o racismo estético foi um ponto presente mais de uma vez durante as pesquisas qualitativas realizadas para a conclusão do doutorado, e se manifesta principalmente quando “estudantes se assustam com a nova professora ser negra, porque na visão geral não é o padrão para um docente universitário”.

Todavia continuam somatizando experiências degradantes e valorativas, recheadas de nuances de violência psíquica, cultural e institucional que as acompanham no dia a dia enquanto professoras nas Graduações e em Programas de Pós-graduações nas distintas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Importante destacar, também, que são inegáveis os reflexos da escravidão e da subserviência dos negros e negras no imaginário social e cultural brasileiro, os quais ainda permanecem atrelados ao passado e sob a restrita compreensão de que a contribuição do(a) Negro(a) foi, predominantemente, “mão de obra braçal” para o Estado brasileiro.

Contribuições lhes foram negadas, mascaradas e refutadas pela produção acadêmica brasileira, que negava ao negro o “lugar de fala” na desconstrução da “fala do dominador” e na reconstrução e ressignificação de sua contribuição na “fala enquanto do dominado”; contribuições que foram refutadas pela produção acadêmica ao negarem os vestígios socioantropológicos e as manifestações da cultura, religiosidade, línguas e saberes orais¹⁴ que

¹³ FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. Data: 31/03/2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>>. Acesso em: 30 fev. 2020

¹⁴ A este respeito, Jorge Luiz Gomes Júnior (2012), destaca que “a prática da contação de histórias e da subsequente transmissão de conhecimentos pela oralidade que era repassada dentro das senzalas, na saída das casas-grandes, nos cortiços, mocambos e terreiros, hábitos culturais estes que realçam a influência africana no cotidiano dos negros e negras brasileiras durante a escravidão” (GOMES JÚNIOR, 2012). GOMES JÚNIOR, Jorge Luiz. Contando e recontando histórias: a ancestralidade na literatura infanto-juvenil. Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói/ RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012.

atestavam poderes simbólicos (culturais, sociais e econômicos) de resistência ao escravismo criminoso que assolou a história oficial do Brasil.

Por fim, observa-se que a presente investigação justifica-se, em um primeiro momento, pela perspectiva de analisar, através da metodologia da história oral de vida, os múltiplos fatores e experiências que acompanharam a trajetória de vidas de mulheres negras no ensino superior; e em um segundo momento, proporcionará através da reconstrução da memória viva das mulheres e (colaboradoras) entrevistadas, ou seja, avaliará a influência que a educação superior teve na (res)significação da identidade negra.

1.3 PERCALÇOS E DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão e, como consequência, carrega até hoje uma desigualdade racial alarmante. Os direitos e garantias dos negros foram reconhecidos a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, ou seja, desde a abolição passaram-se 100 anos sem qualquer direito ou garantias legais.

Contemporaneamente a população negra padece com a inercia do Estado, pois este se torna omissivo em promover políticas públicas para diminuir a desigualdade e violência racial. A população branca ocupa os melhores empregos e recebem mais do que pessoas pretas. Segundo o IBGE, o rendimento médio domiciliar per capita de pretos e pardos era de R\$ 934 em 2018. No mesmo ano, os brancos ganhavam, em média, R\$ 1.846, ou seja, quase o dobro (IBGE, 2018, ONLINE).

Somando-se os fatores raça e gênero, mulheres negras são as mais prejudicadas e excluídas socialmente. O racismo e o sexismo ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Percebe-se a internalização dos preconceitos, manifestados de forma alterada referente aos séculos anteriores, mas com o mesmo propósito permanentemente arraigado no afastamento das mulheres negras de colocações hierarquicamente respeitadas ou ditas como nobres funções (CARVALHO, 2015, p. 414).

As vidas das mulheres negras estão muito distantes de uma igualdade formal, seus caminhos são marcados por limitações, discriminações e violências por conta da sua cor de pele e pela textura dos seus cabelos, uma vez que se observa que ela é:

Triplamente discriminada, por ser mulher numa sociedade machista, negra numa sociedade racista e pobre numa sociedade de classes, coloca-se como uma questão de grande importância analisar e, ao mesmo tempo, procurar

romper com a visão estereotipada da mulher negra desqualificada moral, intelectual e socialmente (QUINTÃO, 2004, p. 51).

Essas mulheres são estigmatizadas pela cor de suas peles em ambientes laborais, sociais e educacionais. Quanto mais alto o grau de escolaridade, maior é ausência de mulheres negras. Quanto mais alto o cargo laboral, maior a inacessibilidade destas mulheres. Diante dessa falta de representatividade de mulheres negras no mercado de trabalho e com foco principal em cargos de docentes nas Instituições de Ensino Superior, destaco que o presente estudo objetiva identificar, por um lado, a presença de docentes negras nas Instituições de Ensino Superior do Cariri Cearense, assim como demonstrar os empecilhos que enfrentaram em suas trajetórias de vida para vivenciarem as devidas ascensões profissionais nos distintos departamentos das Universidades e dos Centros Universitários em que estas mulheres negras trabalham; por outro lado, buscou-se descrever os efeitos das discriminações de raça e gênero no seu processo profissional de docente negras. Por certo, avulta-se que os objetivos específicos tinham a missão de evidenciar trajetórias e memórias com foco na necessidade de:

- a) descrever as diversas violências enfrentados por docentes universitárias negras;
- b) analisar o processo de formação identitária da mulher negra docente;
- c) compreender se racismo institucional, estrutural e de gênero interferem em suas trajetórias profissionais; e
- d) identificar quais os desafios encontrados para se efetivarem como docentes de ensino superior.

O interesse da pesquisa fundamenta-se na invisibilidade de mulheres negras ocupando cargos de docentes em Instituições de Ensino Superior Pública e Privada, especificamente, na Região Metropolitana do Cariri. Não há finalidade de especular se a ausência de visibilidade de docentes negras é causada por um racismo de gênero por parte destas Instituições, mas sim, em demonstrar através da pesquisa efetuada, os diversos casos de discriminação racial e de gênero enfrentados por estas mulheres e como eles dificultaram sua ascensão profissional.

Para apresentar de forma mais detalhada a trajetória de vida das docentes que compuseram a pesquisa, foi utilizada a metodologia da história oral de vida, pois “trata-se da narrativa da experiência de vida de uma pessoa” (MEYHI, 2005, p. 147). Valdir Barros (2010) e Denise Silva (2010), por sua vez, discorrem sobre a importância dessa metodologia e a forma como ela aborda a narrativa da experiência de vida do locutor, definindo-a como “o retrato de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas, cuja trajetória é registrada e analisada num esforço para

deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos” (SILVA; BARROS, 2010, p. 71).

De acordo com as normas que regem o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO, bem como a Resolução de Ética brasileira, em especial a Resolução CNS 466/12 ou Resolução CNS 510/12, comecei a busca pelas assinaturas das cartas de anuência, e esta etapa ocorreu em dois momentos.

No primeiro momento, obtenho apoio dos coordenadores dos cursos aos quais as docentes estão vinculadas, exceto com a coordenadora do curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA.

A submissão do projeto foi inserida na Plataforma Brasil, em 02 de setembro de 2019, para a obtenção do parecer do Comitê de Ética do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio UNILEÃO. Muito embora a resposta para essa submissão tenha ocorrido em 22 de setembro de 2019, o projeto não foi aprovado, pois, de acordo com o parecer, o CPF dos responsáveis, pelas Instituições parceiras, deveria constar nas cartas de anuência.

A propósito, destaco que iniciei o segundo momento na coleta de assinaturas, e mais uma vez houve discordância e recusa por parte da coordenadora do curso de História da Universidade Regional do Cariri- URCA. Infelizmente a docente atrelada a este curso não fez parte desta pesquisa.

A partir da submissão na Plataforma Brasil, não apenas o Comitê da Instituição proponente (UNILEÃO) é acionado, mas também o Comitê de Ética em Pesquisa das Instituições Coparticipantes. Atendendo a todas pendências e exigências de cada Comitê, obtenho a aprovação de cada parecer: IFCE, aprovado em 11 de novembro de 2019, e UNIUAZEIRO, aprovado em 29 de novembro de 2019.

Neste contexto, vale salientar mais uma dificuldade enfrentada. Em 18 de dezembro de 2019, houve a emissão do parecer do Comitê de Pesquisa em Ética - CEP da Universidade Regional do Cariri- URCA, e uma das pendências foi a Carta de Anuência do Departamento Pessoal da Universidade Regional do Cariri- solicitando a autorização para coleta de dados com os docentes.

Dirijo-me à Instituição, no dia 22 de dezembro do mesmo ano, para obter maiores esclarecimentos junto à secretaria do CEP sobre as documentações. Em 09 de Janeiro de 2020, entro em contato com o setor do Departamento Pessoal da Instituição, e fui informada que a responsável não se encontrava no momento e, em decorrência da não informação sobre qual horário poderia encontrá-la, envio por e-mail a carta de anuência junto com o parecer consubstanciado.

Após diversos telefonemas e visitas, obtenho a assinatura da Diretora do setor, em 18 de janeiro de 2020. A obtenção favorável do parecer deste CEP ocorreu em 11 de fevereiro de 2020. Enfatizo que não houve avaliação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Cariri – UFCA, pois este alegou que “o projeto não é multicêntrico e já tem um parecer aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa. Portanto não há necessidade de avaliarmos neste CEP”.

1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta pesquisa apresenta três capítulos principais. O primeiro capítulo abordará o conceito sobre violência e como ela pode ser reproduzida. Neste contexto, foi feita a distinção entre os conceitos sobre “raça e etnia” para melhor compreensão do/a leitor/a sobre as diversas formas em que o racismo é produzido. Demasiadamente importante tornou-se a abordagem crítica acerca do racismo estrutural e/ ou institucional a partir das concepções do jurista Silva Almeida (2018), quando o autor descreve os mecanismos e as formas de como as estruturas raciais interferem na inserção de mulheres negras na docência.

Em adição, será exposto uma discussão sobre Colorismo e como este conceito impacta no reconhecimento e na construção da identidade da mulher negra. Abordaremos a importância do feminismo negro a partir de autoras negras como Lelia Gonzalez, Núbia Moreira, Sueli Carneiro, Bell Hooks, Ângela Davis entre outras, para mostrar a importância do movimento para a inclusão e ascensão de mulheres negras.

O segundo capítulo discorrerá sobre a metodologia utilizada, a apresentação das cidades onde as Instituições Coparticipantes estão localizadas. Será demonstrado o percurso metodológico, desde as escolhas das docentes que contribuíram para a pesquisa, até a realização das entrevistas. Some-se a isto, o fato de que para manter o lugar de fala das pesquisadoras e, a fim de evitar possíveis represálias, por parte das instituições em que lecionam, serão utilizados nomes fictícios africanos para cada docente, respeitando e mantendo o seu sobrenome: *Chiamamanda Nascimento; Otunji Lima; Mamadu Alves; Dandada Andrade; Chichimandu Furtado; Okara Nunes*. Por fim, o último capítulo terá como foco a análise dos dados coletados na investigação *in loco*, tendo, como essência da presente ação investigativa, a produção interpretativa dos depoimentos relatados - através da adesão à metodologia de história oral de vidas - pelas docentes-colaboradoras desta pesquisa, os quais foram intensificados com o apoio de distintas teorias sociais advindas das ciências humanas que foram fundamentais para caracterizar o lugar de fala das colaboradoras.

2 PARADIGMAS NO PENSAMENTO SOCIAL DO FEMINISMO NEGRO

2.1 CONTEXTUALIZANDO TERMINOLOGIAS EM TORNO DA VIOLÊNCIA

A violência é um fenômeno multideterminado, considerada uma violação de direitos humanos e sociais, com expressões variadas em diferentes contextos. Desta forma, durante “o estudo sobre as definições operacionais da violência, deparamo-nos com a dificuldade de aproximação para com o termo, pois ele é cabível de várias interpretações e manifestações” (MELO, 2017, p. 59).

Diante das nuances e das especificidades da violência, busquei tratá-la sobre os diversos conceitos para melhorar a discussão. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. De acordo com Miguel Melo (2017):

A propósito da dificuldade em descrever o fenômeno da violência, enumeram-se, a seguir, algumas definições operacionais, desde a etimologia do termo *violentia*, que expressa, por si mesmo, toda e qualquer forma de agressão física ou moral, direta ou indireta, individual ou coletiva contra a pessoa, atingindo-lhe o bem jurídico de que é titular, como a honra, a liberdade, a integridade física e a vida (MELO, 2017, p. 60).

Percebe-se que as formas de violência são tantas que se torna difícil denominá-las de forma contundente. Desta forma, o “termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas” (PAVIANI, 2016, p. 8).

Em suas variadas formas, podemos exemplificá-la na forma de violência contra a mulher que tem sido um dos problemas mais discutidos na sociedade brasileira, mesmo sabendo que não é um assunto contemporâneo. Na visão de Lívia Sacramento (2006) e de Daniel Rezende (2006), torna-se visível que a violência contra a mulher é multifacetada e espalha-se, substancialmente, no âmbito da vida intrafamiliar, tendo em vista que:

O termo violência contra a mulher foi dado pelo movimento social feminista há pouco mais de vinte anos. A expressão refere-se a situações diversas quanto aos atos e comportamentos cometidos: violência física, assassinatos, violência sexual e psicológica cometida por parceiros (íntimos ou não),

estupro, abuso sexual de meninas, assédio sexual e moral (no trabalho ou não), abusos emocionais, espancamentos, compêlo a pânico, aterrorizar, prostituição forçada, coerção à pornografia, o tráfico de mulheres, o turismo sexual, a violência étnica e racial, a violência cometida pelo Estado, por ação ou omissão, a mutilação genital, a violência e os assassinatos ligados ao dote, violação conjugal, violência tolerada perpetrada pelo Estado, etc. (SACRAMENTO; RESENDE; 2006, p. 96).

Esse tipo de violência vem de longos anos de uma cultura machista e patriarcal existente na sociedade brasileira – do Brasil Colonial até a contemporaneidade - que consiste em negar e oprimir direitos constitucionalmente garantidos às mulheres. A necessidade e a urgência de romper com essas ações banalizáveis contra a mulher ocorreu com a promulgação da Lei 11.340 em 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, a qual foi resultado dos movimentos sociais de emancipação feminista¹⁵.

A proposta dessa Lei foi a de criar mecanismos jurídicos para coibir e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Ela pretendeu promover mudanças jurídicas, políticas e culturais que afirmam os direitos humanos das mulheres e superam uma longa tradição social e jurídica negadora de tais direitos (CAMPOS, 2009; PASINATO, 2010).

Nesta perspectiva, a própria legislação define, em seu artigo 7º inciso II, a definição de violência psicológica, a qual remete aos impactos à saúde emocional, à autoestima e ao pleno desenvolvimento humano, a partir de condutas como de controle, de ameaça, de constrangimento, de perseguição contumaz e de humilhação. Ademais, a violência pode existir em forma de assédio, cuja ocorrência pode dar dentro de residências, em locais de trabalho ou nas ruas. Qualquer pessoa está suscetível a sofrer com isso. Miguel Melo (2017) aponta o seguinte conceito:

Assédio é uma forma de terror psíquico, na qual determinados grupos sociais são alvos de discriminação, preconceitos e exclusão social. Rivais potenciais são excluídos e desacreditados através de instrumentos de assédio tanto no campo de trabalho como também na progressão ou ascensão profissional. Em outras palavras: o assédio, caso seja direcionado de forma profunda e prolongada no tempo, poderá chegar a causar, no subconsciente da vítima, até mais danos do que mesmo violência física (MELO, 2017, p. 65-66).

O fenômeno da violência está diretamente interligado à ideia de destruição, sofrimento, dor e agressão, direcionada por um processo de seletividade e especificidade,

¹⁵ A violência doméstica contra a mulher ainda faz parte de uma realidade que assombra o público feminino, violando os seus direitos em diferentes cantos do planeta, nas mais variadas idades, etnias e estratos sociais. No Brasil, a Lei n. 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, emerge como uma possibilidade jurídica para resguardar os direitos da mulher, a qual apregoa que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (CARNEIRO; FRAGA, 2021, p. 370).

atingindo os mesmos grupos sociais excluídos do projeto civilizatório (MELO, 2017, p. 65). Em amplo sentido, o uso da violência verbal vem acompanhado da linguagem corporal e gestos obscenos, os quais intentam demonstrar a indignação ou a insatisfação com alguém ou alguma coisa (IBID, 2017).

Desta forma, tais práticas não fogem do ambiente escolar, neste espaço encontra-se a reprodução da violência nas mais diversas formas, inclusive na Docência do Ensino Superior. Para Miguel Melo *et al* (2016), expõem inicialmente que:

Em nome da ciência sociológica, foi o sueco Peter Paul Heinemann, em 1969, quem pela primeira vez chamou atenção da sociedade do seu tempo sobre a violência nas escolas. Ele apontou a prática de chicotadas corriqueiras que os meninos levavam como prática de correção educacional, em escolas públicas, como forma de intimidação ou perseguição (MELO *et al*, 2016, p. 250).

As diversas formas de violência no âmbito escolar podem vir a ocorrer em forma de *bullying*. Este é definido como a prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas (FANTE, 2012; SCHULTZ *et al*, 2012). Consiste “em uma “tiranização” da violência espiral que descende da vitimização (vítima deles), do assassinato, podendo levar ao suicídio. No entanto, a escola deveria ser um ambiente de interação entre alunos e professores, visto que os (as) docentes deveriam estimular o conhecimento e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, preparando-os (as) para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis (MELO, *et al*, 2016).

Neste cenário, destaca-se que a questão problema da violência faz parte tanto da história do Brasil, quanto da educação no Brasil e, por conseguinte, por influência dos estudos de gênero (do feminismo, da masculinidade e da identidade de gênero), dos estudos étnico-raciais, predominantemente, decoloniais e pós-coloniais (da ancestralidade, da afrocentricidade e da interculturalidade) percebe-se uma expressiva ressignificação dos distintos nuances motivadores da violência, principalmente, quando estes estão atrelados a diferentes concepções, a saber:

- a) a violência misógina contra a mulher;
- b) a violência racial contra pretas e pretos;
- c) a lgbtqifobia motivada por pessoas LGBTQI+¹⁶; e

¹⁶ Para entender a sigla LGBTQI+, com base nas definições da Aliança Nacional LGBTI, é importante saber que parte dela, as letras LGB, refere-se à orientação sexual da pessoa, ou seja, as formas de se relacionar afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas, e outra parte, TQI+, diz respeito a identidade de gênero, ou seja, como a pessoa se identifica, e vai além do gênero feminino ou masculino. Disponível em: <<https://aliancalgbti.org.br/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

d) a violência advinda do racismo religioso direcionada às religiões de matrizes indígenas e africanas entre outras formas específicas de violência.

Fabian Molina (2013), define o termo misoginia como sendo de origem grega. O sufixo *miseo*, quer dizer odiar, depreciar e *gyné*, significa mulher ou feminino. Então o misógino tem desprezo, nojo, repulsa e crítica pela mulher. O indivíduo exterioriza sua repulsa às mulheres com falas psicológicas e atos físicos de violência. Assim, Vitória Perez e Esperanza Fiol (2000) elucidam que homens misóginos têm perfis tradicionalistas, com suas crenças em papéis sexuais estereotipados na supremacia masculina e na inferioridade da mulher.

No que se refere à violência racial, contra pretas e pretos, ela ocorre desde o período escravocrata que vigorou no Brasil por séculos. Até hoje os não brancos são marginalizados e excluídos socialmente. A violência racial é exteriorizada através de piadas racistas, de violências psicológicas e/ou físicas e, em alguns casos, assassinatos motivados pela tonalidade da pele mais escura. Para além da extinção física, há milhares de mortes simbólicas por trás da perda de oportunidades e de crescimento pessoal que muitos indivíduos sofrem, apenas pela cor de sua pele. São vidas perdidas em face do racismo no Brasil (CERQUEIRA; MOURA, 2014, p. 10).

Quando se fala em LGBTQIFOBIA, entende-se por uma aversão irreprimível, repugnância, medo, ódio, preconceito que algumas pessoas ou grupos sentem contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. A LGBTQifobia é classificada, segundo CARVALHO e TAVARES (2000), como um crime coletivo de extrema gravidade, porque se trata de crime de ódio, visto que a violência é direcionada “a um determinado grupo social com características específicas” (CARVALHO; TAVARES, 2000, p. 79), denominados de “minorias”.

O contexto de violência advinda por racismo religioso, compreende qualquer perseguição ou atos violentos contra povos e comunidades de matriz africana. As “continuidades de um sistema de dominação, de matriz colonial escravista, que hierarquiza seres humanos, formas de vida e privatiza espaços públicos” (PIRES; MORETTI, 2016, p. 389).

Neste contexto, ressalta-se que o retrato da violência e seu debate no Ensino Superior direcionado a Mulheres Negras é um fenômeno recheado de nuances e de representações que se dão no cotidiano da sala de aula e fora dela, onde a violência se espalha desde a sua forma pessoal (física e psíquica), contra as coisas (vandalismos) e pela exclusão estrutural e/ou

institucional que dificulta ou impede a acessibilidade de negras e de negros ao ensino superior.

A este respeito, Miguel Melo (2018) assevera que são inúmeros os fatores que nos auxiliam na compreensão das mais distintas e complexas formas de violência, as quais ele intersecciona à motivação da violência racial com foco na questão de gênero, objetivo deste estudo. Soma-se a isto o fato de que a observância a estes distintos “focos” de violência, permitiu que a pesquisa implicasse análises que levaram e levarão a resultados variados, como, por exemplo, o olhar que as ciências ligadas aos distintos processos de ensino e de aprendizagem devem ter à violência como um todo, e conseqüentemente, a violência de gênero-racial em sua especificidade:

[...] a fim de deixar explícito o entendimento do termo violência para o presente estudo, é importante apontar que este será compreendido como toda ação orientada por alguém para outrem, e que a esta outra pessoa cause, a esta outra pessoa dano físico, psíquico ou estrutural, direta ou indiretamente. Pois, no centro do presente entendimento sobre o núcleo do conteúdo da violência, está, portanto, a incapacidade física, psíquica e estrutural, na qual a outra pessoa é, deliberadamente, induzida. Desta forma, é irrelevante se a violência finda por causar de forma generalizada, relativa ou superficial, alguma violação a objetos (coisas ou propriedade) ou simples lesões corporais (como ferimentos ou escoriações) à pessoa, o que não reduz o significado da ação violenta (MELO, 2018, p. 49).

No que concerne, a analítica da sociopoética da violência e, respectivamente, da violência racial, é possível encontrar no pensamento social advindo de mulheres feministas negras – tais como Lélia Gonzalez (1983; 1988; 2008), Sueli Carneiro (2003) e Djamila Ribeiro (2016) entre outras pensadoras negras - fortes argumentos sobre a importância do movimento de mulheres feministas e, em especial, do específico movimento feminista de mulheres negras para compreensão das dinâmicas sociais de violência (*lato sensu*) e de violência gênero (*strictu sensu*) com foco em peculiaridades étnico-raciais que o movimento feminista não dava a necessária importância, principalmente, porque era urgente a saída do utópico discurso da igualdade de gênero para ingressar na realidade perversa da violência racial, vivenciada pela população negra e pelas mulheres negras, tais como:

- a) as relações entre raça, classe, exclusão e pobreza;
- b) as relações entre raça, educação e analfabetismo da população negra;
- c) as relações de invisibilidade e desigualdades provindas da interseccionalidade entre gênero, raça e classe; e

d) a própria exclusão das questões problemas do cotidiano das mulheres negras e indígenas brasileiras como será acentuado na próxima seção.

2.2 REVISANDO CONCEITOS SOBRE A “RAÇA”, A “ETNIA” E OS “RACISMOS”

Ao se tentar esboçar um marco histórico sobre o tratamento dado pelas distintas ciências brasileiras, evidenciaram-se reflexões crítico-dialógicas sobre as causas, os motivos e as consequências da poética da violência – racial, gênero racial e classe racial - a qual foi responsável pela propagação de ações, teorias e comportamentos moldados no preconceito e na injúria racial. Destaca-se, neste cenário, que a terminologia dos racismos ressignificará, para este trabalho, as memórias e as experiências no cotidiano de mulheres negras. Por conseguinte, acentua-se que a revisão conceitual das categorias desta subseção, aqui proposta, propõe discutir e avaliar os percalços que “embarreiraram” o desaguar de mulheres negras na docência do ensino superior. Assim, torna-se fundamental, por um lado, traçar algumas importantes reflexões sobre a construção da gênese conceitual do termo “racismo”, enquanto fenômeno histórico-político-social e jurídico e, por outro lado, compreender como se deu a mudança de paradigmas sobre o racismo no cenário acadêmico mundial.

Este cenário se propagou no pensamento brasileiro que levou a efervescência da luta dos movimentos sociais de direitos humanos para a promoção da identidade e para a valorização da cultura e da história negra no Brasil (SILVA; SILVA, 2012).

Assim, acentua-se que, muito embora, a temática do negro venha sendo, desde o período colonial até a contemporaneidade, objetivo de inúmeras publicações - João Reis (2003); Gilberto Freyre (2002); Darcy Ribeiro (1995); – sobre o processo sociocultural do projeto civilizatório chamado Brasil (escravidão criminosa, na exclusão e na aniquilação cultural e religiosa entre outras questões a este relacionadas) pelas distintas ciências do conhecimento, não existe um marco teórico de quando se iniciou o estudo sobre o racismo e suas consequências.

O exame minucioso dos estudos acadêmicos sobre a questão do racismo e suas múltiplas formas tem ainda uma história curta na academia brasileira se compararmos com outras nações, visto que estes estudos ganharam força com o alastramento e a eclosão de distintos movimentos sociais – movimento negro, feminista, LGBT, ambiental, entre outros – e a partir da criação de Programas de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado que foram

surgindo no período temporal localizado entre as duas últimas décadas do século XX e após a virada para o século XXI.

Dentro deste contexto, ressalta-se que grande número de estudos – Edileuza Souza (2007), Fernando Henrique Cardoso (2003), Abdias Nascimento (2002), Gilberto Freyre (2002), Lília Moritz Schwarcz (1993), Julio Chiavenato (1980), Roger Bastide (1974), Arthur Ramos (1946; 1988) - já mostraram que os padrões e estruturas de pensamento racista sobre o negro no Brasil eram objetos de corriqueiros estudos e diferentes práticas na nossa sociedade.

Portanto, torna-se fundamental que este danoso passado jamais seja deixado à fuga da memória de nossa história e da história da educação do Brasil, e por conseguinte, é imperioso que educadores e educandos lidem com o assunto.

A este respeito, ressalta Darcy Ribeiro (1995) sobre os desafios que o Brasil precisa enfrentar, estariam, por um lado, em aprender a lidar com a angústia instigada pela irritação e produção de um passado racista e classista; e, por outro lado, em caráter de emergência, em propiciar políticas públicas afirmativas de inserção social e de promoção educacional do negro e do índio em nossa sociedade:

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência de riscos de retrocessos e das possibilidades de liberação que elas ensejam. O povo brasileiro pagou historicamente, um preço terrivelmente alto em luta das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos (RIBEIRO, 1995, p. 25).

No que concerne a isto, torna-se necessário que esta perspectiva interdisciplinar seja interseccionada pelas abordagens críticas da ciência da educação - em tela, mestrado profissional de ensino em saúde – e que tenha como tarefa o dever histórico de desenvolver ofertas curriculares de educação, mais adequadas para contribuir com a participação igualitária de todos os membros da sociedade - independentemente de sua origem, aparência e cultura.

Além de um conhecimento profundo e refletido sobre o fenômeno do racismo, também é necessário, do ponto de vista pedagógico, desenvolver medidas adequadas de prevenção e intervenção para combater as manifestações dos racismos.

A propósito, observa-se que mesmo a ciência da educação já tendo desenvolvido distintos instrumentos e mecanismos para combater o racismo, existem ainda sobreposições e

posicionamentos que trazem e propagam nuances às vezes imperceptíveis do racismo, presentes no cotidiano de docentes negras nas diversas esferas de ensino (fundamental, médio e superior).

Para uma avaliação dos conceitos existentes, é necessário analisar detalhadamente o complexo fenômeno dos racismos, a fim de tornar-se consciente de seus antecedentes históricos e de suas causas subjacentes. Além de examinar a história de suas origens, as definições selecionadas, os esclarecimentos e as delimitações conceituais, esta parte do trabalho trata, em particular, de alguns modelos selecionados para explicar experiências dos racismos que fizeram parte das distintas trajetórias e das experiências, no cotidiano de mulheres negras, até a conquista da docência no ensino superior.

No que diz respeito a isso, destaca-se a emergência de se trazer à baila a questão problema sobre os racismos, as abordagens teóricas advindas dos estudos decoloniais¹⁷, da pedagogia da interculturalidade¹⁸ e da pedagogia antirracista¹⁹ como mecanismos a serem utilizados na educação contra os racismos.

Fato a se destacar é que tais abordagens pedagógicas objetivam refutar e ressignificar o estranhamento e o ódio advindo desse, demonstrando assim, que a diversidade cultural das matrizes étnicas que compõem o Estado brasileiro é o nosso maior legado e que simboliza a multiculturalidade da nação brasileira.

Em adição a isto, acrescenta-se que o racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

¹⁷ Compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são: a localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; a ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema -mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global (FIGUEIRA; ELIZAUDE, 2019, p. 5).

¹⁸ Deve assumir uma posição de destaque na busca para promoção de uma coexistência e interação social com dignidade entre as diferentes culturas, promovendo assim, uma cultura da paz de caráter eminentemente inclusivo e com habilidade para impedir que mal-entendidos, preconceitos e racismos permaneçam sendo praticados no ambiente escolar como um todo, seja no currículo, seja nas práticas de ensino ou até mesmo na formação por livros didáticos e/ou paradidáticos (MELO *et al*; 2019, p. 1100).

¹⁹ Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se autoquestionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras (BRASIL, 2005, p. 13).

O racismo no Brasil perpassa o cenário político, social e cultural como ressalta Djamila Ribeiro em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, ao destacar que “é preciso notar que o racismo é algo tão presente na nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido”, pois, frequentemente, ele é vivenciado por formas físicas, psicológicas e recreativas (RIBEIRO, 2019, p. 38).

Já Adilson Moreira, em sua obra “Racismo Recreativo”, aponta diversos exemplos de piadas com ofensas racistas e alega que o humor racista não possui uma natureza benigna, porque ele é um meio de propagação de hostilidade racial (MOREIRA, 2019, p.30).

Desta forma, o racismo é uma realidade existente em nossa sociedade que se estruturou ao longo dos anos. Pretendo apresentar conceitos associados ao racismo que são vividos pela população negra. Exponho inicialmente a diferença entre etnia e raça. Historicamente, a palavra etnia significa “*gentio*”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*.

De todo, observa-se que o adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física (SANTOS *et al*, 2010, p. 122). Do mesmo modo, Kabengele Munanga (2004), interpreta que o conceito de “raça”:

Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais (MUNANGA, 2004, p. 1).

É válido ressaltar que o termo raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele. A etnia compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo (SANTOS *et al*, 2010, p. 123).

Dentro desta linha conceitual, o jurista Silvio Almeida (2019) afirma que raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está, inevitavelmente, atrelado às circunstâncias históricas em que seu termo é utilizado. Assim, o conceito de raça transcorre por pontos históricos e culturais e no século XIX recai sobre a questão biológica do ser humano e a inferioridade da população negra. O autor acrescenta que:

Nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico- seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desde modo, a pele não branca e o clima tropical

favoreciam o surgimento de comportamentos *imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem pouca inteligência (ALMEIDA, 2019, p. 23).

Assim, para os defensores da supremacia racial, a raça define o indivíduo e suas características, sejam estas intelectuais, sexuais, sociais e morais. A partir dessa supremacia surge o racismo, principalmente, quando pleiteia a existência da superioridade de uma raça, fundada em alguns atributos pessoais, sobre outra(s). Kabengele Munanga (2004), neste contexto, aponta que:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. 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. 7-8).

Os autores Robert Miles (2004) e Malcon Brown (2004) propõem que o racismo deve ser entendido como “uma ideologia que é caracterizada pelo seu conteúdo [...] que assevera ou presume a existência de ‘raças’ separadas e discretas, e atribui uma avaliação negativa de uma ou algumas dessas ‘raças’ putativas” (MILES; BROWN, 2004, p. 84).

Por sua vez, Achille Mbembe (2014), fazendo referência a Foucault, em seu livro, “A crítica da Razão Negra”, afirma que racismo e raça são conceitos definidos pelo Estado, de tal forma que ele sempre utilizará tais definições para manter a normalização dos crimes por ele praticados. O autor destaca que as práticas da supremacia racial levaram os brancos a obterem privilégios educacionais, sociais, econômicos e políticos, enquanto negros declinaram para a subalternidade. Somando-se a isto, associados ao racismo, faz-se mister diferenciar o conceito de preconceito e de discriminação racial:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Discriminação racial é a atribuição de

tratamento diferenciado a membros de um grupo identificados (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Em outras palavras, o racismo é uma formação ideológica que adentra em diversos privilégios e poderes gerando desvantagens para pessoas de cor, é um fruto indigno de uma relação de poder. Veio se estruturando ao longo dos anos, impregnando a sociedade de forma consciente e inconsciente e adentrando nas instituições. No próximo item, faremos uma abordagem histórica sobre o racismo estrutural e institucional que se alastrou no Brasil.

2.3 RACISMO INSTITUCIONAL E/OU ESTRUTURAL

No tocante às instituições, “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Essas instituições abrangem órgãos públicos governamentais, empresas públicas ou privadas e instituições de ensino públicas ou privadas contribuem para a neutralização da desigualdade racial.

Dentro desta perspectiva, “as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2018, p. 30). Dentro desta linha, o Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI, implementado no Brasil em 2005, afirma que:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância (BRASIL, 2006, p. 22).

A manifestação racial institucional é sucinta, menos identificável, mas de forma injusta e destruidora para a população negra. Desta forma, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus comportamentos orgânicos” (ALMEIDA, 2018, p. 36). Existe aqui uma preferência, mesmo que indireta, de ofertar tratamentos e privilégios para determinado grupo, sendo assim, “o racismo é parte de uma ordem social. Não é algo criado pelas instituições, mas é por ela reproduzido” (IBID, p. 36). E foi essa ordem social que possibilitou a

manutenção do racismo ao longo da história. Fala-se em racismo estrutural porque este veio se estruturando ao longo dos anos, a partir das próprias leis brasileiras, desde a época escravocrata e continuou após a abolição.

Inicialmente, a Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (GARCIA, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005). Porém, foi decretado o 2º Ato Oficial: Lei Complementar a Constituição de 1824: “[...] pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” (BRASIL, 1824, ONLINE). Quase todo o litoral brasileiro estava povoado por quilombos os quais eram formados por negros que, através de diferentes formas, conquistavam a liberdade. Os quilombolas aceitavam brancos pobres e índios que quisessem somar àquele projeto (SANTOS, 2014, p. 3).

Em 1850, acontece o 3º Ato Oficial: Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras, em seu artigo 1º trazia que: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850, ONLINE). Os negros que ocupavam pedaços de terras começaram a ser perseguidos e levados de volta para os senhores brancos. Além de impedir as terras aos negros, essa lei previa subsídios ao governo para contratar trabalhadores do exterior, conseqüentemente desvalorizando ainda mais a mão de obra negra.

Em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que apregoava que as primeiras crianças nascidas de mães escravas, sob sua vigência, estariam livres e deveriam ficar sob os cuidados dos senhores até completarem a idade de oitos. Depois disso, os senhores deveriam tomar a decisão de entregá-las ou não ao Estado. Os discursos da época enfatizavam a necessidade de uma educação moral e religiosa, além da formação profissional (BARROS, 2005; FONSECA, 2008; GONÇALVES; SILVA, 2000). Era mais vantajoso para os senhores manter as crianças sob sua tutela, usando o seu trabalho de forma gratuita, sob o pretexto de recompensa pelos gastos tidos com sua criação (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Apesar de movimentos abolicionistas começarem a surgir, os negros continuaram a viver em um regime de escravidão, torturados, violentados e marginalizados. O senhor de escravos tinha a prerrogativa da violência; podia punir fisicamente seus trabalhadores, comprá-los e vendê-los, bem como decidir libertá-los. Na visão de Sidney Chalhoub (2003), nenhum senhor de escravos jamais poderia impor suas prerrogativas sem reconhecer no escravo um sujeito político, com o qual tinha de lidar. Após o decreto da Lei Aurea, em 13 de maio de 1888, os escravos são libertos. Porém em qual campo de trabalho iriam atuar? Sem

nenhuma qualificação profissional, uma vez que os únicos trabalhos em que atuavam eram nas plantações de café e nos trabalhos domésticos nas casas grandes. Muitos foram embora das fazendas para consolidar a sua liberdade, no entanto outros muitos acabaram voltando:

Migrar para outras localidades, com o intuito de romper os antigos vínculos que os ligavam aos ex-senhores ou então em busca de novas relações de trabalho, foi uma forma de efetivar a liberdade. Devido às difíceis condições de sobrevivência, no entanto, muitos libertos que deixaram as fazendas acabaram retornando mais tarde. Ao alcançarem a liberdade, pouquíssimos libertos contavam com recursos materiais suficientes para dar início a uma nova trajetória de vida (ROGERIO; TRUZZI, 2019, p 11).

Aqueles que procuraram as zonas urbanas para uma melhor qualidade de vida, foram desprezados por falta de experiência, o que os obrigou a aceitarem trabalhos informais e salários irrisórios, a saber:

O povo negro tornou-se diarista, boia-fria, compondo o mercado informal de trabalho. Os vendedores ambulantes multiplicaram-se. Os negros vendiam o que pudessem produzir, confeccionar, tecer, fabricar em suas residências, como verduras, legumes, doces, salgados e etc. (BATISTA, 2006, p. 46).

Em 1890, a República tem as suas primeiras leis penais, dentre elas a Lei da Vadiagem. No seu artigo 59, a lei considera vadiagem “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover a própria subsistência mediante ocupação ilícita”. A pessoa classificada como “vadia” poderia ser levada à prisão simples, com pena de 15 dias até três meses²⁰. Esses “ociosos” presos, em sua maioria eram negros, pois estes perfaziam o maior número de desempregados na zona urbana. Essa lei foi uma tentativa de amedrontar os negros e conseqüentemente para que buscassem abrigo e ajuda aos senhores brancos de engenho. Pois, “[...] é uma severa medida dos negócios do governo, servindo. O combate a ociosidade e marginalização dos libertos no pós-emancipados acima de tudo, aos interesses dos seus próprios defensores mais próximos” (THOMPSON, 1997, p. 281).

Para contribuir ainda mais com a exclusão de qualquer aspecto da cultura negra, em 1890 foi criada a Lei da Capoeira e permaneceu até o ano de 1934. A ideia do conceito de capoeira, para as classes dominantes de fins do último quartel do século XIX, foi muito bem exemplificada pelo chefe de política do Rio de Janeiro, ao considerar está uma “doença moral

²⁰Nesse segmento, Gustavo Villela aponta que a Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune “vadiagem” com prisão de três meses. Publicado em 04/12/2014. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298#ixzz5p5xBXwaystest>>. Atualizado em: 30/09/2016. Acesso em: 20 jun. 2020.

que proliferava em nossa civilizada cidade” (REIS, 1994, p. 231). Em seus artigos, Affonso Dionysio Gama (1929) afirma que:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão cellutar por dous a seis mezes. Paragrapho unico. É considerado circunstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro. Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400. Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena. Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes (GAMA, 1929, p. 462).

Diante dos explícitos descasos contra a população negra, no decorrer do período posterior a abolição, fala-se que o racismo foi se estruturando. Apenas na Carta Magna Brasileira de 1988 foram assegurados direitos constitucionais para os negros. A primeira legislação que contribuiu para a democracia racial foi a Lei Caó (Lei nº 7.716/1989)²¹ que tornou o crime de racismo inafiançável. Já o posterior Código Penal Brasileiro tipifica, no seu artigo 140, § 3º, Injúria Racial²² : “injuriar alguém, ofendendo- lhe a dignidade ou o decoro: se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. Pena - reclusão de um a três anos e multa” (BRASIL, 1946, ONLINE).

O racismo é estrutural e traz consigo comportamentos individuais e processos institucionais os quais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (ALMEIDA, 2018, p. 38). O racismo é parte de um processo social, histórico e político que organiza mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados

²¹ Implica conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade e, geralmente, refere-se a crimes mais amplos. A lei enquadra uma série de situações como crime de racismo, por exemplo, recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou às escadas de acesso, negar ou obstar emprego em empresa privada, entre outros (JUSTIÇA, 2015, ONLINE). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²² Aquele que, atualmente, dirige-se a uma pessoa de determinada raça, insultando-a com argumentos ou palavras de conteúdo pejorativo, respondera por injuria racial, não podendo alegar que houve uma injuria simples, nem tampouco uma mera exposição de pensamento (“como dizer que todo judeu é corrupto” ou que “negros são desonestos”), uma vez que há limite para tal liberdade (NUCCI, 2009, p. 669).

de maneira ordenada. Ainda sob a ótica do autor Silvio Almeida (2018), o qual enfatiza que “em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal” (IBID, p. 63).

Dentro deste cenário, assevera-se que é necessário adotar práticas antirracistas, promover políticas internas e afirmativas que possam promover a inclusão da população nas mais diversas instituições. Torna-se imperativo conhecer o racismo e a forma como ele se estrutura na sociedade para que se possa pensar em meios para promover iniciativas que busquem, junto à sociedade, gestores públicos, sistema de Justiça, setor privado e movimentos sociais, dar visibilidade a violência contra a população negra no país.

2.4 RACISMO INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Para alguém alcançar êxito no mercado de trabalho, é necessária uma educação de qualidade, fonte *sine qua non* para uma ascensão profissional. Assim, “quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho” (JACCOUB, 2008, p. 57-58). O direito à educação está elencado no Capítulo III, artigo 205, da Constituição Federal Brasileira de 1988, que a assegura como “direito de todos e dever do Estado e da família”. A educação é a base fundamental para se obter sucesso em uma carreira profissional e para a construção de uma cidadania pensante e democrática como compreende Thomas Marshall (1967):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Um cidadão instruído pode contribuir não apenas para a sua formação profissional, mas também para o desenvolvimento político, econômico e social. Entretanto, para que essa contribuição seja efetivada, o ensino de qualidade deve chegar a todos de forma igualitária. Em um país multicolorido como o Brasil, formado por vários povos com diferentes culturas, a educação foi destinada e privilegiada para uma classe dominante branca. As características fenotípicas e a cor da pele escura são as marcas que justificam o racismo contra a população

negra que arca com discriminações, violência e diversas dificuldades provindas desde o período escravocrata. Negras e negros possuem uma dificuldade maior para ingressar na educação básica e, por conseguinte, no ensino superior, logo, como consequência deste processo de educação desestruturada, sofre com o desemprego. A “escada” que leva a inserção de mulheres e homens negros aos espaços educacionais e ao concorrente mercado de trabalho ainda lhes é mais tortuosa.

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no capítulo 01 desta pesquisa, a desigualdade entre negros e brancos é uma realidade. E esta desigualdade se torna ainda mais gritante quando adicionamos o fator gênero. A sociedade brasileira não é apenas racista, mas também sexista²³. Em adição a isto, ressalta-se que mulheres negras estão na base da pirâmide da desigualdade e são as mais vitimadas. Após o fim da escravidão, essas mulheres ainda carregam a imagem de promíscuas, sambistas, domésticas, ou seja, sem nenhum prestígio de exercerem ou ocuparem espaços sociais elitizados e cargos renomados como destaca Cleonice Nascimento (2001) ao referendar que:

A participação de negros em postos de trabalho de maior prestígio é muito restrita, principalmente, quando se trata das mulheres negras, pois estas se encontram numa situação desigual em relação aos homens brancos, às mulheres brancas e aos homens negros em várias esferas da vida social (NASCIMENTO, 2011, p.7).

A estigmatização racial sofrida por mulheres negras percorrem esferas sociais, econômicas e educacionais. As autoras Patrícia Grossi e Beatriz Aginsky (2001) lembram que a violência contra as mulheres, embora esteja presente em todas as classes sociais, incide de maneira diferente entre os segmentos mais fragilizados da população, nos quais se incluem as mulheres negras. No tocante à educação, essas mulheres vivenciam o racismo desde a escola de educação básica até as IES. Como consequência dessa discriminação racial iniciada na infância, acabam comprometendo a sua autoestima, a sua aparência física e a sua identidade de mulher negra. Segundo a professora Nilma Lina Gomes (2003):

Nesse processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras constroem sua corporeidade num movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo, sendo o cabelo um dos elementos mais visíveis

²³ Compreende avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos às mulheres e pode se manifestar sob a forma institucional (políticas salariais diferenciadas) ou interpessoal, muito embora a primeira propicie o contexto cultural adequado à segunda (MESQUITA; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011, p. 556).

e destacados do corpo, isto é, constitui uma simbologia que difere de cultura para cultura (GOMES, 2003, p. 81).

Desta forma, somando os fatores socioeconômicos de mulheres afrodescendentes à discriminação racial, muitas delas preferem abandonar a escola. De acordo com os últimos dados expostos pelo IBGE, em relação a 2018, enquanto o índice de evasão escolar chega a ser de 44,2% entre os homens, um recorte de gênero e de raça revela ainda que sobre as mulheres negras, da mesma faixa etária, o abandono escolar é uma realidade para 33% das jovens. São números expressivos que mostram como a violência racial influencia na juventude negra. Por sua vez, o informativo Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil -realizado também pelo instituto de pesquisa, embasou através de suas pesquisas com recorte racial e de gênero o percentual de mulheres afro-brasileiras que conseguiram concluir o ensino superior, e mais uma vez é evidenciado que elas estão em menores números:

Constata-se desigualdade entre mulheres por cor ou raça. O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior. A comparação com os homens pretos ou pardos evidencia uma situação ainda mais iníqua na medida em que o percentual de mulheres brancas com ensino superior é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos. O nível de instrução mais baixo dos homens se soma às desigualdades por cor ou raça, tornando os homens pretos ou pardos o grupo com os piores resultados educacionais. Em suma, os resultados mostram que, em média, as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais analisados. Entretanto, há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional, mesmo entre as mulheres que mais se beneficiaram da crescente escolarização: a diferença entre homens brancos e mulheres pretas ou pardas que conseguiram completar o ensino superior ainda é superior a 10 pontos percentuais (BRASIL, 2018, p. 6-7).

Sendo assim, os dados corroboram a desigualdade existente entre mulheres negras e homens negros, não negros e mulheres brancas nas universidades. As mulheres negras sofrem um processo de exclusão em decorrência das representações sociais construídas sobre a mulher em geral e sobre as mulheres negras em particular” (LOURO, 2001 apud CRISÓSTOMO, 2010, p. 94). Por sua vez, os índices demonstram que apesar da implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.71/12) e outras políticas afirmativas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁴ que

²⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em

ajudam no ingresso e na permanência em instituições privadas de ensino superior, o espaço acadêmico apresenta uma exclusão a essas minorias. A propósito, percebe-se que esta poética da exclusão contribui para a falta de representação de mulheres afrodescendentes no mercado brasileiro e para a visibilidade da população branca. Assim, mulheres afro-brasileiras precisam encarar a dupla discriminação que sofrem e os demais contextos de violência racial na sua formação acadêmica para conquistarem a sua carreira profissional.

Desta forma, como requisitos de contratação para exercer diversas profissões, principalmente em cargos de mando e prestígio, exige-se a conclusão do ensino superior. É condição obrigatória para quem deseja ingressar na carreira de magistério em Universidades. Mas, para mulheres negras, que almejam exercer a docência nos centros universitários, não basta apenas a obtenção de um diploma do ensino superior, é necessário enfrentar a dupla discriminação que sofrem e os demais tipos de violência racial, na sua formação acadêmica, para alcançar sua contratação por instituições.

A partir do contexto histórico de inserção das mulheres na carreira docente, se percebem as diferenças existentes das IES, determinada pela forma histórica como o trabalho docente foi representado por mulheres, chegando à maioria dos profissionais da educação ser do sexo feminino (PRATES; ROTERMUND, 2019, p.49), se for tomada em consideração a ausência de docentes negras no Ensino Superior, tornam-se evidente nuances que realçam ainda mais a meritocracia racial. Desta forma, o presente estudo buscou indicadores específicos para contextualizar e embasar a não presença de docentes negras nas IES atualmente, porém não foram encontrados. À tona, do presente estudo, foi feito o uso das plataformas de pesquisa: Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES entre outras.

Os descritores da pesquisa foram: docentes negras, docente negra, instituição de ensino superior, negras no ensino superior, docentes negras e racismo no ensino superior; docentes negras no cariri. Dados apresentados pela saudosa professora Doutora Joselina da Silva (2010), em seu artigo “Doutoras Professoras Negras: o que nos dizem os indicadores oficiais”, apontam que:

Este texto se propõe a fazer uma análise sobre a participação das mulheres negras com doutorado ou mais e atuantes no ensino universitário, até o ano de 2005. Apoiamo-nos nos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade (CARVALHO, 2006, p. 985).

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que aponta um total de 63.234 docentes na educação universitária, dos quais apenas 251 são negras (SILVA, 2010, p. 1).

A autora também ressalta que “faz-se necessária a produção de dados que nos ajudem a entender o perfil das mulheres negras no Ensino Superior, na qualidade de alunas, professoras, dirigentes, pesquisadoras e demais profissionais nesta seara” (IBID, 2010, p. 31). Já índices apontados por Azânia Nogueira (2017) em seu artigo “O Lugar das Professoras Negras na Universidade Federal de Santa Catarina”, publicado no “Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress”, a autora indica que “das professoras e professores atuando no ensino superior, 83,9% são brancas/os, enquanto as professoras e professores negras/os constituem 14% do total” (NOGUEIRA, 2017, p.1).

Comprova-se através destas porcentagens que o racismo acadêmico é velado, não é apenas a cor da pele que influencia no corpo docente das universidades, a questão do gênero também. Ressalta-se ainda que, diante dessa falsa democracia racial sobre a questão da igualdade de gênero, se faz necessário discutir a presença de mulheres negras nas IES. Desta forma, foram feitas buscas de específicas expertises, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, com foco em produções que debatessem a trajetória de vida, a formação profissional e a presença de docentes negras no Ensino Superior.

No ano de 2004, Eliana de Oliveira defendeu sua tese intitulada “Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade”, na qual buscou “analisar trajetória das mulheres negras professoras universitárias e suas consequências no processo de construção de suas identidades e de sua ação pedagógica” (OLIVEIRA, 2004, p. 1). No que concerne a isto, Maria Aparecida dos Santos Crisóstomo (2008) ressalta em sua dissertação, “Mulher negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba – São Paulo”, a emergência e a originalidade de tais investigações que tenham como objetivo a relevância de se “verificar a inserção política e profissional da mulher negra, como docente, do Ensino Superior” (CRISÓSTOMO; REIGOTA, 2010, p. 1).

Em “Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram”, tese defendida em 2008, Maria Clareth Gonçalves Reis teve como “objetivo principal compreender processos de construção de identidades raciais de professoras negras atuantes no ensino superior” (REIS, 2008, p. 12). A autora concluiu que “práticas racistas reforçam as desigualdades enfrentadas pela população negra, especialmente pelas mulheres negras por sofrerem discriminação tríplice, ou seja: de raça, gênero e classe” (IBID, 2008, p. 183).

A autora Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva, em 2012, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Piauí, defendeu sua dissertação “Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social”. Seu estudo investigou como ocorreu o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba e sua relação com a questão racial e de gênero (IBID, 2012). A autora conclui que para este grupo de mulheres, que enfrentam obstáculos historicamente impostos, a educação é a via principal para superá-los (NOGUEIRA, 2017, p. 3).

A dissertação, apresentada por Taiana Flores de Quadros, intitulada “ Vida de Mulheres Negras, Professoras Universitárias da Universidade Federal de Santa Maria”, objetivou “dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender quais os percursos e percalços vivenciados por tais docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior e perceber em que medidas as relações étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes” (QUADROS, 2015, p. 7). Constata-se então que, há dezesseis anos, diversos pesquisadores debatem a presença de mulheres negras no Ensino Superior de diversas regiões do Brasil. As pesquisas consolidam a ausência dessas mulheres, bem como a importância das suas narrativas sobre as dificuldades que perpassaram nas suas vidas até prosperarem nas suas carreiras profissionais.

Assim, para aproximar mais produções à minha pesquisa, filtro pesquisas feitas no Ceará e, mais especificamente, na região Caririense. Encontro a tese apresentada por Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, em que a autora buscou tratar “dos processos de construção de subjetividades dos professores universitários negros da Universidade Federal do Ceará (UFC) ao longo de suas trajetórias de vida” (HOLANDA, 2009, p. 8).

A pesquisadora Maria Simone Euclides, por sua vez, apresentou a tese “Mulheres Negras, Doutoradas, Teóricas e Professoras Universitárias: Desafios e Conquistas” em que teve como objetivo da pesquisa “analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras, que atuam em universidades públicas do Ceará. Objetivamente, buscou-se compreender se racismo institucional e gênero interferem em suas trajetórias profissionais, e quais os desafios encontrados para se legitimarem no espaço acadêmico e científico” (EUCLIDES, 2017, p. 8).

Sob esta visão, destaca-se que os sujeitos da pesquisa foram “nove professoras negras situadas na Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Regional do Cariri e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira” (IBID, 2017). Aqui se foi possível evidenciar um ponto em comum com a

pesquisa em tela, visto que a presente análise permite demonstrar algumas dificuldades encontradas por Docentes Negras na “Docência e na Pesquisa” atreladas à Universidade Regional do Cariri- URCA.

No que concerne ao estudo de trajetória de vida de professoras negras de Ensino Superior Público ou Privado no Cariri, não foi possível encontrar nenhuma produção. Desta forma, esta pesquisa se torna bastante pertinente em debater a admissão dessas docentes em IES nesta região. Diante de todas as pesquisas expostas, diversos pesquisadores(as) fomentam discussões sobre a invisibilidade de mulheres negras nestes espaços educacionais, em diversas regiões do país, e a correlação desta ausência com o racismo e o sexismo. Não é um debate contemporâneo, a ausência de negras na academia é uma realidade causada por uma democracia racial que tenta silenciar o racismo cotidiano que os não brancos enfrentam durante séculos.

Por fim, salienta-se que todas essas pesquisas, “têm em comum o foco na condição subvalorizada da mulher negra, que sai de um contexto marcado pela exclusão até chegar à carreira docente” (EUCLIDES, 2017, p. 50). Ainda permanece uma meritocracia eurocêntrica e segregacionista que dificulta o ingresso de jovens negras neste seguimento de trabalho.

2.5 IDENTIDADE NEGRA NO CAMPO DE TENSÃO ENTRE A NEGRITUDE E O COLORISMO NO PENSANDO SOCIAL AFRO-BRASILEIRO

2.5.1 Resignificando a identidade negra pela “Négritude” de Léopold Sédar Senghor

Léopold Sédar Senghor, então presidente do Senegal, ao realizar o seu famoso discurso, na Universidade de Oxford, em 1961, lança (in)conscientemente as bases de uma nova corrente cultural e política que vai ressignificar o pensamento filosófico africano - para africanos e pensado por africanos - no século XX, principalmente com a postulação contestatória do termo “*Négritude*” que ele e Césaire de Damasco criaram, em 1934, com a publicação de “*L’Etudiant Noir*”, como reação as experiências de racismo vivenciadas tanto no Campus de Sorbonne, quanto na cidade de Paris. (EL-MALIK, 2016).

Em adição a isto, credita-se à crítica de Léopold Senghor a incumbência de revitalização epistemológica às distintas práticas provindas da metrópole francesa, não apenas direcionadas ao Senegal, mas também a todas as colônias francofônicas no vasto continente africano (SENGHOR, 1961). Por certo, contribuíram com a edificação do conceito de “Négritude” outros estudantes africanos - tais como: Aimé Césaire e Léon-Gontran Damas -

havia se aproximando de Senghor desde 1930, quando estes eram alunos de estudos literários em Sorbonne. De todo, assevera-se que o termo “Négritude” objetivava dar uma conotação positiva ao termo “Negro” - para além da representação linguística -, ou seja, a nova terminologia visava dar uma ideia motivadora a palavra “Negro”, ressignificando-a, valorizando-a (EL-MALIK, 2016).

Desta forma, percebe-se que esta movimentação político-ideológica buscava implicar e edificar uma “identidade negra” hábil para transformar as experiências dos estudantes africanos e afro-franceses, celebrando assim, a cultura africana em sua plenitude, bem como reconhecendo a diversidade continental e cultural que permitisse fugir ao significado associativo e pejorativo que, por um lado, estigmatizava e rotulava a palavra “Negro”, enquanto objeto e resultado da colonização para a civilização da África; e, por outro lado, fomentava processos de implementação da política de assimilação colonial francófonas nas colônias africanas (SENGHOR, 1961 *apud.* EL-MALIK; KAMOLA, 1992, p. 14).

No que concerne à predisposição estudantil de cunho político-ideológica, presente na vida de Léopold Sédar Senghor, destaca-se que ele se naturaliza francês em 1932, e terminou ingressando no exército francês, durante a Segunda Guerra, em 1938. Fato que levou ao seu direcionamento para o exercício militar na infantaria colonial francesa de contenção à expansão colonial alemã em África, sendo capturado e quase dois anos depois liberto, retornando à Paris por questão de saúde. À tona destas experiências, Senghor retomou suas atribuições de professor e político pelo partido socialista francês, sendo eleito deputado distrital do Senegal/ Mauritânia na Assembleia Nacional Francesa em 1946. Até que, em junho de 1960, é proclamada a independência do Senegal. Em setembro, do mesmo ano, se dá a sua eleição para presidente da República do Senegal (EL-MALIK, 2016).

Não restam dúvidas de que os escritos sobre “Négritude e Humanismo”, de Léopold Sédar Senghor, não são apenas publicações que marcaram e ressignificaram o pensamento de libertação e de valorização da cultura africana como um todo, mas também, são legados estadistas de libertação nacional, recheados de nuances filosóficas e epistemas teóricos de preocupação e de edificação de processos identitários híbridos, vivenciados por muitos afro-franceses que foram influenciados pela postulação de uma teoria da negritude a partir de Senghor:

Negritude como uma forma de humanismo: Na primeira seção do discurso, Senghor perturba a "diferença" dos estudantes que desenvolveram Negritude, enquadrando-a como uma resposta espetacularmente normal de um grupo de jovens. Senghor relata a história de um repórter que pergunta se Negritude é ou não uma nova forma de humanismo. [...]. Ele descreve a frustração e vergonha deles - os alunos - por terem alcançado sucesso

acadêmico, institucional e por causa de seus franceses impecáveis, apenas para serem marcados pela linha de cores de DuBois [...]. Chamando a atenção para a juventude, o intelecto e a ingenuidade de sua coorte, Senghor pede à plateia que imagine se vestir de preto (EL-MALIK, 2016, p. 803).

A este respeito, acrescentam, Michel Fabre, Randall Cherry e, Jonathan Eburne (2005) que a obra “*Négritude et Humanisme*” tem a responsabilidade – filosófica, sociocultural e pedagógica - de demonstrar não apenas as influências culturais e os respectivos processos de assimilação cultural francesa, mas também controversas nuances e particularidades de racismos presentes no cotidiano de afro-franceses e africanos francofônicos. Por certo, acrescentam os autores que a concepção original de “*Négritude*”, proposta por este espírito de contestação raciológico, tem fundamental importância para os movimentos sociais afro-mundiais contra o racismo na contemporaneidade.

Acrescenta-se que foi a partir destas ideias basilares que se originou a revalorização de novos processos de ensino e de aprendizagem, imbuídos da vontade epistemológica de persuadir e orientar culturalmente tanto os imigrantes africanos e afrodescendentes, quanto os povos colonizados para a reorientação e a ressignificação dos valores “civilizatórios” impostos pelas metrópoles ocidentais, a saber: o abandono das práticas culturais originárias da matriz colonial africana. (SENGHOR, 1964). Destaca-se neste cenário que, somente quando o arcabouço teórico do “Pós-colonialismo” surgiu na ciência ocidental, nas últimas décadas do século XX, é que se iniciam as contestações decoloniais contra a ressignificação das representações culturais, originárias das colônias africanas que passaram a se opor ao “molde” e/ ou “padrão” cultural determinado e determinante das potências ocidentais europeias.

Por fim, assevera Homid Bhabha que é emergente destacar que o “hibridismo cultural” surge como produto do colonialismo e da interação cultural advinda deste processo, quando valores culturais entraram em choque, gerando um campo de tensão entre a hegemonia da cultura civilizatória ocidental (dominante) e a cultura a ser civilizada africana (dominada). Fatores que levaram a construção de uma “encruzilhada filosófica” de afiliação e de negociação cultural que se espraiava entre a assimilação, a aculturação, a liberação e a libertação (BHABHA, 1998).

2.5.2 Compreendendo o contemporâneo debate sobre a identidade negra nas Ciências Sociais

A identidade é uma realidade presente em todas as sociedades e seu conceito perpassa por diversos campos de estudos como o da psicologia, o das epistemologias jurídicas e o das Ciências Sociais. Nas palavras do antropólogo Kabengele Munanga (1994):

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

No campo da psicologia, Antonio Ciampa (1987), aborda a identidade como categoria da Psicologia Social. O autor entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos (CIAMPA, 1987 apud FARIAS; SOUSA; 2011). Logo, a identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem, uma vez que para o autor, ela “é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela retificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade” (FARIAS; SOUSA, 2011, p. 36).

Para o sociólogo francês Claude Dubar (1997), a identidade é concebida como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa) (FARIAS; SOUSA, 2011, p.36). Por conseguinte, acrescenta Dubar (1997) que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (IBID, p. 104).

Já na cosmovisão de Zygmunt Bauman (2005), a identidade é consubstanciada pela autodeterminação, ou seja, o “Eu” em constante processo de postulação. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada. Essa ideia surge da crise do pertencimento

(BAUMAN, 2005 apud FARIAS; SOUSA, 2011). No dizer do sociólogo Manuel Castells (1999), a identidade é constituída como:

Um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Pode haver múltiplas identidades para determinado indivíduo ou ator coletivo (CASTELLS, 1999, p. 22).

Dessa forma, a identidade é construída com base na substância “fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e pelas revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 2008, p. 23). A identidade é para “aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder” (CASTELLS, 1999, p. 24). Neste seguimento, o autor aponta três tipos de identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto, conceituando:

A identidade legitimadora é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, com a finalidade de expandir e de racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Essa forma de identidade cria um conjunto de organizações e instituições e uma série de atores sociais estruturados, e mesmo havendo tensões e conflitos, “reproduz a identidade que racionaliza as fontes de estruturação estrutural”. A identidade de resistência forma comunidades e grupos, sendo defensiva e assumida por atores sociais “que se encontram em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação” (CASTELLS, 1999, apud AQUINO, 2015, p. 140-141).

É a partir da construção da identidade de resistência que nos tornamos atores sociais e aptos a reagir diante de opressões. É através dela que mulheres e homens negros devem resistir ao racismo existente no Brasil. A construção da identidade étnico racial se torna turbulenta devido a democracia racial, a superioridade da cor branca sobre a cor negra. A cor da pele, principalmente, de tonalidade escura e os traços negroides direcionam o indivíduo para um sistema de subalternidade. E para as pessoas não brancas, fugir dessa subalternidade destinada desde a escravidão para as pessoas de cor, a melhor forma é se adequar ao padrão social branco imposto. Por sua vez, Kabengele Munanga (2009) cita a concepção do embranquecimento como uma “saída para o negro” que “realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, o negro vai vestir-se como europeu e consumirá alimentação estrangeira” (MUNANGA, 2009, p. 38).

Conforme ressalta Frantz Fanon (2008), em seu livro, “Pele Negra, Máscara Branca”, “ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60). Devido ao racismo, o ser negro não é aceitável, o corpo da mulher negra é mais aceitável do que o corpo do homem negro devido ao processo de eugenia. Para o branco, o negro era um ser degenerado, um ser amaldiçoado e um caso de doença. Desta forma, “a cor preta se institucionalizaria assim como representação do pecado, morte e corrupção; e o branco como paz e pureza” (SANTOS, 2002). As humilhações, as violências e a marginalização sofridas pelos negros escravizados são indescritíveis. Para o colonizador o negro só servia para o trabalho duro. Assim, a partir do opressor branco, Munanga (2009) avalia esta dualidade da cor da seguinte forma, principalmente ao retratar que:

Também são construídos mitos sobre o negro a partir do colonizador, como o negro enquanto essencialmente preguiçoso, em evidente contraste com as jornadas de trabalho escravo que duravam mais de 40 horas nos engenhos, produção que carregava a economia dos países europeus e do Brasil nas costas e aguentavam as chibatadas; por ser considerado defeituoso, o negro não poderia ter postos de responsabilidade; por ter o rótulo de instintos maus e ser ladrão, a polícia e justiça deveriam ser aplicadas severamente contra o negro (MUNANGA, 2009 apud SOUZA, 2017, p. 18.).

Por conseguinte, observa-se que questões como desvalorização, inferioridade e alienação da própria história figuram no imaginário social e fazem parte da identidade negra no Brasil (SOUZA, 2017, p. 18). Identidade que até os dias de hoje permeia os afro-brasileiros pós diáspora, uma sociedade elitista que legitima a desigualdade social pela cor da pele. Dentro desse processo de escravidão e de identidade do negro brasileiro, é crucial ressaltar as consequências que a escravidão e o racismo acarretaram para mulheres negras. Estas mulheres sempre tiveram seus corpos hipersexualizados e estuprados pelo colonizador. Para a ativista e pesquisadora Bell Hooks (1981):

Era apenas na relação com a mulher negra escravizada que o escravagista branco podia exercitar livremente o poder absoluto, podia brutalizar e explorá-las sem receio de uma prejudicial retaliação. As mulheres negras escravizadas que se moviam livres no convés eram um alvo acabado para qualquer homem branco que podia escolher o abuso físico e torturá-las. (HOOKS, 1981 p. 15).

A mulher negra foi explorada em diversas funções, como no âmbito doméstico, servindo as senhoras brancas, nas plantações e como objetos sexuais e de procriação tanto dos homens brancos quanto dos negros. Embora tenha passado todo o período pós abolição, as mulheres afro-brasileiras ainda carregam estereótipos de “mulheres gostosas, fogosas”, que só

podem desempenhar funções domésticas, empregos que estão na base da pirâmide hierárquica e recebendo menores subsídios.

Além de todos esses estereótipos negativos supramencionados, a mulher negra ainda enfrenta um dilema mais preocupante: a construção da sua identidade enquanto mulher negra. Os estupros e a intensa exploração sexual de escravas, pelos colonizadores europeus, resultaram em uma sociedade permeada por diversas tonalidades de pele, mas apenas uma é dominante: a branca, dominante e difundida em todos os seguimentos midiáticos, artísticos e culturais, cuja representação, na maioria das vezes, está relacionada a mulheres de pele branca, cabelo lisos, loiros, e nariz afilado.

Segundo Muniz Sodré (1998), “a mídia funciona no nível macro com gênero discursivo e capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações interraciais, em geral estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele” (SODRE, 1998, p. 24). A partir do contexto em que o padrão de beleza é o branco, muitas mulheres negras tentam se adequar a este padrão e iniciam esse processo alisando seus cabelos crespos ou cacheados e adotando discursos brancos. Como não conseguem mudar a tonalidade da cor da sua pele, começam renegando a própria cor negra, utilizando termos como “morena ou mulata”.

Para a mulher negra, retinta, a construção da sua identidade, na maioria das vezes, já é reconhecida, pois a tonalidade escura da cor da pele e os demais fenótipos negroides afirmam a sua ancestralidade. Estas estão mais sujeitas a sofrerem o racismo mais violento, na exclusão social e na subalternidade de empregos. Já para as mulheres negras com tonalidade de pele mais clara, o processo de autoidentificação da sua negritude, por muitas vezes, acontece de forma tardia, já que não sabem o lugar a que pertencem, pois são escuras para estarem entre os brancos e brancas para estarem entre os negros.

Esse conflito entre dualidades identitárias reflete a mistura de etnias motivadas pela abolição e, respectivamente, pelas agendas públicas raciológicas de embranquecimento pós abolição, fato este que se esperava tornar o Brasil, se não predominantemente branco, pelo menos um país miscigenado. Nas palavras de Tainan Silva (2017):

Ao contrário do que se pode pensar, contudo, a aquarela brasileira – como podemos chamar a infinidade de cores e de tons de pele presente nos brasileiros – não se configura como um paraíso racial, senão, aliás, revela os preconceitos raciais construídos e retroalimentados historicamente e, ainda, elabora novas formas de discriminação, assentes nos mais diversos critérios (SILVA, 2017, p. 3).

Assim, esse critério de discriminação baseado na cor da pele é chamado de Colorismo. Essa teoria foi criada nos anos de 1980 pela escritora Alice Walker. Desta forma, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade. O Colorismo, dentro dessa perspectiva, surge como mais uma faceta da discriminação racial, tentando, mais uma vez, classificar os indivíduos pela cor da pele (SILVA, 2017, p. 3). É uma tentativa da branquitude de camuflar o racismo presente na sociedade brasileira. Portanto,

O colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses “intrusos”, nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro (DJOKIC, 2015, ONLINE)²⁵.

O Colorismo traz uma falsa ilusão de que negras e negros estão inseridos em todos os espaços, mas, na verdade, quem tem a pele retinta geralmente sente-se excluído, está à margem da sociedade. Esse é um discurso em que muitas mulheres negras retintas se reconhecem. A jornalista Bianca Santana (2020), autora do livro “Quando me descobri negra”, publicou uma matéria, no site “Uol²⁶”, intitulada: “Nossa negritude de pele clara não será negociada”, nela a autora traz importantes argumentos sobre a discussão do Colorismo no Brasil.

Segundo dados divulgados pelo IBGE em 2017, enquanto o rendimento médio real de um trabalhador branco era de R\$ 2.660 e dos pretos era R\$ 1.461, o do pardo era R\$ 1.480. Percebem a vantagem social? Do mesmo modo, enquanto o desemprego entre brancos era de 9,5%, dentre os pretos era de 14,4%, dentre os pardos era 14,1%. Sei que os dados cansam. Apresento só mais alguns. Dentre as empregadas domésticas, 50% são pardas (as quais somam 40% do total de mulheres), 13% pretas (quando são 8% do total de mulheres), 35% brancas (47% das mulheres). Mas nem tudo são números.... Dentre os jovens assassinados, entre 15 e 29 anos, um a cada 23 minutos, a maior parte é de pardos.... O mesmo acontece no sistema carcerário. Nas prisões femininas, em 2017, pardas eram 48,04%, pretas 15,51% e brancas 35,59% (SANTANA, 2020, ONLINE).

²⁵ DJOKIC, Aline. Colorismo, o que é, como funciona. Publicado em 27 de Janeiro de 2015 em Blogueiras Negras. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

²⁶ SANTANA, Bianca. “Nossa negritude de pele clara não será negociada”. Disponibilizado em <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/07/28/nossa-negritude-de-pele-clara-nao-sera-negociada.htm?fbclid=IwAR3APctmOiQjkj8RhFDz2bJZaZOE1HEEODYMwhBLk1SS1G2g2JILjU58RE&cmpid=copiaecola>>. Publicado em: 28 jul. 2020. Acesso em: 30 jul. 2020.

A partir dos dados apresentados, Bianca Santana (2020) questiona ironicamente sobre a “falta de acesso à saúde ao longo da vida, a ausência de testagens, as discriminações nos postos de saúde e hospitais, a exposição à contaminação: tudo isso confunde pardos com brancos, não dá para perceber?” Aqui se refuta que por mais que homens e mulheres tenham tonalidade de peles mais clara não estão isentos das subalternidades causadas pelo racismo.

Pioneiros estudos publicizados por autores como Carlos Hasenbalg (1982), Nelson Valle Silva (1980) e Lélia Gonzalez (1982), bem como os posteriores tornados públicos por Sueli Carneiro (2004) e Thereza Santos (2008), promoveram destacáveis interfaces entre as questões problemas “patriarcado e cultura falocêntrica”, “machismo”, “crítica ao feminismo”, “feminismo negro”, “classicismo” e “racismo”, além de se debruçaram sobre as desigualdades entre mulheres, na metade da década de 1980 (SANTANA, 2020, ONLINE). De acordo com a autora Lélia Gonzalez (1984), em um discurso em homenagem a Luis Gama e Abdias do Nascimento, publicado na coletânea “Primavera para as rosas negras”, editada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas em 2018, a autora afirmou que não existe distinção em ser preto, parto ou mulato, todos são negros:

Valle e Silva demonstrou que ser preto ou pardo, no Brasil, dá no mesmo, ou seja, demonstrou a tese do movimento negro, quando chamamos pretos, pardos e mulatos, todos, de negros. E podemos ver nos trabalhos desses poucos cientistas sociais brasileiros, que escolheram o seu lado, ou seja, o nosso lado, a nossa luta, que eles procuram, efetivamente, acabar com esse 'papo' de divisão do Brasil em quatro cores: os brancos, os pardos, os pretos e os amarelos. Nos seus trabalhos o que vemos é a junção do preto e do pardo como negro (GONZALEZ, 1984, *apud* GONZALEZ, 2018, p. 227).

Além disso, torna-se mais uma tentativa de colocar o movimento negro em conflito e, também, de colocar mulheres negras de pele clara e mulheres negras retintas umas contra as outras. É fato inegável que a mulher ou homem negro retinto vive intensamente a estrutura e exclusão racial. Aquelas que possuem a pele mais clara pode ter alguns privilégios a depender do lugar que elas ocupam, mas não as isenta do racismo. Além disso, o seu processo de construção de identidade, por muitas vezes, só é aflorado tardiamente, na fase adulta. Dentro desta linha, Aline Djokic (2015) enfatiza que:

A tolerância do sujeito negro de pele clara pela branquitude (que privilegia, mas não o livra do racismo), cria por vezes uma rivalidade entre estes e os negros de pele escura, que têm que lutar por seu direito a mobilidade sem qualquer tipo de vantagem. Surge então, um sentimento de injustiça que pode intensificar a falsa ideia de que as pessoas de pele clara não seriam negras, já que têm o “mesmo” acesso e desfrutam da mesma liberdade de locomover-se em todos os espaços como as pessoas brancas. Esse acesso e

tolerância levam também muitas pessoas negras de pele mais clara a duvidar de sua negritude, enquanto as pessoas negras de pele escura passam a entender suas vivências mais desveladas do racismo como uma reafirmação e prova da originalidade de sua negritude (DJOKIC, 2015, ONLINE).

A escritora Sueli Carneiro em seu texto “Negros de pele clara - contra o discurso da mediocridade moreninha”, dá ênfase a importância do reconhecimento da identidade negra, seja esta de pele clara ou de pele escura:

A fuga da negritude tem sido a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pelo conjunto da sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebra sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida. O mesmo ocorre com aquele que afirma que o problema é somente de classe e não de raça. Esses são os discursos politicamente corretos de nossa sociedade. São os discursos que o branco brasileiro nos ensinou, gosta de ouvir e que o negro que tem juízo obedece e repete. Mas as coisas estão mudando (CARNEIRO, 2004, p. 2).

Por sua vez, a teoria do Colorismo e a meritocracia racial dominante branca afeta diretamente na construção da identidade dos não retintos. Nas palavras da psicanalista Neusa Santos Sousa (1983), “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas”. (SOUSA, 1983, p. 17-18). É resgatar a sua identidade, a sua história, a sua cultura e lutar para que a sua voz seja ouvida e respeitada. Por fim, concluo seguindo o pensamento das autoras Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Bianca Santana, que o fato de a mulher negra ser de pele clara não a torna inapta de vivenciar o racismo estrutural, estruturante e institucional existente na sociedade brasileira. Assim, “não há espaço para aventuras individuais de qualquer ordem, nem para a política deliberada de negar o racismo para aprofundar o genocídio negro” (SANTANA, 2020, ONLINE). Por mais que sua presença seja “tolerada” pelos brancos, por mais que possa adentrar em certos espaços, isso não a torna privilegiada, e sim vítima, por ser apenas mais uma mulher negra.

2.6 FEMINISMO NEGRO EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO

Os resquícios do racismo pós diáspora tornaram-se diferentes para homens e mulheres negras. A escravidão atribuiu à mulher negra brasileira a imagem de apenas um

corpo servil condicionado a empregos domésticos e informais. Na obra de Gilberto Freire (2000), o autor atribuiu dois papéis para a imagem da mulher negra: a mulata com seu corpo sexualizado para satisfação sexual masculina e a negra sendo apenas um corpo para o trabalho. Nas palavras do autor:

Pode-se, entretanto, afirmar que a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico. A moda de mulher loura, limitada, aliás, às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “branca para casar, mulata para f... negra para trabalhar”, ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual da mulata. Aliás, o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelegos muito mais do que as “virgens pálidas” e as louras donzelas (FREYRE, 2000, p. 38-39).

A professora antropóloga Lélia Gonzalez (1988) propôs, em seus estudos, dar visibilidade a essas imagens violentas e negativas que foram atribuídas aos nossos corpos de mulheres negras que transitam em uma sociedade predominantemente marcada não apenas pela violência do racismo, mas também do sexismo. A autora em suas diversas pesquisas sobre o feminismo negro defendeu a “articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder” para desmascarar “as estruturas de dominação de uma sociedade” (GONZALES, 1988, p. 138). Não se tem uma data exata sobre quando se iniciou o movimento feminista negro no Brasil, embora a antropóloga e pesquisadora Núbia Regina Moreira (2018) em seu livro “A organização das feministas negras no Brasil”, apresente depoimentos de militantes que descrevem as discussões sobre feminismo negro já na década de 70, citando Lélia Gonzalez como fundadora do Coletivo de Mulheres Negras *Nzinga* (1978) que discutia pautas sobre os direitos das mulheres negras. A matéria, “Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria”, publicada no site “Portal Gelédes”, em 2016, expôs que:

No Brasil, seu início se deu no final da década de 1970, a partir de uma forte demanda das mulheres negras feministas: o Movimento Negro tinha sua face sexista, as relações de gênero funcionavam como fortes repressoras da autonomia feminina e impediam que as ativistas negras ocupassem posições de igualdade junto aos homens negros; por outro lado, o Movimento Feminista tinha sua face racista, preterindo as discussões de recorte racial e privilegiando as pautas que contemplavam somente as mulheres brancas (GELEDÉS, 2016, ONLINE).

As mulheres negras se espelharam na luta do feminismo para denunciarem as discriminações e opressões sofridas, muitas dessas reproduzidas dentro do próprio movimento negro. De acordo com Eliene Silva (2000):

Vozes femininas negras ampliavam o volume e denunciavam, em alto e bom som, que vivenciavam formas de discriminações intra e extramuros de suas próprias entidades. Denunciaram o sexismo no interior do movimento negro, cobram de seus companheiros uma participação igualitária na tomada de decisões e na ocupação de postos de liderança, até então, implicitamente, vetados a elas. Começam a reivindicar a inclusão nas pautas de discussões de temas que atingem diretamente a condição de ser mulher negra (SILVA, 2000, p. 1).

O feminismo traz uma contribuição importantíssima, do ponto de vista de uma visão de mundo (BAIROS, 1988, p. 4). As feministas brancas não tinham a vivência dos sofrimentos e discriminações que mulheres negras vivenciavam diariamente como as duplas ou triplas jornadas de trabalho para manter a casa e sustentar os filhos, a falta de acesso à educação, a exploração sexual dos seus corpos e as violências raciais. Lélia Gonzalez (1991), ao narrar suas vivências e trajetórias na militância do Movimento de Mulheres, relata que:

[...] Nossas experiências com o Movimento de Mulheres caracterizam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas ou não-femininas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa (GONZALEZ, 1991, p. 79).

Para as autoras do feminismo negro - tais como Sueli Carneiro (1985), Thereza Santos (1985) e Albertina Costa (1985) -, a interferência da proposta do movimento civil organizado de mulheres negras é resultado da busca por identidade própria, já que as demandas advindas e ostentadas tanto pelo movimento feminista, quanto pelo movimento negro não davam às mulheres negras a visibilidade política e a representatividade da luta:

Ao situar-se na intersecção do Movimento Negro e do Movimento Feminista, exprime a identidade como a problemática decorrente do racismo e discriminação racial e ainda, com as questões gerais colocadas pelo sexismo. Porém, tais identidades não se mostram suficientes, tanto para erradicação do machismo na população negra como para supressão do racismo enquanto ideologia introjetada na população branca em geral, e feminina em particular. Disto tem resultado o surgimento de departamentos femininos nas diversas entidades negras, ou a emergência de entidades femininas negras em diversos Estados do país em função da dificuldade,

tanto do Movimento Negro quanto do Movimento Feminista, em absorver, de maneira efetiva, a problemática específica da mulher negra (CARNEIRO; SANTOS; COSTA, 1985, p. 30 *apud* SILVA, 2000, p. 1).

De acordo com a socióloga Núbia Moreira (2007), em sua tese o “Feminismo Negro Brasileiro: Um Estudo do Movimento de Mulheres Negras no Rio de Janeiro e São Paulo”, a brilhante autora investigou a formação do feminismo negro brasileiro a partir do movimento de mulheres negras do Rio de Janeiro e São Paulo “demarcado entre 1985 a 1995, descrevendo-se também os seminários, encontros e fóruns de debates do movimento de mulheres negras com os seus principais interlocutores: os movimentos negro e feminista” (MOREIRA, 2007, p. 4). A partir do diálogo com essas mulheres, Núbia Moreira (2007) elenca que:

A maioria das nossas informantes relatou que a sua militância teve início no interior de alguma associação ou organização do movimento negro brasileiro. Algumas acreditam que a organização do movimento de mulheres negras nasceu no interior desse movimento, com o qual jamais deveriam ter rompido os laços. Em certa medida, radicalizam ao considerar negativas as contribuições das feministas para a luta antirracista no Brasil (MOREIRA, 2007, p. 44).

A não-incorporação da questão racial nas práticas e nas formulações teóricas do movimento feminista foi, inicialmente, interpretada como uma prática racista fortemente existente em nossa sociedade (IBID, 2007, p. 55). As mulheres brancas feministas discutiam as garantias de possuir direitos equiparados aos dos homens brancos, não tinham nenhuma compaixão pelas mulheres negras e pelo peso que elas carregavam após o período abolicionista, visto que ainda eram servis às mulheres brancas. A partir dessa conscientização de submissão perante as mulheres brancas, as mulheres negras foram instigadas a criarem suas pautas dentro e fora do movimento feminista branco para serem reconhecidas como sujeitos políticos. Dentro desta perspectiva, Lélia Gonzalez (1988) ressalta que:

É inegável que o feminismo como teoria e prática tem desempenhado um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas perguntas, não só estimulou a formação de grupos e redes, mas desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher. Ao centralizar sua análise em torno do conceito de capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), evidenciou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de crucial importância para o encaminhamento de nossas lutas como movimento (GONZALEZ, 1988, p. 134).

A obra “Mulheres, raça e classe”, da filósofa estadunidense Ângela Davis (2016), traz grandes contribuições sobre feminismo negro, sobre racismo no feminismo e sobre como repensar as relações raciais, contribuindo para a desconstrução da imagem criada da mulher negra: “A imagem da mulher negra como cronicamente promíscua” (DAVIS, 2016, p. 186). No que concerne a isto, subentende-se que o Estado deveria ter dado, além da liberdade, o capital sociocultural a essa parcela da população, visto que ela saiu das plantações de engenho em direção às cidades em busca de qualidade de vida e oportunidades laborais de sobrevivência. Todavia, sem nenhuma formação do tipo profissional. Assim, a autora acrescenta que “o trabalho [...] particularmente às mulheres, ficava restrito aos serviços domésticos [...] para os brancos e aos serviços pesados nas lavouras, seguido da violência, dos estupros [...]” (IBID, 2016, p. 97-99).

Dentro dos movimentos feministas, a autora relata casos de discriminação e exclusão de mulheres negras por parte das feministas brancas, confirmando que: “possível ter noção da inescrupulosa educação, cultura e formação das mentalidades da população branca da época, dada desde a infância, além de perceber a convivência das mulheres brancas nas práticas violentas, como os linchamentos aos/às negros/as” (IBID, 2016, p. 197). Na sua obra, ainda ressalta como as feministas brancas da época não lutavam por mulheres negras vítimas da violência racial, afirma que: “mulheres brancas, inclusive feministas, estavam entre as multidões que assistiam aos linchamentos que ocorriam, muitas vezes, em público – com números apontados em 10 mil assassinatos, entre os anos 1865-1895 e, no entanto, elas, as feministas, igualmente entendiam ser prática normal” (DAVIS, 2016, p. 188).

Djamila Ribeiro (2017), seguindo esta mesma linha de pensamento, compartilha com alguns segmentos supramencionados pela autora estadunidense, quando em seu livro, “Lugar de Fala”, traz importantes pontos, sobre quais são os lugares que a mulher negra está ocupando na sociedade brasileira. Em adição a isto, a autora enfatiza o debate sobre o feminismo negro ao apontar que “consequentemente com a produção e atuação de feministas negras, é que esse debate já vinha sendo feito; o problema, então, seria a sua falta de visibilidade” (RIBEIRO, 2017, p. 21). De todo, estas postulações ajudam a compreender que as mulheres negras não apenas ocupam os cargos de menor valorização social, mas também é visível que tais mulheres vivenciam barreiras que dificultam o acesso a cargos e/ou profissões mais estimadas pela “elite” na sociedade brasileira. Segundo Djamila Ribeiro (2017):

[...] mulheres, sobretudo negras, estão em lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não

se olhar atentamente para elas, o avanço mais profundo fica impossibilitado (RIBEIRO, 2017, p. 40).

Desta forma, pensar no movimento feminista negro é entender que ocorre uma interseccionalidade de raça e gênero no sistema estruturante de poder. Essa interseccionalidade é definida conceitualmente por Kimberlé Crenshaw, principalmente, quando acrescenta a preexistência de “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo” (MATOS, 2010 p. 88 *apud* CRENSHAW, 2002). Logo a interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

As mulheres negras assim como as mulheres brancas sofrem com o patriarcado eurocêntrico enraizado na sociedade, porém mulheres negras, além de serem oprimidas pelos homens brancos, ainda sofrem com a opressão dos homens negros que foram influenciados pela mesma ideologia patriarcal. Por certo, na visão de Carla Akotirene (2019) a mulher branca ainda carrega o poder branco dominador cultural e histórico sobre a mulher afro-brasileira. Logo, as diversas formas de opressão de gênero, de raça, dentre outras atravessadas pela classe, colocam as mulheres negras na base da pirâmide social. A escritora, feminista negra, Bell Hooks (2017), em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora”, não hesita em descrever o aprendizado de suas experiências em movimentos feministas e, respectivamente, em postular sobre a relevância do movimento feminista negro para a libertação de mulheres negras:

[...] as negras que “se põem de pé”, que lidam com o sexismo e o racismo, desenvolvem importantes estratégias de sobrevivência e resistência, estratégias que precisam ser partilhadas com as comunidades negras, especialmente porque (como elas disseram) a negra que passa por tudo isso e se descobre “tem nas mãos a chave da libertação (HOOKS, 2017, p. 160).

Djamila Ribeiro (2018) conclui sobre a questão que “uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório” (RIBEIRO, 2018 p. 27), hábil para ressignificar a própria essência do movimento feminista. De todo, torna-se primordial redimensionar o termo “feminismo”, complementando-o com a racionalidade crítica do “movimento negro”, o qual teria em seu fundamento a diretriz de desestabilizar e de enfrentar não apenas o racismo, mas de se colocar

na contramão política, ressignificando o termo “feminismo” para além de uma ideologia, transcendendo-o ao nível de um determinante movimento político para os não brancos.

No centro desta justaposição terminológica está a certeza de que ao inserir o adjetivo “negro” ao movimento, desafiaremos com resiliência não apenas a brancura presumida do feminismo, mas também corroboraremos com a falsa verdade universalizante desta essencial terminologia política, igualando, em termos de visibilidade, todas as mulheres não brancas (COLINS, 2017). Discutir sobre feminismo negro é dar voz a inúmeras mulheres que foram silenciadas durante séculos. É reconhecer a sua identidade, sua força e luta em uma sociedade predominante patriarcal e racista. É lutar por igualdade e liberdade. É pensar coletivamente. É sobre ascender financeiramente, ser detentora de privilégios e transformá-los em luta para que outras mulheres negras também os alcancem.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia utilizada nesta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa mediante a realização de entrevistas junto a docentes negras vinculadas às Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana Caririense. Conforme já descrito na introdução desta dissertação, destaco aqui que a presente investigação segue o hábito acadêmico típico das ciências humanas, uma vez que a metodologia para a escola das ciências sociais, é o coração de toda dissertação e/ ou tese de doutorado. Por isso, buscamos fundamentar bem os recursos metodológicos adotados neste trabalho, o qual tem como foco territorial a coleta de narrativas sobre trajetórias orais de vidas de mulheres negras que atuam profissionalmente na Docência da Região Metropolitana do Cariri cearense.

Esta região encontra-se no Estado do Ceará, com distância média de 600km da capital Fortaleza, e as principais cidades são Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, tornando-se a segunda região urbana mais expressiva do Estado, de acordo com informações explanadas no Portal Secretaria das Cidades do Estado do Ceará²⁷, sendo idealizada pelo governo estadual, visando a criação de um novo polo de desenvolvimento socioeconômico que possa dividir com a Região Metropolitana de Fortaleza a atração de investimentos e ampliar a qualidade de vida de sua população.

A cidade de Juazeiro do Norte, segundos dados demonstrados pelo IBGE, e de acordo com o último censo realizado em 2010, possui uma população estimada em 249.939 pessoas. Estima-se que no ano de 2020 sejam 276.264 pessoas²⁸. Conhecida também como a terra do Padre Cícero ou “Padim Ciço”, trata-se de uma região possuidora de um grande polo comercial e religioso.

A cidade do Crato, por sua vez, possui uma população estimada em 133.031 pessoas, é conhecida como o “Oasis do Sertão”, por suas características climáticas, e tem como destaque a famosa Exposição Agropecuária do Crato - Expocrato que ocorre no mês de julho.

No que concerne à cidade de Barbalha, a população estimada, no ano de 2020, é de aproximadamente 61.228 pessoas. Segundo informações, colhidas no site da prefeitura da cidade, Barbalha tem como padroeiro Santo Antônio, o santo casamenteiro, e apresenta vários prédios e locais históricos, preservando nuances coloniais”. Possui como festa regional o “Pau de Santo Antônio”, em homenagem ao seu padroeiro, atraindo diversos turistas para o evento.

²⁷ Portal Secretaria das Cidades do Estado do Ceará. Disponível em: <<https://www.cidades.ce.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2020.

²⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>>. Acesso em: 06 out. 2020.

Estudos prévios apontam – Augusto Triviños (1987), Cruz Neto (1994), Tereza Haguette (1995), Ronaldo Sales Junior (2006), Maria Cecília Minayo (2014) entre outros – com foco em investigação social, eminentemente direcionados pela abordagem de pesquisa qualitativa, que a adesão a esta metodologia é de grande valia por proporcionar ao pesquisador um contato direto com os fatos, fenômenos e problemas, gerando assim, novos conhecimentos. No que concerne ao método qualitativo, Rita de Cássia Gonçalves e Teresa Lisboa (2007) destacam que este procedimento é de fundamental importância na construção do conhecimento no âmbito de estudos que envolvem seres humanos, principalmente, pelo fato de trabalhar:

Com o universo de significados, representação, crenças, valores, atitudes, aprofunda um lado não perceptível das relações sociais e permite a compreensão da realidade vivida socialmente. A Pesquisa Qualitativa estende-se desde as fronteiras da antropologia e da etnografia, passando pela etnometodologia, a hermenêutica e diversas modalidades de estruturalismo, até as análises históricas comparadas, relatos orais, métodos biográficos (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 1).

Corroborando com este viés, Antônio Vicente Garnica (2004), destaca que a importância da pesquisa com abordagem qualitativa está:

- a) no reconhecimento da transitoriedade dos seus resultados;
- b) na impossibilidade de uma hipótese a priori;
- c) na não neutralidade do pesquisador;
- d) na possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa; e
- e) na impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Dentro desta perspectiva, Miguel Melo *et al* (2018) ao se posicionar em relação a importância da pesquisa empírica para a investigação social, por sua vez, assevera que “neste cenário metodológico que alicerça a sociologia” (MELO *et al*, 2018, p. 444) avulta-se uma diversidade de procedimentos de pesquisa:

[...] métodos e técnicas que podem ser usados como design de investigação e de delineamento de sujeitos em seu corpus metodológicos, tais como, por exemplo, o racismo, a intolerância e o racismo religioso, a seletividade penal, a administração judiciária, as questões de gênero e a LGBTfobia entre outros possíveis objetos e problemas de investigação empírica no Direito (MELO *et al*, 2018, p. 450).

Desta forma, compreende-se que a investigação empírica de natureza qualitativa tem longa tradição nas ciências sociais, humanas e da saúde. Certamente, o procedimento de pesquisa com uso da técnica de história oral é mais um dos possíveis instrumentos “destinados a constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos” (LOZANO, 1996, p. 17). Com certeza, corrobora-se aqui com a prática metodológica de que, quem conta uma história, faz necessariamente apelo a sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista (SILVA; BARROS, 2010).

No que se refere ao método de estudo de histórias de vida, acrescentam Rita de Cássia Gonçalves e Teresa Lisboa (2006) que:

As pessoas com as quais trabalhamos, possuem cada qual uma história de vida, são sujeitos humanos com características específicas, cada qual dotado de valores sonhos e experiências concretas, históricas e vivas, portanto é preciso também escutá-las (GONÇALVES; LISBOA, 2006, p. 84).

A frente desta questão que alicerça e justifica a minha aderência a esta metodologia de investigação social, é válido ressaltar que, enquanto mulher e pesquisadora negra, percebi que esta metodologia contribuiria com outras mulheres – meninas e moças negras – permitindo que tanto eu quanto as outras colaboradoras da investigação, pudéssemos fazer uso do nosso lugar de fala, principalmente quando este recurso metodológico, auxilia e contribui para uma real e verdadeira aproximação com as experiências narradas pelas docentes, através de suas histórias e trajetórias de vidas. Some-se a isto o fato de que esta escolha metodológica contribuiu para revelar assim, os “percalços que embarreiram” e que acompanham o reconhecimento tardio da identidade negra, bem como o racismo sofrido no âmbito educacional e a não representatividade de mulheres negras nas diferentes esferas da educação através da docência.

Mesmo compartilhando seus sentimentos e suas dores, eu não poderia falar por essas mulheres, uma vez que se tornava uma questão de “dever ser” postulado pela ética kantiana – para além da fundamentação metafísica dos costumes (KANT, 1980) - atrelada muito mais ao imperativo categórico, e muito menos ao imperativo hipotético (KANT, 2002), ou seja, tornava-se emergente e urgente a reprodução racional enquanto um dever de interpretar, de sentir e de avaliar as trajetórias de vida (falas e vivências) dessas mulheres.

Em outras palavras, era necessário que eu me apropriasse de uma metodologia que me permitisse dar voz a estas mulheres, permitindo assim, que as mesmas pudessem livremente narrar suas experiências, logo era necessário não apenas ouvi-las, mas também dar-lhes visibilidade e assegurar-lhes o lugar de fala, bem como suas trajetórias de resiliência, de empoderamento, de enfrentamento às diferentes formas de violência e aos racismos experimentados, e por fim, captar os processos de exclusões (sociais, capitais e culturais) motivadas pelo racismo que assolaram – e ainda assolam - o cotidiano de mulheres negras em nossa sociedade. Desta forma, percebemos – eu e o meu orientador – que a metodologia mais adequada para esta pesquisa seria a história oral de vida, uma vez que buscávamos versar e produzir conhecimento a partir do discurso real destes sujeitos, a partir de situações concretas que foram por eles vivenciadas.

Esta metodologia compõe um dos campos mais amplos da pesquisa qualitativa e mais especificamente da história oral, constitui-se como um dos instrumentos fundamentais das ciências humanas (SILVA; BARROS, 2019, p. 69). Através da entrevista, a maioria dos questionários surge à medida que o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador vai acontecendo. É um recurso moderno usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas. É sempre uma história do tempo presente. (MEIHY, 1996). Ao relatar sua história de vida, o narrador concatena parte dos fatos e eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa (SILVA; BARROS, 2010, p. 62).

Tereza Haguette (1995) destaca, em termos gerais, que tudo que é “oral”, gravado e preservado pode ser considerado como fonte de história oral. Nas palavras da pesquisadora constata-se que se pode considerar “as conversas telefônicas, as conferências ou qualquer tipo de comunicação humana que pode ser gravada, transcrita e preservada, como fonte primária para uso da comunidade científica”. (HAGUETTE, 1995, p. 92). Corroborando com a supracitada autora, Mara Pires (2014), nesse sentido, enfatiza que “o método da história oral norteia esta pesquisa qualitativa, que se insere em um contexto histórico e social específico, ou seja, do período posterior à definição de ações afirmativas pelo Estado brasileiro, que promovem a entrada de um maior contingente de alunos negros na universidade brasileira, até o momento” (IBID, 2014, p. 19).

De acordo com o autor Bom Meihy (1996), há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral:

Na história oral de vida o sujeito tem maior autonomia para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele é dado espaço para

que sua história seja encadeada segundo a sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional (ICHIKAWA; SANTOS 2003, p. 2 *apud* MEIHY 1996).

Desta forma, a história oral é importante como fonte de registros da realidade. As entrevistas feitas a partir desta modalidade, juntamente com o registro de imagens, escritas e outros meios, resultam em uma maior abrangência dos fatos pesquisados. De acordo com Alice Lang (1996):

As entrevistas de história oral consistem em um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual o indivíduo é a fonte dos dados – ele conta sua história ou dá o seu depoimento – mas não constitui ele próprio, o objeto do estudo; a matéria prima para o trabalho do pesquisador é a narrativa do indivíduo entrevistado; é por meio dela que o pesquisador tenta apreender as relações sociais em que o fenômeno relatado e seu narrador estão inseridos (ICHIKAWA; SANTOS 2003, p. 8 *apud* LANG, 1996).

Através das entrevistas realizadas com as professoras universitárias negras, utilizando o método da história oral de vida, ficou mais evidenciado e vívidos seus depoimentos sobre o percurso de violência e de opressão que sofreram durante suas trajetórias. A partir das filmagens e de suas narrativas, observando seus gestos, suas expressões, ao contarem sobre seus processos de discriminação baseados na cor da pele, ficaram evidenciadas as sequelas da violência racial suportada.

Em adição, a técnica selecionada para a coleta de dados foi a da entrevista semiestruturada com aplicação de um questionário para conduzir de forma mais adequada as entrevistas. De acordo com Gil (2010) esse tipo de coleta permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco do entrevistador. Foi elaborado um roteiro de perguntas abertas com a possibilidade de adicionar outros questionamentos a partir das narrativas das entrevistadas, que pudessem enriquecer ainda mais a pesquisa. Assim, “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI; 1991, p. 154).

Em conjunto, utilizamos a análise documental. Efetuei buscas em plataformas de pesquisa como: *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de

Teses e Dissertações – CAPES. Os descritores da pesquisa foram: docentes negras, docente negra, instituição de ensino superior, negras no ensino superior, docentes negras, racismo e professoras negras, racismo no ensino superior; docentes negras no cariri.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – CEP/UNILEÃO em 22/10/2019, tendo em vista que todas as deliberações do CEP/UNILEÃO estão fundamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466/12 que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

Dessa feita, aponta-se que a pesquisa foi realizada como já supramencionada na Região Metropolitana do Cariri, nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Neste sentido, foram efetuadas entrevistas com 06(seis) colaboradoras, ou seja, professoras universitárias negras, as quais estão vinculadas profissionalmente às cinco Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana do Cariri cearense, a saber: a) duas da Universidade Regional do Cariri (URCA); b) uma da Universidade Federal do Cariri (UFCA); c) uma do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO); d) uma do Instituto Federal do Ceará (IFCE); e, finalmente, e) uma do Centro Universitário de Juazeiro do Norte (UNIJUAZEIRO).

A justificativa de escolha das instituições parceiras da investigação se deu a partir da contribuição que elas vêm dando ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão na Região Metropolitana do Cariri. Assim, não ocorreu um critério hierárquico entre elas, apenas a escolha pelo número, papel e representação social que estas desempenham na Região. Visando o alvitre final da produção desejada pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino em Saúde, buscou-se a realização de um documentário de 40 a 50 minutos, tendo em vista o resgate da memória subjetiva - narrativas sobre as vivências das docentes – atravessadamente por diálogos, conversas (in)formais, estabelecidas nas orientações.

Assim, se foi possível chegar ao quantitativo de 06 mulheres negras na docência que atuam nestas instituições. Fato a ser destacado é que, visando uma representação paritária interinstitucional, optou-se por uma divisão quantitativa de uma docente por instituição de ensino superior. Embora, ao realizar a investigação *in loco*, em cada instituição, se foi possível perceber, por um lado, a relevância da pesquisa, uma vez que é muito pequeno o quantitativo de mulheres negras na Docência de Ensino Superior na Macrorregião do Cariri Cearense e, ao mesmo tempo, percebeu-se que em algumas IES não existiam mulheres negras na Docência; por outro lado, se tornou necessário, trabalhar com duas docentes negras de uma

mesma instituição, visando assim, aumentar o quantitativo de mulheres negras entrevistadas. De todo, destaca-se que essa realidade tornou visível que o racismo institucional – ausência de mulheres negras – é uma realidade no Sul do Estado do Ceará.

Acrescenta-se que, a história oral como método de coleta de depoimentos, é, conforme salientam José Carlos Meihy (1996) e Antonio Torres Montenegro (1992), fundamentada na elaboração das perguntas, escolha dos depoentes, processo de negociação de condições, como também, a realização, o tratamento e a transcrição das entrevistas, bem como em desafios (tais como, a tecnologia utilizada e os depoimentos usados dentro e fora do contexto de produção) das memórias que podem ser traumáticas. Desta forma, ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em local reservado de forma individual para evitar qualquer tipo de constrangimento e com acompanhamento de profissional para que se pudesse proporcionar o conforto e o amparo caso fossem necessários para a entrevistada.

Por fim, para manter o lugar de fala das pesquisadoras, tornar o trabalho mais lúdico²⁹ e enaltecer a identidade da mulher afro-brasileira, serão utilizados nomes fictícios africanos para cada docente, respeitando e mantendo o seu sobrenome: *Chiamamanda Nascimento; Otunji Lima; Mamadu Alves; Dandada Andrade; Chichimandu Furtado; Okara Nunes*.³⁰ Os nomes foram escolhidos aleatoriamente a partir de leituras não formais de romancistas africanos. Dentro desta perspectiva, acrescenta-se que a presente pesquisa tem como benefício para as entrevistadas o fato de que elas poderão contribuir com a formação de uma identidade, a qual será responsável por uma mudança de paradigma em relação a representatividade social do ser negra no cenário acadêmico. De modo que esta observância e pesquisa teve como viés a percepção do que é ser *docente negra* em uma Instituição de Ensino Superior. Por conseguinte, o estudo em tela fomentou o processo de consolidação de novas mentalidades no exercício profissional da docência, ao ressignificar categorias e rótulos do cotidiano social. Foi possível através das entrevistas: a) trabalhar valores e não somente respostas predefinidas; b) melhor compreensão das opiniões das entrevistadas; c) riqueza de análise de dados.

²⁹ A este respeito, Conceição Lopes (2014) avulta que o campo de estudos da ludicidade está situado na pragmática da comunicação. A teoria da ludicidade contrapõe-se à clássica visão que se define por oposição trabalho versus divertimento e entretenimento. E, define-se como uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor (WATZLAWICK *et al*, 1967 *apud* LOPES, 2014, p. 27).

³⁰ Visualizar Tabela 1.

3.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: COLETAS DOS DADOS E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INVESTIGAÇÃO

Preliminarmente, iniciei pesquisando quais docentes poderiam fazer parte desta pesquisa e como contactá-las. A ajuda e a direção do meu orientador, que me indicou algumas docentes que conhecia e que poderiam contribuir para construção da minha dissertação, foram de suma importância.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

DOCENTE	GRADUAÇÃO	INST. DE ENSINO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	DATA DA ENTREVISTA	DATA DE NASCIMENTO
Chiamamanda Nascimento	DOUTORA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA	13 anos	21/08/2019	14/11/1966
Otunji Lima	MESTRA EM ENGENHARIA URBANA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE	13 anos	25/11/2019	07/07/1980
Mamadu Alves	MESTRA EM ENSINO NA SAÚDE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO	11 anos	17/12/2019	04/05/1978
Dandada Andrade	ESPECIALISTA EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO	06 anos	17/12/2019	09/08/1980
Chichimandu Furtado	MESTRA EM ÉTICA E POLÍTICA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JUAZEIRO DO NORTE UNIJUAZEIRO	05 anos	09/01/2020	04/10/1984
Okara Nunes	DOUTORA EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA	16 anos	02/03/2020	21/10/1975

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.1.1 Chiamamanda Nascimento - UFCA

Em contato com alguns amigos que estudaram na Universidade Federal do Cariri, comecei a questioná-los se poderiam indicar alguma docente negra para participar da minha pesquisa de mestrado. Um destes amigos, o José, tinha cursado biblioteconomia na instituição e me indicou uma de suas professoras. Dias após, o mesmo me retornou com o e-mail da professora para que pudesse contatá-la. No dia 23/07/2019, às 10h19 da manhã, envio um e-mail para a docente, apresentando-me, apresentando o projeto e convidando-a para participar como colaboradora do meu projeto de pesquisa. No mesmo dia, às 11h19 da manhã, a professora retornou o meu e-mail aceitando a proposta.

No dia 21/08/2019 às 14h, dirigi-me à universidade para conhecê-la pessoalmente, apresentar a proposta da minha pesquisa e como seria realizada a entrevista. Após este encontro e com o aceite da professora, retorno à instituição no dia 30/09/2019 para assinatura da Carta da Anuência pelo Vice-Diretor do CCSA - UFCA. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – CEP/UNILEÃO em 22/10/2019 e a entrevista com a professora foi realizada no dia 08/11/2019, às 14h, no próprio campus da UFCA, o local e o horário foram escolhidos pela própria entrevistada. Neste dia, o meu orientador esteve presente e me ajudou a conduzir a entrevista.

3.1.2 Otunji Lima- IFCE

Em conversa com um amigo que cursava Engenharia Ambiental no Instituto Federal campus Juazeiro do Norte-CE, perguntei se ele conhecia alguma professora negra do Instituto que pudesse participar com a minha pesquisa. Ele me disse que não conhecia, mas que iria perguntar no grupo da sua turma se algum colega saberia lhe informar. No dia 19/07/2020, pela tarde, meu amigo me enviou uma mensagem, via *WhatsApps*, sobre uma professora do curso de engenharia que apresentava o perfil para a pesquisa, porém ele não tinha conseguido o contato da docente. No mesmo dia, iniciei a busca em redes sociais e achei o *Instagram* da professora. Apresentei-me a ela de forma resumida, bem como a proposta da pesquisa. Horas após, ela me retornou e passou o seu número para que pudéssemos conversar melhor. Trocamos mensagens, via *WhatsApp*, enviei-lhe um e-mail com o projeto anexado. Dias depois, encaminhei-me ao IFCE para conhecê-la pessoalmente e apresentar-lhe a minha proposta de dissertação. A professora me recebeu de forma muito solícita e me orientou sobre

quem deveria assinar a Carta de Anuência. Em 01/08/2019 encaminhei um e-mail para o gabinete do Diretor Geral o qual me retornaram no dia 08/08/2019, com a carta assinada e carimbada pelo respectivo diretor. Devido a exigência do Comitê de Ética da UNILEÃO, o CPF do responsável institucional deveria constar na Carta de Anuência. Reencaminhei a solicitação e obtive nova assinatura no dia 30/08/2019. Recebi o parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará em 11/11/2019. Realizei a coleta na data de 25/11/2019 com a docente, acompanhada também do meu professor orientador. A entrevistada solicitou que o procedimento fosse feito em sua residência.

3.1.3 Mamadu Alves- UNILEÃO

Em conversa com meu orientador, decidimos convidar a professora do curso de Psicologia para colaborar com a pesquisa. Já havia tido a oportunidade de conhecê-la em algumas reuniões do grupo de pesquisa LIEVI. Entrei em contato com a docente dia 11/12/2019, via *WhatsApp*, para convidá-la como colaboradora da pesquisa, ela aceitou e me solicitou que lhe encaminhasse o projeto por e-mail. No dia 26/09/2019, consegui a assinatura da coordenadora do curso de Psicologia na Carta de Anuência. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética - CEP/UNILEÃO em 22/10/2019. A coleta foi realizada no campus Lagoa Seca da UNILEÃO, no dia 17/12/2019, às 15h. O local e horário foram decididos pela entrevistada.

3.1.4 Dandara Andrade - UNILEÃO

Após assistir o comercial da faculdade, em que a professora apresentava um pouco da sua história como estudante e posteriormente como docente da instituição, fiquei admirada e sensibilizada com o seu depoimento. Dialogando com meu orientador, decidimos convidá-la como colaboradora da pesquisa. Uma colega de mestrado, professora da instituição da área de farmácia, sabendo do meu interesse, depois de conversarmos sobre o assunto, disponibilizou-me o número da respectiva docente para que eu pudesse fazer o convite. No dia 08/12/2019, às 16h18 da tarde, enviei um e-mail com o projeto anexado. A professora aceitou colaborar com a pesquisa e marcou a entrevista para o dia 17/12/2019, às 17h, no campus Lagoa Seca da UNILEÃO.

3.1.5 Chichimandu Furtado– FJN/UNIJuazeiro

Dialogando com meu orientador sobre as instituições colaboradoras e quais docentes atenderiam o perfil para a pesquisa, ele me sugeriu a docente da Faculdade Juazeiro do Norte - FJN, que, ao longo da pesquisa, tornou-se Centro Universitário de Juazeiro do Norte-UNIJuazeiro. Preliminarmente me encaminhei à instituição para obter a assinatura da Diretora Acadêmica na Carta de Anuência no dia 26/11/2019. Após a coleta da assinatura, entrei em contato com a docente, via *WhatsApp*, e apresentei-lhe a proposta da minha dissertação.

O Comitê de Ética da FJN/UNIJuazeiro aprovou o parecer em 29/11/2019 e exigiu que a entrevista fosse acompanhada por um profissional da saúde, pois a narrativa sobre a sua trajetória de vida, poderia remeter lembranças doloridas à entrevistada. A coleta foi realizada no dia 09/01/2020, às 16h, em uma sala reservada na Concessionária CEVEMA, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE, com a presença da psicóloga Laiza Silva de Oliveira, CRP 11/13242, atendendo a todas as exigências do Comitê de Ética da FJN/UNIJuazeiro.

3.1.6 Okara Nunes - URCA

A professora foi escolhida devido seu histórico de ativismo e suas pesquisas relacionadas ao movimento negro e ao feminismo negro. Já havia acompanhado algumas palestras que a docente ministrara no evento, Artefatos da Cultura Negra, realizado pela URCA. O meu orientador me passou o contato da docente, a quem ele conhecia de longa data e havia participado, em conjunto, de diversos eventos educacionais. Iniciei a coleta me dirigindo a coordenação do curso de Pedagogia da URCA, para a assinatura da Carta de Anuência.

Após a submissão do projeto na Plataforma Brasil, o Comitê de Ética da URCA emitiu o parecer com pendências, no dia 18/12/2019, que precisariam ser corrigidas. Atendendo a todas as recomendações exigidas pelo Comitê, entre elas a Carta de Anuência do Departamento Pessoal da Universidade Regional do Cariri – URCA, solicitando a autorização para coleta de dados com a docente. Devido ao recesso da universidade, retornei à instituição no dia 06/01/2020 para encontrar a responsável pelo setor pessoal e obter a assinatura da Carta de Anuência. Fui informada que ela não se encontrava e que a documentação deveria ser enviada por e-mail, já que não sabiam informar um horário certo para que eu pudesse

conversar com ela. Enviei o e-mail com o projeto, a carta de anuência e o parecer aprovado do Comitê de Ética da UNILEÃO, anexados, no dia 07/01/2020.

No dia 17/01/2020, o departamento pessoal me retornou o e-mail com a carta assinada pela responsável do setor. O parecer consubstanciado do Comitê de Ética da URCA foi aprovado em 11/02/2020. Após a aprovação, enviei mensagens, através do *WhatsApp*, para a docente, identificando-me, apresentando-lhe a proposta e a convidando para contribuir com a pesquisa. A professora aceitou e, devido estar cursando o pós-doutorado fora, marcou a realização da entrevista para o dia 02/03/2020, às 14h, em sua residência.

3.2 PRODUTO FINAL

Ao lado da dissertação escrita, em primeiro lugar, tornava-se necessária a realização de um produto final a ser disponibilizado para a sociedade, como critério determinante do mestrado profissional, e tal tarefa foi alcançada com êxito, resultando na produção de um documentário intitulado “Saber-se Negra”. É de suma importância destacar que o documentário “Saber-se Negra” objetiva reproduzir as narrativas das professoras que aceitaram contribuir com a pesquisa.

Em segundo lugar, deve-se salientar que o documentário tem como objetivo trabalhar a representatividade da mulher negra caririense na docência, e, conseqüentemente, para que a criança, o adolescente ou o adulto em formação, ao assisti-lo, identifique-se com a trajetória dessas mulheres que conquistaram seus espaços, apesar de marcadas pela violência de gênero e de raça. O objetivo é provocar a reflexão sobre: se essas mulheres negras que vivenciaram dificuldades conseguiram ascender, eu também posso!

Deve ser ressaltado, em terceiro lugar, que todas as entrevistadas assinaram os seguintes termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Consentimento Pós-esclarecido e Termo de autorização de uso de Imagem e Voz. E por fim, perseguindo os objetivos e as normas do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Saúde, que deve atingir a sociedade, destaca-se aqui, que o documentário tem data assegurada para estrear e ser visto pela sociedade não apenas caririense, mas nacionalmente, uma vez que o mesmo será passado no Centro Cultural Banco do Nordeste- BNB Cariri - em cadeia nacional – no dia 09 de fevereiro de 2021 pelo site da Instituição, através das plataformas de *Youtube*³¹, *Facebook* e *Instagram*. Os acordos foram interseccionados pela gestora cultural e iluminadora Sinésia

³¹ Neste sentido ver o site: <<https://www.youtube.com/channel/UCPIemvWIqv0a-Jzu35wfGg>>.

Ventura e a entrevista será feita pela produtora cultural Thailyta Feitosa em companhia da pesquisadora. De início, devido a pandemia do Covid-19, a apresentação será feita virtualmente, e, após a pandemia, será feita a tentativa de realizar um seminário com todas as docentes entrevistadas no documentário.

4 INTERAÇÃO ENTRE OS ACHADOS

4.1 DESCOBRINDO-SE NEGRA...

O racismo no Brasil ainda é um tema complexo, difícil de ser discutido e enfrentado. Diferente do que o aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul, verifica-se que aqui não existiu uma oficializada segregação racial, mas sim a edificação de um aglomerado e heterogêneo de escolas antropológicas, biológicas, criminológicas, econômicas, psicológicas e sociológicas - a julgar pela variedade de abordagens teóricas, eminentemente eugenistas e sanitaristas - que propagavam, por um lado, a necessidade do embranquecimento da população não branca brasileira para o desenvolvimento do país (RAMOS, 1988); e por outro lado, difundiam desconexas e assistemáticas teorias pós abolição que remodelavam e ressignificavam verdades culturais e majoravam o problema da situação racial no Brasil.

Assim, pouco a pouco, verifica-se o embate teórico, entre distintas escolas, as quais, por um lado, valorizavam a dominação cultural da raça humana europeia (RODRIGUES, 1957); e por outro lado, difundiam novos olhares “Decoloniais” que postulavam a (des) europeização, a contra aculturação e a integração - nos mais distintos recantos - de comunidades negras brasileiras:

Com a abolição, os negros somarem-se a esses brancos e pardos pobres que, para enfatizar sua superioridade de homens de tez mais clara, por vezes lhes agiam mais odientos que os brancos ricos. A integração de uns e outros na massa marginal da sociedade brasileira ainda se processa em nossos dias, dificultada por hostilidades que disfarçam sua identidade fundamental de interesses, como camada explorada (RIBEIRO, 2003, p. 302).

Outro ponto a se considerar é o fato de que a racionalização institucional e estrutural do racismo, através da miscigenação, levou a propagação de algoritmos evolucionistas, os quais postulavam, por um lado, que o “dinamismo social intrínseco de uma sociedade multirracial do que como um relacionamento de grupos fechados e autodelimitados” (AZEVEDO, 1966, p. 01); e, por outro lado, difundiam críticas severas direcionadas aos mais de cinco séculos de preconceitos, discriminações e exclusões vivenciados pela população negra (pretos e pardos) “por divergirem antropofisicamente do tipo, por assim dizer padrão, que seria o do europóide, ou mesmo a grupos de imigrantes brancóides que se distinguem por uma herança cultural diversa da nacional, lusa” (NOGUEIRA, 1955 *apud* AZEVEDO, 1966, p. 01).

Kabengela Munanga (2008) tece considerações críticas sobre a mestiçagem no pensamento social brasileiro que vem sendo articulada por diferentes escolas, desde o fim do século XIX a meados do século XX. Sobre a mestiçagem, ele acrescenta que:

[...] seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais (MUNANGA, 2008, p. 85).

Em adição a isto, referenda o site Geledés³², em assuntos sobre negritude, que intelectuais como Belisário Pena, fundador da Liga Pró-Saneamento do Brasil, e Artur Neiva eram defensores do branqueamento da população brasileira. Dentro desta perspectiva, percebe-se que eram muitos os intelectuais - Silvio Romero (1888; 1902), Euclides da Cunha (1938), Raimundo Nina Rodrigues (1894; 1935), João Batista de Lacerda (1911; 1912), Francisco José de Oliveira Viana (1920; 1938), Gilberto Freire (1933; 1936), entre outros estudiosos de destaque nacional - que não apenas defendiam o embranquecimento da população brasileira, mas reproduziam as teorias eurocêntricas iluministas da segunda metade do século XVIII e do século XIX.

Neste mesmo período, difundia-se uma movimentação intelectual de estudos - Manuel Bonfim (1905), Alberto Torres (1982), Arthur Ramos (1934) e Thales de Azevedo (1951; 1955), Alberto Guerreiro Ramos (1966) entre outros – contrários e desarmônica à majoritária abordagem raciológica da degenerescência que tratava a questão da diversidade racial como problema para o atraso brasileiro, visto que estes pensadores promoveram o enfrentamento em desacordo com as teorizações advindas de raciologistas europeus, a saber:

[...] coragem de rejeitar a moldura determinística de referência, ajudando a exorcizar o espectro da inferioridade racial e abrindo caminho para novas indagações sobre o futuro da nacionalidade brasileira. Manuel Bonfim constitui, junto com Alberto Torres, voz discordante das doutrinas racistas em voga na época. Realizou uma análise cuidadosa das causas históricas para entender o atraso relativo do Brasil e da América Latina (MUNANGA, 2008, p. 59).

³² Racismo disfarçado de ciência: como foi a eugenia no Brasil. Site Geledés. Publicado em 15/06/2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-disfarçado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil/>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Assim, percebe-se que o pensamento científico brasileiro, entre as últimas décadas do século XIX e até a metade do século XX, buscava conscientemente reproduzir, significar e justificar o espírito da época europeu.

À frente do debate estava a necessidade de não apenas inserir as abordagens teóricas raciológicas, que tratavam, por um lado, a questão da marcante presença negra no Brasil, como problema do atraso e subdesenvolvimento nacional; e por outro lado, ostentavam as ambivalências da superioridade racial e cultural europeia, em detrimento das demais etnias. Discutir a mestiçagem no Brasil ainda é um tabu como aponta Joyce Lopes (2014):

Tem sido mais recorrente discutir sobre os elementos contrários ou favoráveis à mestiçagem, os seus sentidos e rumos para as relações raciais no país, que pautar a identidade, o fenótipo e/ou as representações sociais do/a mestiço/a de modo eminente empírico. Uma problemática tão presente e concreta quanto a sustentação do discurso da mestiçagem é a do lugar geopolítico do mestiço e a sua constituição de pertencimento racial (LOPES, 2014, p. 52).

A partir destas tentativas infundadas do processo civilizatório brasileiro e sua tentativa de tentar branquear negras e negros brasileiros, é que hoje temos uma população mestiça, que possui a cor da pele negra (clara ou escura) e características com fenótipos negros, que sofre com a violência racial cotidianamente. A mestiçagem traz como consequência a dificuldade para muitas mulheres e homens de cor legitimarem e reconhecerem a sua identidade negra, preferem termos como mulata ou morena como uma tentativa de fugir das agressões racistas e visando a sua inserção na sociedade. Negar a raça é a válvula de escape para evadir-se do racismo. De acordo com o autor Kabengele Munanga (2004):

A maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento. Esse ideal, inconscientemente, interfere no processo de construção da identidade da pessoa negra, pois o sentimento de solidariedade e pertencimento de grupo entre a população negra acaba por se enfraquecer. O ideal de branqueamento interfere também na formação da autoestima, pois os negros interiorizam os preconceitos negativos contra eles projetados e desenvolvem sua conduta na assimilação dos valores culturais da esfera dominante branca (MUNANGA, p. 32, 2004).

Assim, para alguns, ser negro é viver em uma dualidade, a negação da sua raça e da sua identificação. Desta forma, indago a professora Dandara sobre o processo e reconhecimento da sua identidade de mulher negra e se, em algum momento, ela duvidou da sua negritude:

Bem, é algo que eu não posso dizer que surgiu né, assim, que eu me apropriei, né? Mas que eu tinha consciência de que ser negra, ser diferente me veio muito cedo. Desde criança sempre me via diferente das outras pessoas, das outras crianças. Aquele questionamento: “Por que você é preta? Por que você tem cabelo assim”? Então assim, eu sempre me vi diferente. E uma das coisas que mais me marcaram foi na escola, quando era criança e pediram para gente pintar um autorretrato. E aí eu me pinteí né, eu me desenhei peguei um lápis marrom e comecei a pintar. Virou assim a sensação! (DANDARA, 2019, p. 2).

O processo de constituição da identidade para muitas mulheres negras, assim como para a professora entrevistada, não se apresenta de forma valorizada e enaltecida, mas sim inferiorizada. Nas palavras da colaboradora Dandara “ser aquela pessoa assim, preterida” (DANDARA, 2019, p. 1). O físico, o seu cabelo e a sua cor são questionados de forma pejorativa já que não se encaixam no padrão eurocêntrico dominante, trazendo sentimentos de desprezo e inferioridade. Como ter orgulho em se declarar mulher negra quando se tem todo um sistema impondo que o padrão de beleza aceito é branco? É por essas imposições e por carregar sentimentos de subjugação que muitas jovens negras tentam reproduzir valores culturais brancos, alisando seus cabelos, adotando discursos racistas e rejeitando a sua condição de ser negra. Desta forma, devido a dominação da cultura branca na nossa sociedade, o processo de construção da identidade negra, por muitas vezes, leva anos para ser consolidado. Na visão de Ricardo Ferreira (1994):

Há uma fase na vida das pessoas afrodescendentes onde é muito comum absorverem e se submeterem a crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive a noção sintetizada nas ideias do "branco ser certo" e o "negro ser errado". Esta internalização de estereótipos negativos dos afrodescendentes é feita de maneira inconsciente (FERREIRA, 1994, p. 59).

Este percurso de identificação ainda é mais complicado para mulheres negras, além de enfrentarem o patriarcado existente, os padrões de belezas devem estar de acordo com o padrão branco: cabelo lisos, loiros e vestimentas que não as remetam à cultura afro. Estão sempre representadas a subalternidade. Chefias e trabalhadoras domésticas têm sido os principais lugares ocupados nas trajetórias representacionais de uma parcela das mulheres negras (MOREIRA, 2018, p. 38). Muitas crescem sem ter o empoderamento da sua identidade e só o alcançam tardiamente quando entram em universidades, pois tais discussões não são debatidas no seio familiar. A colaboradora Chiamamanda relata sua descoberta, enquanto mulher negra, quando adentra na academia:

Comecei a me identificar, a me perceber com uma mulher negra é com mais.... com mais.... como eu diria? Com mais responsabilidade em relação a isso. A partir do momento que entrei para a universidade. Até então, a gente vai vivenciando e vivendo sendo vítima das ações preconceituosas né. Por exemplo, tive um professor, no ensino médio, que só me chamava de neguinha. Qualquer coisa chama neguinha, o meu nome era em último caso que era chamado né. E eu levava na brincadeira e nessa fase não parava para refletir sobre isso. E aí, a partir do momento que entra para a universidade e que se começa a vivenciar os espaços, as oportunidades que a universidade nos proporciona, é que se começa a compreender alguns discursos, e dessa forma, tomamos essa noção e consciência né, de que você é negro, de que você... ou seja, todas as barreiras que você enfrentou não eram simplesmente dificuldades né, eram barreiras que estavam ligadas à sua condição de negro ou que lhes eram impostas por você ser negra né (CHIAMAMANDA, 2019, p. 2).

O depoimento de Chiamamanda nos faz pensar e indagar sobre a formação de educadores das escolas (públicas e privadas). Entende-se e espera-se que a escola seja um local acolhedor, multicultural, e que os professores estejam aptos em sua formação a lidar com a pluralidade de alunos. O docente em seu processo de ensino e aprendizagem deve trabalhar o racismo no contexto educacional, problematizar a discussão, evitar qualquer ato racista no ambiente escolar e não o reproduzir.

Outro ponto importante, a partir da narrativa acima, é a importância das discussões sobre negritude dentro da academia para o rompimento de barreiras identitárias. A educação superior ainda é um espaço de poder, as discussões e movimentos negros são, em sua grande maioria, debatidos nas instituições de ensino superior pública. Por certo, os debates sobre as concepções de raça, racismo, movimento negro e feminismo negro, gênero e classe fazem com que muitas jovens que nunca se viram em um lugar de negritude, comecem a se perceber, a se reconhecer e a se fortalecer como mulheres afrodescendentes. Ainda sobre a importância dos debates institucionais para fortalecimento e empoderamento negro, a cooperadora Okara Nunes ressalta que sempre se enxergou como mulher negra e ao ingressar na universidade pode dialogar e trabalhar mais sobre pautas raciais:

É... nunca tive, não me recordo, em minha trajetória de nenhuma dificuldade em lidar com as questões da negritude. Eu sempre me percebi como uma pessoa negra e, desde os meus primeiros estudos, comecei a produzir trabalhos relacionados a esse tema no curso de especialização. Eu sou especialista em Arte e Educação, pela Urca, e esta foi a primeira oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa relacionado a esse tema e, também, de me sentir como parte dele. Mas, embora o ambiente acadêmico seja um espaço que reproduz o racismo, mas esse ambiente, em especial da universidade pública, nos tem permitido esse encontro com os movimentos sociais, com os coletivos de Juventude e com os coletivos que estão discutindo essas questões. E foi aqui na URCA né, dentro da

universidade pública que eu me encontrei com o Movimento Negro. Nas discussões que eu participava, na maioria das vezes como ouvinte, escutando e me sentia representada naquelas falas. Então, eu acho que foi o Movimento Negro que trouxe, assim, essa certeza de que eu era mulher negra e que a gente tinha um caminho a trilhar nessa discussão (OKARA, 2020, p. 1).

O racismo está presente nas instituições e se apresenta ainda de forma muito velada, por isso se faz necessária a discussão entre os estudantes. Os debates coletivos podem contribuir para uma libertação e, conseqüentemente, uma reestrutura identitária, que confronte o sistema de opressão. Outro ponto importante é a constituição de coletivos negros, dentro e fora dos espaços educacionais, visto que eles se configuram como uma forma de acolhimento, de proteção e de espaço para discussões importantes sobre pautas raciais e de criação de estratégias para e como levá-las para dentro das instituições. Por sua vez, Chichimandu relata que começou a pensar na sua identidade de mulher negra quando um determinado coletivo a enxergou dessa forma:

Eita! Bom, eu passei muito tempo da minha vida achando que era uma mulher branca, branca mesmo. Não era assim tipo... branca! E aí, a minha identidade já começou a se desenvolver em minha segunda graduação. Na primeira graduação permaneci imaginando que era mulher branca e aí tudo foi tranquilo. E aí, a intranquilidade veio quando comecei a segunda graduação, que no caso foi em Filosofia, e aí nem foi exatamente dentro do curso, mas na época, quando ingressei no coletivo de movimento estudantil. Aí comecei a receber e-mails de uma lista, que era uma lista auto organizada, a gente tinha uma auto-organização de mulheres, uma auto-organização de mulheres negras. Comecei a receber e-mails desta lista e escrevi: “gente me tirem aqui da lista”. E aí foi a primeira vez que alguém chegou a mim dessa maneira, que um grupo de pessoas me enxergou assim. A partir daí, tive uma resistência e pedi para sair dessa lista algumas vezes. “Essas pessoas estão erradas. A lista está meio equivocada, tira-me daí.” Aí as pessoas me tiravam, mas tempo depois, quando se mudava a gestão dos grupos, eles me colocavam de novo na lista. E isso aí começou a gerar inquietações em mim né! Aí, quando eu começo a construir minha identidade, consigo demarcar a partir daí. Porque é a partir daí que eu começo a duvidar do fato de eu ser branca né, o que é tipo, se as pessoas estão me olhando e não me veem branca, talvez eu não seja branca (CHICHIMANDU, 2020, p. 1).

Na visão da colaboradora Chichimandu, muitas mulheres negras, de pele clara, passam grande parte da vida confusas ou sem conseguirem se identificar como negras. Isso decorre do processo de eugenia que a população negra vivenciou e as discussões sobre o Colorismo.³³ Existe uma “rejeição” por parte de alguns movimentos, em relação a pessoas negras de pele clara, por afirmarem que tais pessoas não sofrem racismo igual a um negro retinto ou, ainda, que não são negros. Compreendemos que o negro retinto, em sua grande

³³ Discussão apresentada no capítulo anterior, tópico 2.5.

maioria, possui maiores dificuldades de ascensão profissional. Além disso, para ele, a violência racial pode vir de forma mais extrema e explícita. Cada caso com sua especificidade.

Porém, não podemos afirmar e trazer singularidades para toda uma coletividade negra, pois negros de pele clara ou pardos, como alguns preferem chamar, não deixam de sofrer diversas discriminações raciais e, por diversas vezes, são apenas tolerados em ambientes elitistas eurocêntricos. A palheta de cores selecionada por determinadas pessoas que se sentem no direito de dizer quem é negra/negro no Brasil, agregada às discussões sobre o Colorismo, influenciam diretamente no processo de construção de identidade negra. É mais uma consequência do racismo, já que a discussão será sobre identidades negras sob o olhar da branquitude. Neste mesmo viés, discorre a entrevistada, Mamadu, sobre os processos que levaram à negação de sua identidade negra:

Eu sabia que era negra. Mas, sabe assim... associo muito ao que a Neusa traz, assim né, ela fala um pouco sobre a questão de tornar-se negra. Eu sabia que era negra, mas sabe quando tem meio que uma negação do processo? Não era que não soubesse que não era negra, eu sabia, afinal estava todo mundo me dizendo o tempo todo. Não tinha como não saber. Mas não tinha uma identidade muito forte. Não tinha aquela questão... eu acho que na verdade era negra, mas não queria ser, entende? E vim descobrir que queria ser negra, eu acho, já estava terminando a faculdade né, até lá eu era negra, me sabia enquanto negra, mas não me aceitava dentro desse processo (MAMADU, 2019, p. 5).

A partir do depoimento supramencionado, é possível compreender as sequelas que as representações inferiorizadas e estigmatizadas sobre os negros, faz com que eles se subtraíam da sua raça e de sua cultura. De acordo com Marcia Pinto (2014) e Ricardo Ferreira (2014):

O preconceito e a discriminação racial vivenciados pela pessoa negra fazem com que, muitas vezes, ela esteja em constante conflito em relação a sua identidade, além de, muitas vezes, permanecer alienada das determinações históricas que a constituem como parte de um subgrupo. No entanto, a pessoa negra apenas vai iniciar um movimento de transformação quando se sensibilizar a respeito da situação de discriminação racial em que vive, passando por alguma experiência importante que a impacte, como, por exemplo, entrar em contato com sua ancestralidade, estudar a verdadeira história do povo negro, vivenciar uma situação de discriminação racial para, finalmente, obter um posicionamento crítico e consciente acerca dessa questão (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 263).

A categoria identidade é efetivamente importante para compreendermos como o indivíduo se constitui, influencia sua autoestima e sua maneira de existir (PINTO;

FERREIRA, 2014, p. 261). “O sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais providas dos outros” (NASCIMENTO, 2003, p. 32). A declaração da cooperadora Otunji Lima ajuda a compreender este processo, principalmente, quando ressignifica a importância do empoderamento para a sua autoafirmação e o seu orgulho de se sentir e de se saber negra, tanto no âmbito familiar, quanto na construção da sua identidade profissional:

Sobre a minha identidade como mulher negra, isso nunca foi um questionamento. Eu acho que foi... eu nasci numa família e fui criada como a criança negra, uma jovem negra, uma mulher negra. Então, assim, nunca tive dúvidas de que essa era a minha identidade. Ela foi construída desde muito cedo, então assim, sempre tive essa segurança de me autodeclarar mulher negra e era uma questão familiar e tudo. Então, essa questão, essa identidade não surgiu, não aflorou depois, mas sempre foi reafirmada ao longo do processo da minha vida, pois não foi uma questão assim, não tem um marco de ter me descoberto mulher negra, e sim uma questão natural dentro da minha família (OTUNJI, 2019, p. 1).

O depoimento da colaboradora Otunji demonstra a importância da valorização cultural no âmbito familiar, para resgatar a autoestima, o fortalecimento da identidade e a afirmação do orgulho negro. Os debates acerca das opressões e dizimações sobre a população negra se fazem necessários em todas as esferas, para que jovens negras cresçam tendo consciência da sua ancestralidade como uma forma de luta. Conseqüentemente, quando se tem a conscientização e a apropriação do seu pertencimento afrodescendente, fica mais fácil saber qual papel se tem na sociedade, assim como resistir a ataques racistas e deixar de ser uma pessoa oprimida. De acordo com Viviane Fernandes (2016) e Maria Cecília de Sousa (2016):

O racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos (FERNANDES; SOUSA, 2016, p. 105).

Assim, ter consciência negra torna-se importante para confrontar todo o sistema opressor, é afirmar que existimos e resistimos a toda uma estrutura racista que nega à população afro-brasileira seu lugar na sociedade. Reconhecer-se negra é, para além do empoderamento, reconhecer a importância da cor negra, respeitar-se enquanto mulher negra, sua cultura e sua ancestralidade. Portanto, se faz necessário levantar discussões sobre a desconstrução do estereótipo imposto pela classe elitista branca para que se rompa a

inferiorização dos corpos negros, e conseqüentemente se contribua para que a população afro-brasileira tenha o reconhecimento e o orgulho de sua identidade negra.

4.2 MEMÓRIAS FAMILIARES E DA NEGRITUDE!

O racismo está presente nos mais diversos contextos do dia a dia da população negra. Em um país como o Brasil, onde mais da metade da população se auto declara negra (pretos e pardos), se faz necessário trazer o debate sobre raça e racismo, não apenas no âmbito educacional, mas também no familiar. A maioria das famílias, principalmente aquelas que não tiveram acesso à educação ou que ainda não compreenderam que alguns insultos ou atitudes decorrem do racismo estrutural, por diversas vezes, reproduzem tais comportamentos no seio familiar. Ao ser questionada sobre como a família lidava com o racismo, a colaboradora Okara relata que:

Assim, do ponto de vista familiar, a gente nunca teve discussões sobre racismo. Por diversas vezes, a gente percebia a reprodução do racismo, que se apresentava nas referências à personagens negros, né!, e estas, que muitas vezes eram reproduzidos de forma estereotipada pela mídia, não eram algo, digamos assim, que demonstrasse uma aversão ou uma não aceitação das pessoas negras fazendo parte da família, ou uma certa rejeição da nossa própria condição mesmo de pessoas negras. Nada dessa forma, mas a gente sempre via sua reprodução nas piadas, nas rodas de conversa né!; então, assim, eu considero que, ainda, de forma inconsciente esse racismo era reproduzido no meio ambiente familiar e nunca tivemos discussões em casa relacionadas a esse tema, até a minha inserção nessa discussão (OKARA, 2020, p. 1).

Utilizando-se da narrativa acima, podemos destacar dois pontos importantes: a reprodução midiática ínfima do negro e a reprodução do racismo recreativo. No que concerne a reprodução midiática e seus personagens estereotipados, mulheres negras são sempre apresentadas em papéis secundários, visto que, quando mulheres negras não estão sendo representadas como sambistas, mulheres fogosas, estão representando o papel de cozinheira, de babá ou de faxineira. Os resultados que a mídia apresenta são: mito da democracia racial, fortalecimento do branqueamento e exclusão do negro.

Já no que diz respeito a piadas racistas, apresentadas também de forma midiática, elas acabam sendo normalizadas, naturalizadas e reproduzidas. Para as pessoas brancas que reproduzem ou criam esse tipo de piada, nada passa de uma brincadeira inofensiva e sem preconceito. Mas é através de tais “brincadeiras” que alguns revelam o seu racismo, afinal,

segundo a sabedoria popular, presente no ditado, “toda brincadeira tem um fundo de verdade”. Muito também se questiona sobre pessoas negras que reproduzem o racismo recreativo. Por ser algo naturalizado e, por muitas vezes, não criminalizado. Muitos não conseguem ter a compreensão de que determinada piada é racista. Outros podem reproduzir também como uma forma de inclusão social.

Dentro desta linha, Franz Fanon (1980) em seu livro “Pele Negra, Máscaras Branca”, apresenta as consequências psicossociais, oriundas da colonização e da dominação racial, em brancos e negros. Para os negros o autor explicita a não aceitação da cor e da sua autoimagem. Para uma inclusão social, o negro deve vestir a “máscara branca” e se comportar como branco, negando a sua condição de não branco. Chiamamanda descreve o seu pai, enquanto homem negro e como ele lidava com a questão da negritude:

Bom, em relação a minha vida, aos meus pais, meu ambiente doméstico, minha família de origem negra. Mas, eu tinha uma avó negra que era racista. Acho que é complicado isso né? E isso para mim foi muito complicado, porque eu tinha uma prima que criada por ela, essa minha prima começou a namorar com um rapaz negro né, a minha mãe teve que tomar uma atitude, intervir mesmo, porque se ela não fizesse isso, a minha vó era capaz de mandar minha prima embora. Só para acabar com esse namoro né, mas a minha avó era extremamente racista, mesmo sendo negra, mas era extremamente racista. O meu pai, por ser filho dela, também tinha de traços de racismo muito fortes. Muito fortes. Preconceito de modo geral. Então, o meu pai era preconceituoso. O meu pai era homofóbico, era racista e foi muito difícil, até certo ponto, crescer nessa dualidade né, mas graças a Deus o lado da minha mãe falou mais alto e a gente conseguiu compreender tudo que ela passava para gente, todos os ensinamentos. Então, ela é minha grande referência (CHIAMAMANDA, 2019, p. 5).

Diante do cenário de discriminação explícita, sem referências positivas sobre negritude e desigualdades raciais, muitos afro-brasileiros firmam uma negação da sua condição de negro, incluindo seus semelhantes. De acordo com Paulo Freire “quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor” (FREIRE, 1999, p. 50), então muitos negros e negras acabam reproduzindo suas experiências de discriminação em outras pessoas negras. O racismo age de forma tão cruel e desumana que coloca os próprios negros contra eles mesmos. Ainda sobre as questões que envolvem as relações étnico raciais no ambiente familiar, a entrevistada Chichimandu dialoga sobre como seus pais conversavam sobre as pautas da negritude:

Bom, não existia negritude no meu ambiente doméstico. O máximo que tinha no meu ambiente doméstico era ouvir, quer dizer, meu pai é pardo

também, a minha bisavó é uma mulher negra, então ela é a referência mais próxima que eu tenho de... de...ela é negra, mais ela é preta, então é muito obvio, ninguém nunca questionou a negritude dela. O meu pai é pardo como eu e minha é branca. Era o máximo que a gente conversava. Então, ela não me ajudou em nada na escola. Na verdade, ela tentou me ajudar, a minha mãe, meu pai nunca tentou ajudar em nada. Mais minha mãe tentou ajudar, mas do jeito que as mães costumam tentar ajudar as meninas negras, que é disfarçando elas de brancas. Fazendo o possível para você parecer branca. Quando eu pensei em minha negritude, eu tinha 27 anos de idade. Então, já era uma mulher adulta né? (CHICHIMANDU, 2020, p. 2).

Dessa feita, tanto a figura materna, quanto a paterna, em muitos casos, tornam-se representações para os filhos. Os modelos familiares são diversos, não existe um padrão a ser seguido, então os comportamentos e ações vindas dos pais influenciam diretamente na construção e no fortalecimento identitário da criança. Se não existe uma legitimação da negritude no âmbito familiar, as chances de um empoderamento negro tende a não existir. A psicanalista Neusa Santos (1983) explicita que a possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige, como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras - pais ou substitutos - que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram negras (MUNANGA, 2014, p. 52). Assim como a colaboradora Chichimandu, Mamadu deixa o assunto explícito, visto que para ela, no seio de sua família, nunca existiu conversas sobre negritude:

Minha mãe é uma mulher negra, mas ela nunca se aceitou muito bem nesse lugar. Então ela fazia muita questão de tentar me tirar desse lugar também. Minha mãe começou a alisar o meu cabelo, eu acho que eu tinha uns cinco anos de idade quando ela começou. E, também, começou a cortar o meu cabelo, ele era muito curtinho né. E minhas irmãs né, isso era um diferencial muito grande em casa, porque minhas irmãs elas tinham um cabelo liso. Eu sou negra, a outra irmã é branca de olhos verdes, cabelo liso e castanho claro. A outra é negra de cabelo liso, preto só com os cachos assim na ponta e, por fim, a última irmã é branca de cabelo loiro e olhos claros. Então, dentro disso havia muito um comparativo, uma comparação inclusive dentro da própria família. Todo mundo queria que eu tivesse um cabelo igual ao das minhas irmãs (MAMADU, 2019, p. 4).

Como as imagens de mulheres negras são por diversas vezes inferiorizadas e deslegitimadas pela política de embranquecimento, a consequência é que cresçam dentro deste padrão de beleza, constituído, desde a infância, através dos seus pais. Em outros casos, a

fim de evitar que suas filhas possam vir a sofrer com as práticas raciais e a exclusão social, os pais adotam medidas de embranquecimento, como por exemplo, o alisamento do cabelo cacheado ou crespo. E caso seja uma família composta de uma relação inter-racial com filhos negros e brancos, o padrão de beleza a ser seguido será este último.

Segundo Lia Schucman (2017) e Mônica Gonçalves (2017), ao citarem a norte americana Elizabeth Hordge Freeman (2015), autora do livro *The Color of Love: Racial Features, Stigma, and Socialization in Black Brazilian Families*, apontam sobre a hierarquização de padrões em famílias inter-raciais, privilegiando os que possuem a cor da pele branca. Nessa dinâmica, “são privilegiados aqueles com estética mais aproximada aos padrões da branquitude, em detrimento daqueles interpretados com características fenotípicas marcadamente da negritude” (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2017, p. 63). O fenômeno do branqueamento está direcionado a dizimação dos afro brasileiros pós diáspora, instigando que meninas negras reneguem seus traços negroides para estarem incluídas socialmente.

Na visão de Oracy Nogueira (1998), em seu livro “Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga”, o autor apresenta o conceito de preconceito de marca, visto que é a cor da pele quem definirá o lugar que o cidadão de cor irá ocupar. E diante dos dados já apresentados nos capítulos anteriores, confirma-se que o papel do negro brasileiro ainda é deslegitimado. Neste contexto, observa-se que desde cedo, jovens negras precisam lidar com os insultos pejorativos advindos do racismo. Ao questionar Dandara sobre como a sua família lidava com as pautas raciais e o racismo que ela sofria por parte dos seus colegas de escola:

A minha mãe pela questão... ela ser uma negra não retinta, ela não conhecia essa realidade da pessoa que é negro retinto. Até ela saber que é negro é todo um processo. Mas, ela não era retinta, então assim, para ela era uma coisa, eu não sei se ela percebia, mas assim, em alguns momentos minha sempre foi assim; não sei se pela criação dela ou pela... eu não sei, ela nunca... eu nunca levei esse problema: a questão de cor, porque ela sempre dizia...algumas vezes que eu chegava e dizia: “Ah não! As pessoas não gostam de mim porque eu sou preta”. E era verdade, né? E, às vezes, ela falava assim: “Não, isso é coisa da sua cabeça”. Eu acredito que para me proteger também, para que eu não sofresse (DANDARA, 2019, p. 2).

No seu depoimento, Dandara traz à tona novamente o diálogo sobre o Colorismo e a dificuldade para mulheres negras não retintas, no caso a sua mãe, de não se identificar como uma mulher de cor, visto não sofrer, de forma mais esdrúxula, as violências raciais. Apresenta também como foi dirimida por outras pessoas por ser uma mulher preta, afirmando assim que, a hierarquização da cor da pele branca sobrepõe às identidades raciais. Em contrapartida aos

depoimentos das docentes que não tiveram a afirmação do orgulho negro, nem discussões sobre negritude, a professora Otunji nos apresenta em seu depoimento ser “um ponto fora da curva”. Ela discorre sobre a importância do reconhecimento e o apoio que sempre recebeu dos seus pais sobre as discussões raciais no seu âmbito familiar. Apresenta também a importância e o apoio da sua mãe, enquanto mulher branca, sobre criá-la como uma menina negra:

Os meus pais sempre lidaram com isso de uma forma muito tranquila no ambiente doméstico né? Sempre fui, não tinha nenhuma dúvida, não se escondia essa identidade tanto a minha como a de minha irmã, e a gente sempre teve muitas referências: meus pais, meus tios, minha vó, então isso foi uma coisa bem natural né? Eles me ajudaram bastante nessa afirmação, ou melhor, nessa autoafirmação, até minha mãe enquanto mulher branca nos ajudou bastante. Lógico que o papel do meu pai e da família dele nesse processo de criação de uma identidade é muito mais forte, mas ela sempre nos apoiou em tudo (OTUNJI, 2019, p. 1).

O reconhecimento e o pertencimento da ancestralidade não acontecem de forma universal no ambiente doméstico. Algumas famílias só conseguiram ter o entendimento da negritude quando sofreram algum tipo de discriminação. Outras, igual a família da Otunji, ensinaram-lhe acerca da importância da afirmação do orgulho negro, acarretando assim, uma autoafirmação identitária e um pertencimento a sua origem e raízes culturais. Ademais, o processo de construção da identidade negra não se restringe apenas à esfera familiar. Desta forma, parentes, companheiros, circunstâncias de vida; localidades, como a comunidade, a vizinhança, o bairro; locais, como a escola, a igreja, o terreiro de religião, o centro comunitário, o trabalho são como que pontos interligados que oferecem referência para a construção daqueles espaços (SILVA, 1998). Evidencia-se a necessidade do diálogo sobre as pautas raciais. O protagonismo do racismo são as pessoas negras, as quais vivem o preconceito racial cotidianamente que, por diversas vezes, é naturalizado e reproduzido no âmbito familiar. Assim, “é preciso considerar que a família exerce, desde muito cedo, grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais” (BRITO, 2013, p. 80). Desta forma, a família é base fundamental para o enfrentamento e resistência contra a discriminação racial, como também, para o fortalecimento da construção identitária da mulher negra.

4.3 RÓTULOS VIVIDOS VERSUS ESTIGMAS ESTEREOTIPADOS!

De acordo com Nilma Lino Gomes (2003), a escola, enquanto instituição social 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. As representações dos corpos negros são, em sua maioria, degradadas. Os negros estão relacionados à escravidão e ao sofrimento. Já as mulheres negras são, em sua maioria, representadas como cozinheiras, amas de leite e babás dos filhos dos senhores de engenhos, uma vez que a cultura afrobrasileira e suas religiões são repassadas de forma ínfima. Na visão de Kabengele Munanga (1988):

Em cima dessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser o branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi a de pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma (MUNANGA, 1988, p. 14-15).

As preleções racistas que se escutam no âmbito familiar são repetidas dentro do espaço escolar. Agregado a isto, alguns materiais didáticos ou discursos por parte dos professores legitimam o racismo, uma vez que a escola, segundo o autor Gouveia-Pereira (2008), é uma das instituições extrafamiliares, a quem a sociedade tem confiado a tarefa de socializar as crianças e os jovens, no sentido de suas inserções no mundo social. Ela é também um espaço de aprendizagem, de construção de valores sociais e de práticas democráticas. Muitas vezes, porém, acaba sendo um local de reprodução de violências raciais. Na visão de João Bôsko Góis (2008):

É cabível destacar duas outras questões relevantes sobre o trânsito de negras nas escolas do ensino fundamental e médio, públicas ou privadas, que eventualmente podem comprometer o seu futuro desempenho no esforço de acesso às universidades. A primeira delas refere-se à constante presença de atos de racismo no ambiente escolar. Estamos nos referindo aqui, de um lado, às manifestações explícitas de racismo (xingamentos, por exemplo) que grassam nas escolas, mas também às inúmeras situações nas quais tais manifestações são substituídas por outras formas subliminares próprias do “jeitinho brasileiro de discriminar” (GÓIS, 2008, p. 752).

Como citado anteriormente, a escola é um espaço de aprendizagem, construção de valores e vivências democráticas. No entanto, muitas vezes, ela é também local de reprodução

de violências raciais. Nesta perspectiva, questiono a professora Dandara acerca dos *bullying*³⁴ e violências raciais que vivenciou no âmbito educacional e, se após tantos anos, ela ainda carrega tal sofrimento:

O *bullying* racial sim, foi algo bastante presente e assim, alguns momentos foram marcantes na adolescência, por exemplo, quando eu era eu tinha em torno de 14 anos e aí os apelidinho né? Nequinha e têm vários outros apelidinhos bem degradantes, que, realmente, não consigo dizer. Então assim, tinha a questão do *bullying*, alguns apelidinhos que eram tristes. Assim, eu me sentia diminuída, mas assim... agredida, eu me sentir agredida. Porque quando falavam assim: “Ah!., seu cabelo é feio! Ah!., você parece uma macaca!”; coisas assim, dessa natureza. Não era bom sabe? Os apelidos aceitos: “Ah não! Negro lá é gente.” Coisas dessa natureza sabe? Assim, sempre foram coisas que eu escutei. Assim, eu me sentia diminuída, mas assim, agredida, eu me sentir agredida. Teve alguma coisa ou outra, mais né!... “o cabelo dessa menina é feio”! Mais, assim, *bullying* mesmo, a questão de sentir vontade de não sair de casa... e tinha dias que eu olhava para o tom da minha pele e eu: “Nossa Senhora! Não queria estar nesse corpo”. - Ainda dói, professora? (Pesquisadora). - Sim (DANDARA, 2019, p. 2).

A discriminação e violência racial no ambiente escolar tornam-se fatores extremamente importantes passíveis de discussões. As brincadeiras e os apelidos perversos e pejorativos extrapolam a linha do respeito entre os alunos e podem causar danos irreversíveis para as vítimas e sentimentos doloridos que não são esquecidos. No caso de Dandara e de tantas outras meninas negras, vítimas dessas agressões, causa uma negação dos seus corpos e de suas características físicas negroides. Já para a entrevistada Chiamamanda, fica expresso que as experiências não foram diferentes, principalmente, quanto ela relata que os apelidos degradantes que sofreu durante a sua formação escolar inicial, causaram-lhe transtornos e negação de si mesma, a saber:

A gente cresceu nesse ambiente e a gente aprendeu a lidar com essas questões né, essas situações que a gente vivia no cotidiano do bairro, da rua, de ser chamada de nequinha cabelo de Bombril, cabelo de bucha né, nariz de batata mesmo que você não tivesse, só porque você era negro seu nariz tinha que ser de batata né. Isso foi para escola, porque era todo mundo do mesmo bairro, estudava todo mundo na mesma escola. Então eu sempre briguei muito na escola e a maioria das minhas brigas era por conta dessas questões né. Hoje a gente rir dessa situação, mas me chamava de nequinha, eu saía no

³⁴ A tona desta racionalização acrescenta Miguel Melo (2001) que o *Bullying* significa comunicação carregada de conflitos no trabalho entre colegas ou entre superiores e subordinados, na qual: a) a pessoa sob ataque é inferior e sistematicamente por uma ou algumas pessoas; b) a pessoa agressora faz uso de assédio moral frequente e mais do que ocasionalmente por muito tempo; c) esta forma de assédio tem por objetivo que o indivíduo vitimizado venha a pedir demissão da relação de trabalho; d) é uma forma de assédio direta ou indireta que o indivíduo atacado nem sempre percebe os nuances da ação sofrida motivados pela discriminação (LEYMANN, 1980 *apud* MELO, 2001, p. 143).

pau. Então eu era assim. Sempre fui, e aqui ainda sou, muito explosiva (CHIAMAMANDA, 2019, p. 6).

Desta forma, espera-se que a escola seja um *lócus* de construção de cidadania para um bom convívio social, e que, os respectivos professores não camuflem o racismo existente. Ao questionar sobre sua experiência no espaço escolar, a docente Mamadu discorre sobre os xingamentos, as violências físicas que sofreu por parte dos seus colegas e a forma como seus professores a tratavam:

Eu me lembro, muito bem, que no parquinho eu era sempre a pessoa que tinha que girar o parquinho para as outras brincarem. Eu nunca era, inclusive, era algo assim muito determinada né: “Não, você tem que girar o parquinho. Você tem mais força para girar o parquinho. Você vai girar o parquinho.”. E eu nunca podia sentar no parquinho. Me lembro... Sim, me lembro de... de muitas brincadeiras assim, no sentido de “Ah! você a negra do cabelo pixaim. Você é uma negra suja.”. Isso nunca passou pela equipe ou pelos professores. Eu me lembro... Ah!! De receber as provas né. Tinha semestres que eu fechava, bimestres, assim, era por bimestre que a escola avaliava e eu fechava sempre com um 10 em matemática, em português 10, 10 e 10. E eu não me lembro de receber parabéns né, mas eu me lembro, nitidamente, das meninas e dos meninos loirinhos lá na frente recebendo parabéns né e sentando no colo da professora, sendo abraçados (MAMADU, 2019, p. 1).

A formação escassa de alguns profissionais da área educacional desqualifica o processo de luta contra a discriminação racial nas escolas. Alguns professores encontram-se despreparados para lidarem com as relações raciais existente na sala de aula, contribuindo para o aumento das discriminações, dos preconceitos raciais, diminuindo a sua forma de combate e dificultando a sua identificação. É necessário que educadores tenham o conhecimento da diversidade racial dos discentes, valorizando suas raízes, culturas e religiões. Assim, para a contribuição de uma educação antirracista é necessária a composição de corpo docente plural que compreenda, que estude as relações étnico-raciais e a sua melhor aplicabilidade no seu plano pedagógico. O respeito entre os alunos deve ser-lhes ensinado da melhor forma e nunca imposto. Chichimandu, ao descrever as suas experiências na Escola, aponta algumas atitudes forçadas por parte de seus educadores para socializá-la junto às outras meninas:

Eu me lembro, que é o pior, assim, quando eu rememoro, é a rejeição dos meninos nas festas juninas. E aí tipo, não querer dançar e eu ser a última pessoa escolhida, “deu” ficar sempre, em um lugar lá, da professora ter que obrigar os meninos a dançarem comigo. E isso eu sempre, eu tinha clareza

que isso acontecia, mas eu achava que era porque eu era feia. Se... isso acontece com todas as pessoas feias. Só que depois quando eu fui pensar: quem eram as pessoas feias né? Com quem isso acontecia? Quem eram os feios? Ai os feios nunca eram brancos. Aí eu entendi que isso tinha a ver com a coisa da raça. Aí tipo, uma vez aconteceu de um menino ser obrigado pela professora a dançar comigo. Ela o obrigou. Ele ensaiou, mas ensaiou sem pegar em mim. Ele queria dançar com outra menina, não deu certo. A professora o obrigou, ele queria dançar com a menina lá que era a noiva, que eu nunca fui. Aí no dia ele não foi (CHICHIMANDU, 2020, p. 4).

A escola e o corpo docente devem aplicar medidas de desconstrução do racismo de forma que os alunos possam compreender quais atitudes são tidas como racistas e evitar atos negligenciados, como exposto pela professora, cujo professor obriga o aluno a dançar com Chicimandu contra a vontade dele, por ela ser uma menina negra. No caso descrito pela entrevistada, a atitude do profissional da educação da escola, não dirimiu a atitude racista por parte do aluno e muito menos proporcionou uma medida antirracista. Assim, “o professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país” (SILVA; COSTA, 2018, p. 25).

Como já foi elencado, no capítulo 02, a Lei nº 11.645/2008³⁵ que tornou obrigatório o ensino da cultura e da história africana, assim como da indígena, nas escolas, é base fundamental para uma política-pedagógica rumo à educação antirracista. De acordo com os autores mencionados:

Professores sem a devida preparação ao se depararem com casos de racismo têm dificuldade de enxergar e se posicionar, a ausência de atitudes reforça visões preconceituosas, o professor tem que passar a compreender a questão étnico-racial para transmitir aos alunos uma atitude de respeito e valorização dessas diferenças culturais (SILVA; COSTA, 2018, p. 27).

Assim, “educação antirracista é uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1 *apud* FERREIRA, 2012). Portanto, um dos primeiros passos para a escola ser um local de combate às práticas raciais, através dos seus educadores, deve ser o estudo aprofundado das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e um Plano

³⁵ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Político Pedagógico – PPP no qual se viabilize a inserção da temática em sala de aula. É necessário promover uma educação antirracista, discriminatória e plural para romper os estereótipos eurocêntricos impostos.

4.4 “SONHOS NEGROS CONQUISTADOS: FOI AÍ QUE A DOCÊNCIA SE TORNOU REALIDADE...”

De acordo com Eliane Oliveira (2006), as mulheres negras constroem sua identidade nadando entre duas águas profundas: a da relação de gênero e a das relações raciais. A herança escravocrata agregada ao patriarcalismo implica negativamente no sucesso profissional de mulheres negras. Estas enfrentam, desde a infância, inúmeros obstáculos para ascenderem profissionalmente. Atualmente, podemos perceber que a idealização da mulher negra brasileira ainda está associada a estereótipos laborais que remetem à escravidão: domésticas, lavadeiras ou babás. Dandara, integrante do quadro docente da UNILEÃO, relata os convites que recebeu para trabalhar como doméstica:

Nossa! Para entrar na graduação... na verdade, não era para mim a graduação. Eu fui atrevida, ousada assim! A cena mais forte foi quando eu ia com ela, alí na Virgílio Távora com a Leandro Bezerra. Avenida? Humberto Bezerra, alí no Parque São Geraldo, por alí. E aí, uma senhora assim num carrão super lindo parou e disse: “Aí sua filha é tão bonita, leva ela pra trabalhar lá em casa. A senhora deixa ela ir trabalhar lá em casa?” Tipo, isso foi um dos momentos que me marcaram, porque, assim, já acontecia no ambiente de trabalho da minha mãe, tipo assim, se ela pedisse um emprego a patroa dela: “Olha minha filha tá ficando uma mocinha, ela precisa trabalhar”. E aí ela já perguntava: “Ela sabe lavar? Ela sabe passar? Sabe cozinhar? Cuidar dos meninos?” Então, eu fiz esses empregos, não que seja um emprego que me desmerecesse ou que não fosse um emprego. É um emprego, é um meio de vida, mas assim, eu não tinha que ser só doméstica, só babá sabe? (DANDARA, 2019, p. 2).

O depoimento da professora Dandara é o reflexo do pensamento de muitas meninas negras que vislumbram a oportunidade de cursar uma graduação, porém, este sonho encontra-se de forma inacessível. Uma grande parte da população negra vive ou sobrevive com um poder aquisitivo limitado. Para que mulheres afrodescendentes possam adentrar em instituições de ensino superior, devem coincidir-lhes trabalho, estudo e família. Somando-se as dificuldades financeiras, ainda precisam enfrentar os estereótipos impostos aos seus corpos, desde o período escravagista, os quais geralmente são vistos como capazes apenas para serviços domésticos.

O relato acima é mais uma comprovação que esse é o pensamento da elite branca brasileira. Mulheres negras não podem ocupar cargos de poder ou em instituições de ensino, apenas adentrar nas residências dos senhores brancos e servi-los submissamente mediante a contraprestação de um salário-mínimo ou em alguns casos, menos que isso. Assim, a realidade da colaboradora Chiamamanda não foi diferente, esta afirmou que desde nova sempre teve que associar trabalho e estudos, com o objetivo de alcançar seu sucesso profissional, já que não tinha poder aquisitivo: “Sempre trabalhei... sempre estudei. Eu acho que usei isso como um combustível para que sempre pudesse ir mais longe. Eu não... não me lembro de um ano que tenha ficado sem estudar” (CHIAMAMANDA,2019, p. 3). Igualmente, a professora Okara Nunes relata suas dificuldades para ingressar na sua graduação e pós:

Assim, o meu maior desafio foi conciliar trabalho e estudo. Isso foi um grande desafio. Eu fui aluna da graduação do curso noturno, tinha que trabalhar o dia todo. E aí, essa sempre foi a maior dificuldade né! Fazer essa conciliação e, também, a permanência na universidade que é sempre muito complicado para quem vem das classes mais pobres né? No mestrado também. Fiz a seleção e fui aprovada no mestrado em Educação Brasileira, em 2006, na UFC. Na época, eu era professora concursada da rede municipal de Juazeiro do Norte. É, a prefeitura de Juazeiro não me concedeu o afastamento. Tive que entrar com uma ação na justiça e fiquei *sub judice*, só para segurar o emprego, sem receber o salário. Eu era a professora substituta na época do curso de pedagogia. E então, era um dinheiro muito pouco e com este dinheiro que me sustentava nas viagens que fazia, semanalmente, para Fortaleza. E então né, quase 600 km para ir e quase 600 km para voltar. E nunca tive bolsa nem no mestrado nem no doutorado. Então, essa foi a minha maior dificuldade (OKARA, 2020, p. 3).

Observemos que as narrativas de Dandara, Chiamamanda e Okara se interseccionam, enfrentam a dupla jornada para poderem conseguir uma formação profissional. Jornada muitas vezes extraordinárias, longas horas de trabalho que acarretam sobrecargas físicas e psíquicas. Mulheres negras estão inseridas em diversos campos de opressão, enfrentam sistemas de discriminação como raça, etnia, gênero, classe e sexualidade. Não podem se permitir de terem o luxo da dedicação apenas aos estudos. Os enfrentamentos das barreiras do racismo estrutural devem ser encarados com mais força e perseverança do que o homem negro, do que a mulher branca e do que o homem branco. Assim, “a pobreza e a marginalidade a que é submetida a mulher negra reforça o preconceito e a interiorização da

condição de inferioridade, que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida” (SILVA, 2010, ONLINE)³⁶. Do ponto de vista do autor João Góis (2008):

Se os afro-brasileiros em geral ocupam uma posição de inferioridade em relação aos brancos no mercado de trabalho, a análise dessa questão tomando o sexo como recorte dá uma nova dramaticidade ao problema. Isso porque as mulheres negras ocupam as posições mais baixas nas escalas de assalariamento, seja quando comparadas aos homens brancos e negros, seja quando comparadas às mulheres brancas (GÓIS, 2008, p. 744).

As trajetórias de ingressos nas universidades entre negras e brancas são diferentes, pois a meritocracia racial é predominante na sociedade brasileira, brancos foram privilegiados na diáspora e continuam sendo até os dias de hoje. Ao ser questionada sobre quais desafios enfrentou para ingressar na universidade, a entrevistada expõe que:

Os desafios? Bom, primeiro tinha o desafio econômico, porque eu nunca pude só estudar. Então, eu comecei a trabalhar durante o ensino médio. Quando comecei a trabalhar tinha 15 e aí eu trabalhava e precisei estudar à noite. E durante a primeira graduação eu trabalhava no mercado central e era muito complicado sair do mercado central. E quando eu saía, tinha que ir para uma loja que meu patrão tinha na rua São Pedro. Quando eu saía, ia para o Crato. Então a dificuldade foi ter que aliar trabalho e graduação né? No curso de pedagogia e no de filosofia também, dentro, no meio, eu não sinto ter tido dificuldades por questão racial, eu tive dificuldade por questão de classe que enfim, a gente vai perceber que essas questões estão relacionadas, se a gente pensar interssecionalmente, mas a minha questão era essa, de ter que estudar e vir trabalhar ao mesmo tempo. (CHICHIMANDU, 2020, p. 4).

As mulheres negras despendem uma força muito maior para ingressar nas instituições de saber. Na grande maioria, os trabalhos são mais cansativos com jornadas de trabalhos expansivas, fortalecendo, assim, a desigualdade de gênero. “A minha questão era essa, de ter que estudar e vir trabalhar ao mesmo tempo. E sempre trabalhar em trabalhos difíceis, que exigiam de mim muito tempo. Ficava cansada demais” (CHICHIMANDU, 2020, p. 4). A busca por uma inserção no universo acadêmico para essas mulheres vem carregada de desesperança, de baixa estima e de necessidade de sobrevivência. Neste viés de desigualdades e dificuldades, peço a Mamadu que conte sobre a sua trajetória para adentrar na academia:

Na graduação essa questão da dificuldade financeira. Eu tive muita dificuldade assim por conta de todas essas questões anteriores né. Eu sempre

³⁶ SILVA, Maria Nilza. A mulher Negra. Site Geledés. Publicado em: 21 mar. 2010. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra/>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

tive que me manter financeiramente. Talvez pareça coisa simples assim, mas quanto esse foco era tão nítido, assim, de que eu tenho que estudar, tenho que me manter e que tenho muitas coisas para fazer e eu fui, realmente, começar a namorar, aí já estava na faculdade. Eu já estava lá com uns 23 anos por aí. Porque eu focava nisso. Tinha que estudar. Tenho que trabalhar eu tenho que dar conta disso. Se eu não fizer isso, não vou ter quem faça né?! (MAMADU, 2019, p. 6).

A rotina de estudo e trabalho é tão desgastante para essas mulheres que as fazem esquecer momentos de lazer e de autocuidados. São inúmeras renúncias que precisam ser feitas para chegar ao topo da pirâmide social. Muitas ainda levam um grande período para ingressarem no mercado de trabalho. A partir de todos os depoimentos apresentados, ficam evidenciadas as dificuldades que mulheres negras combatem diariamente para a conquista de uma formação acadêmica e de uma independência financeira em um sistema fortalecido pelo racismo estrutural. Desta forma, “os valores eurocêntricos predominam na sociedade brasileira, e tudo aquilo que não se enquadra neles sofre discriminação e preconceito” (MUNANGA, 2012, p. 6). Brancos, em suma grande maioria, ocupam e desfrutam dos privilégios da hierarquia social, negras e negros ocupam a base da pirâmide da desigualdade, em especial, mulheres de cor.

4.5 “TUDO É UMA QUESTÃO DE REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO?”

Durante séculos pós diáspora, a educação era proibida aos afrodescendentes brasileiros, os quais eram considerados incapazes e sem nenhuma capacidade intelectual por grande parte da população branca dominadora. Sendo assim, o fato de hoje termos negras e negros ocupando o quadro de docentes, em escolas e universidades, rompe com todos os paradigmas e estereótipos que foram atribuídos aos não brancos. Quando adicionamos o fator gênero, as relações tendem a ficar mais abstrusas. Os papéis atribuídos as mulheres afro-brasileiras as distanciavam de exercerem qualquer papel intelectual. Bell Hooks (1995) argumentava que a imagem herdada para mulheres de cor as qualificava como apenas um corpo sem mente.

De acordo com Maria Simone Euclides (2017), para docentes negras, romper com esse viés, é ainda duplamente desafiador haja vista que tem que romper também o binômio de serem mulheres inferiores aos homens na ciência. No que tange a admissão de mulheres no magistério, para mulheres negras, historicamente, o processo foi mais sofrido, uma vez que não eram consideradas cidadãs, sendo excluídas de todos os seguimentos sociais. Dentro desta

perspectiva, “o racismo e o sexismo, como sendo fenômenos culturais e sociológicos, têm se constituído em verdadeiros obstáculos que impedem tais grupos de se beneficiar de oportunidades equânimes nos diversos âmbitos da sociedade” (TELLES *et al.*, 2019, p. 42).

Neste viés, solicitei as docentes que rememorassem, desde o espaço inicial escolar até a graduação, quantas docentes negras elas tiveram ao longo de suas trajetórias. Assim, indago a Dandara quantas docentes negras ela teve durante o seu trajeto educacional, ela me responde assim: “Eu tive um professor. Nenhuma mulher negra!” (DANDARA, 2019, p. 5). Somando-se a isto, a Mamadu por sua vez, relata que: “Não, eu não tive nenhuma docente negra. Eu só tive um único professor negro, mas ele não se colocava nesse lugar, assim, de negritude não.” (MAMADU, 2019, p. 6).

A afirmativa dessas docentes, corrobora com a realidade vivenciada no âmbito educacional brasileiro, existe um número ínfimo de mulheres negras em quadros de docentes. Além da discriminação de gênero e raça, a mulher negra enfrentar uma dupla jornada para obter sucesso profissional, seja na vida em família, seja na dedicação exigida para a prática da docência. Muitas são mulheres de classe baixa ou média e precisam conciliar suas atividades, e grande parte desiste da parte laboral para se dedicarem ao lar. De acordo com Hildete Melo (2006) e Lígia Rodrigues (2006):

Há certamente algumas dificuldades em conciliar a vida familiar e a afetiva com a grande dedicação exigida pela prática da ciência, sobretudo considerando-se as atuais exigências de “produtividade” e a enorme competição inerente à atividade. Afinal, as mudanças na estrutura familiar ainda não foram suficientes para levar os homens a dividir com elas a condução da vida doméstica, incluído o cuidado com os filhos, de modo igualitário (MELO; RODRIGUES, 2006, p. 5).

Neste viés, “as relações familiares, historicamente caracterizadas pelo domínio dos homens sobre as mulheres, orientam os caminhos e as perspectivas que cada mulher pode considerar em seu plano de vida” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 566). Desta forma, a ausência de representações femininas negras no espaço educacional decorre de fatores associados ao gênero e de uma imposição patriarcalista e falocêntrica, que estabeleceram o hábito cultural de que mulheres devem ficar restritas ao ambiente doméstico. A educação deve ser um espaço de promoção igualitária e não de exclusão e de subjugação de mulheres negras. Ademais, questiono a Otunji quantas professoras negras ela teve nas instituições particulares em que estudou:

Ah! Não. Eu tive uma professora, ainda não fundamental, uma professora de português que era negra e no ensino médio nenhum. Eu era a única negra, tinha um colega que era negro, era até de Gana, era estrangeiro, no ensino médio. No mestrado também não tive nenhum, meu orientador tinha até o apelido de alemão. Então não, não tive muitas referências no ambiente escolar (OTUNJI, 2019, p. 9).

A partir disto se faz necessário analisar a ausência de mulheres de cor, não apenas nos espaços educacionais iniciais, mas também no ensino superior. É frustrante como a docência para mulheres negras é tortuosa, principalmente, para ascenderem em instituições privadas. Ao lado desta indagação sobre experiências com educadoras negras, no âmbito educacional, a colaboradora Chichimandu declara: “Eu tive uma professora na terceira série, que se chamava Emília. Eu era criança. E a professora Zuleide na primeira graduação” (CHICHIMANDU, 2019, p. 5).

Os números de professoras negras em graduações e pós-graduações ainda são menores, ou seja, quanto mais alto o cargo de poder, menor será a representatividade. A formação docente do ensino superior requer uma melhor qualificação profissional com diplomas de especializações, de mestrados e de doutorados, e muitas destas habilitações tornam-se inacessíveis para trabalhadoras/docentes negras. De acordo com os depoimentos apresentados pelas docentes entrevistadas, é explícito e alarmante a carência de professoras negras que exerçam a docência no ensino superior. Como crianças e jovens conseguirão se sentir representadas nesta categoria se não existe alguém em que possam se espelhar? “O processo de construção identitária desse sujeito perpassa pela luta de movimentos negros, feministas, e do professorado presentes na história, viva ainda, e sempre lembrada, graças a memória coletiva” (TELLES *et al*, 2019, p. 46).

Indago a Okara sobre como inserir mulheres negras na docência, contribuindo assim para a visibilidade destas mulheres:

Bom, eu acho importante a discussão, mas a gente tem que romper com essa invisibilidade e aí o caminho que a gente vem construindo, e que a experiência vem mostrando como possível, é a política de cotas. Então, a gente tem que avançar no aperfeiçoamento dessa política, para que outras pessoas negras né, que mulheres negras possam adentrar no ambiente acadêmico; não só na condição de estudante, mas também na condição de professores. Demos um passo significativo no acesso à graduação, que ainda não é o desejado, mas que a gente reconhece que é um passo significativo, mas eu acho que a política ela ainda não conseguiu atingir o ambiente da docência, em especial o Ensino Superior (OKARA, 2020, p. 7).

Quando se discute políticas de cotas para inserção de negras e negros nas instituições, fala-se em oportunidades e garantia constitucional. Direito negados e violados durante séculos para os afro-brasileiros. Mamadu também corrobora com a importância das cotas, afirmando que: “acho que as cotas têm aberto sim um pouco esse caminho, esse espaço para ocupação desses lugares” (MAMADU, 25/22/2019, p. 10). A lei nº 12.711/2012³⁷ torna-se uma oportunidade de dirimir a desigualdade social, econômica para a população preta, e consequentemente, promover a sua ascensão profissional.

Em adição a isto, também se faz necessário a discussão da interseccionalidade gênero, raça e classe no tocante a mulheres afrodescendentes. Portanto, torna-se urgente questionar o papel da mulher afro brasileira nas ações coletivas da categoria docente. É necessário dar poder e visibilidade de forma igualitária para que mulheres negras possam ocupar cargos de docentes nas instituições públicas ou privadas, é necessária uma igualdade de gênero e raça, bem como ascensões de práticas antirracistas institucionais.

4.6 “DOCENTE SIM, NEGRA SIM, ORGULHO-ME DISSO”

De acordo com Ilma Veiga (2008), a palavra de origem latina *docere* “significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2008, p. 13). A docência está muito além do saber-ensinar. Ser docente é formar um discente, instruí-lo para o convívio em sociedade e prepará-lo para enfrentar os desafios que possam vir a surgir em sua trajetória pessoal e profissional. Logo o trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (GARCIA, 2009, p. 8 *apud* MENDES; BACCON, 2016). Ser docente é um ato de amor, de luta, resistência e de conscientização. Quando uma mulher negra ocupa o cargo de docente, ela se torna uma “ferramenta” na luta antirracista. Carrega a representatividade de ascensão para muitas jovens negras, fazendo com que elas possam se vislumbrar acessando e ocupando espaços institucionais. O orgulho da identidade racial, da cor negra e o empoderamento feminino negro, torna-se modalidade de enfrentamento ao sistema racista existente em nossa sociedade.

Conforme Petrônio Domingues (2006), a identidade racial é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Por muitas vezes, adota-se um discurso universal eurocentrista produzido pela branquitude e aqueles que

³⁷ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

evadem, ficam à margem da sociedade. Para muitos, afirmar-se enquanto negro é lutar pela legitimidade da democracia racial. Porém, se adicionarmos dois fatores, como raça e gênero, a luta torna-se maior. Ser mulher negra em um país racista e sexista como o Brasil é encarar desafios contínuos. Todos os dias elas enfrentam um sistema de imposição subalterna e estereotipada, afirmando que são incapazes de transcender as barreiras raciais e de garantir seu espaço social. Até que ocorra a consciência e o orgulho da identidade negra, o caminho é árduo, difícil e dolorido, porém libertador. Quando se tem a representação e a afirmação de negras no poder, conseqüentemente, outras pessoas se sentirão representadas. Questiono a Mamadu sobre a importância de afirmar a sua identidade negra na instituição de ensino:

Eu acho que quando a gente se assume negra, assim na docência especialmente, a gente leva outras pessoas a se reconhecer nesse lugar e isso para mim essencial né, porque se aquelas pessoas que muitas vezes, até eu acho...que se eu tivesse tido uma professora negra que tivesse chegado e tivesse dito: “Ah! Eu sou negra. Eu sou mulher negra”, talvez tivesse me facilitado nesse processo de me reconhecer né? Mas eu não tive e sempre que eu faço isso, muitas vezes, eu vejo né. Quando eu me assumo; “Olha gente, eu sou negra”, eu vejo, muitas vezes, alguns olhinhos brilhando na sala e às vezes esses olhinhos... são aqueles olhinhos, assim, que estão precisando se ver nesse lugar, ou que já se veem nesse lugar de negritude, mas que conhecem muitas pessoas com quem possa se identificar nesse lugar (MAMADU, 2019, p. 12).

Assim, ter mulheres negras na docência que carregam o orgulho da sua identidade racial, permite que deixemos de lado a autodepreciação dos nossos corpos negros, dos padrões de belezas brancos impostos, desde o nascimento, e traz uma esperança de que é possível conquistar e ocupar cargo no magistério. De acordo com Wagner Mariano (2015):

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente criados. Requer ver-se como negra e profissional. E ver-se como negra envolve reconhecer-se como sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando. A professora negra, enquanto sujeito, é portadora de valores culturais que refletem as suas representações sobre o que é “ser negra” e “ser mulher” na sociedade brasileira. Saber-se negra é algo que só pode ser dito pela própria mulher negra (MARIANO, 2015, p. 50).

A docente negra, enquanto sujeito, simboliza a resistência, a luta e a ascensão social, sobretudo, no meio acadêmico onde o racismo institucional se faz presente. A sua afirmação em ser uma mulher negra diante dos alunos e do espaço acadêmico significa dizer: “sim, nós

existimos, eu consegui”. Além disso, o orgulho negro enaltece e fortalece o movimento negro e o movimento feminista negro. Neste viés, questiono a Chiamamanda sobre a sua afirmação enquanto mulher negra e o que ela pretende passar para seus alunos. A entrevistada passou por inúmeras dificuldades e diferentes enfrentamentos de violência racial na sua trajetória e tenta incentivar suas alunas e alunos para que consigam vencer as barreiras do preconceito e galgarem para o sucesso profissional:

Que elas podem chegar aonde elas quiserem. É o que eu digo em sala de aula para meus alunos. Vocês podem chegar onde vocês quiserem. Eu digo muito não sonhem em ser bibliotecário da biblioteca pública de Juazeiro, sonhem em ser bibliotecário da biblioteca do congresso. Sonhem o mais alto que vocês puderem. Vocês podem! Se você não acreditar que você pode, você não chega a lugar nenhum. Então primeira coisa que você precisa fazer todo dia quando acordar você dizer: eu posso! Porque você pode! Eu sou a prova disso (CHIAMAMANDA, 2019, p. 13).

Nem todo pobre é preto, mas a maioria dos pretos é pobre. As barreiras estruturais do racismo, fortalecidas por séculos, contribuem veemente para desigualdade social-racial. Ser negra (o) é superar as estigmatizações dos estereótipos dos seus corpos, enfrentar os apelidos pejorativos, os empregos subalternizados, as diferenças salariais, é enfrentar todo um sistema hegemônico que está a todo tempo dizendo que por você ser negro, você não vai conseguir. É de conhecimento que as oportunidades não são iguais para negros e brancos, os melhores empregos e o melhor poder aquisitivo estão nas mãos da elite branca brasileira. Cada negra que consegue ascender dentro dos espaços que eram predestinados apenas a pessoas brancas, como o magistério, concretiza uma demonstração de enfrentamento ao racismo institucional/estrutural:

Não entre um lugar para ser invisível. Eu não estou nessa instituição para ser invisível, está certo? Estou ali e quero ser vista e ouvida entendeu? E vou falar alto, vou marcar minha presença e o meu lugar entendeu? E vou falar mesmo quando disserem que não é para o falar. Vou falar. Então, assim, marque seu território que seja 10 vezes melhor que o outro, aí você vai conseguir chegar nesse... onde você quiser (OTUNJI, 2019, p. 12).

O discurso de Otunji torna-se extremamente importante para a formação dos seus alunos, pois ele proporciona uma motivação para não desistirem da luta e combaterem a estrutura racistas de poder. O diálogo entre docente e discente no contexto das relações étnicos-raciais apresenta-se como uma forma de emancipação e de liberdade do acorrentamento hegemônico. É um desafio para as docentes negras reconstruírem currículos,

saberes, valores e discursos nas instituições de ensino superior. Como apresentado, mergulhamos nas histórias de vida de seis docentes negras da região Metropolitana Cariense, cujos relatos demonstraram dores, discriminações raciais, superações e, acima de tudo, a importância do orgulho da identidade e da representação da mulher negra na docência.

Por fim, podemos concluir, que os relatos apresentados ainda apontam que a discriminação de gênero e de raça se faz impregnada na nossa sociedade, nos espaços de poder e instituições de saber, e que devemos permanecer firmes e fortes, pois a luta contra a violência de gênero e de raça ainda continua.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho visou analisar como as violências raciais e de gênero tornam-se difíceis empecilhos para a formação profissional de seis mulheres negras na docência do ensino superior. Iniciei esta pesquisa a partir de inquietações que se fizeram presentes desde a minha infância. Ao me identificar enquanto mulher negra tardiamente, olhei para o meu passado e pude compreender que os apelidos pejorativos que escutei quando criança, sobre o meu cabelo e a minha cor, não se tratavam apenas de brincadeiras ou piadas infantis, mas sim de palavras de ódio carregadas de racismo.

Palavras que não permaneciam restritas ao ambiente escolar, mas existentes em uma sociedade que não apresentava imagens positivas sobre ser uma pessoa negra. Assim, a visibilidade que o negro tinha nas minhas aulas de história, e a forma como os veículos de comunicação o apresentava e, além disso, como as revistas definiam o padrão de beleza aceitável, corroboraram para que homens e mulheres negras fossem sempre associados à subalternização e à inferiorização.

As revistas de moda e beleza sempre apresentavam mulheres brancas, loiras de cabelos lisos, bem-sucedidas financeiramente e com as melhores roupas. Nas novelas, as mulheres negras ocupavam os papéis de empregadas domésticas ou de sambistas, a exemplo de quando a emissora da Rede Globo apresentava, em suas vinhetas, a *globeleza* do ano. Onde estavam as mulheres de cor sendo apreciadas por suas belezas, nos principais papéis de novelas, em filmes ou em cargos de liderança? Onde estavam as minhas professoras negras que poderiam reprimir os alunos quando disferiam palavras racistas sobre meu cabelo? Por que não tive uma docente negra em cinco anos de graduação em um curso de Direito?

Indagações como estas me levaram a aprofundar meus estudos sobre negritude e feminismo negro, buscando dar visibilidade e voz às docentes negras que, assim como eu, tiveram sua identidade oprimida ou confundida por violências raciais. Decidi como *lócus* da investigação a Região Metropolitana Cariense, local onde vivo e trabalho, a qual possui um grande número de instituições de Ensino Superior com os mais diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Não foi uma tarefa árdua, encontrar as professoras entrevistadas, visto que o número de docentes negras em instituições de ensino superior ainda é mínimo³⁸. Por conseguinte, destaco que as dificuldades encontradas em realizar a pesquisa foram majoradas a partir do

³⁸ Neste sentido, ver dados apresentados no tópico 1.2 Pontos de Partida – uma análise da questão problema e 2.4 Racismo institucional na formação profissional docente.

receio de algumas IES em aceitar participar da investigação como instituições coparticipantes³⁹. Assim, esta pesquisa demonstrou a relevância do tema, por evidenciar, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, como as opressões de raça, de gênero e de classe ainda estão enraizados na sociedade brasileira.

De fato, foi através dessas interseccionalidades opressivas que se tornou possível perceber que, diariamente, a inserção da mulher negra é “embarreirada” por estruturas de racismo institucional que dificultam o seu ingresso na graduação, no mercado de trabalho e conseqüentemente, a sua estabilidade profissional, visto que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais tendem a excluir mulheres afro brasileiras socialmente.

A escravidão do povo negro configurou-se um dos maiores crimes contra a humanidade. Corpos que foram comercializados, violados, estuprados, oprimidos e silenciados. Como consequência de crimes tão bárbaros, ainda herdamos os resquícios da violência, da discriminação e da inferiorização da população negra. Em um país onde mais da metade se autodeclara negro (pretos e pardos), ainda não conseguimos ocupar diversos seguimentos sociais. O número de pessoas afrodescendentes em escolas, faculdades e cargos de alto poder são ínfimos. As maiores representações e ocupações de negros estão em ocupações subalternas ou ocupando as “senzalas modernas”, os presídios.

Desta forma, ao adicionarmos os fatores raça e gênero como demarcadores, os números tendem a diminuir. Observamos que as mulheres negras ocupam a base da pirâmide social, sofrendo discriminações simultâneas, recebendo os menores salários e sendo excluídas socialmente. Ao lado destas reflexões, acentua-se que - ao se observar os dados oficiais de agências do Governo Federal, tais como os referendados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP e pelo Programa de Combate ao Racismo Institucional/ PCRI – é uma realidade nacional as desigualdades vivenciadas tanto por mulheres afro-brasileiras, quanto por mulheres indígenas.

À frente destas ressignificações, caracterizamos que o racismo em suas distintas formas que, ao longo da presente investigação denominamos de “racismos”, transparece em diversos formatos de violência, seja ela física e/ou psicológica, contra coisas, institucional e estruturalmente em contexto contemporâneo, também de forma velada. A este respeito, constata Miguel Melo (2017) que a definição do termo violência ainda é confusa, mas é expressa nas mais diversas formas de opressões: a violência misógina contra a mulher, a

³⁹ Neste sentido, ver tópico 1.3 Percalços e desafios da investigação da Investigação, página 24.

violência racial contra pretas e pretos; contra pessoas LGBTQI+ e a motivada pelo racismo religioso. São inúmeros os fatores que auxiliam os distintos nuances da violência, em especial, a violência racial com foco na questão de gênero, que precisam ser discutidas combatidas de formas cultural, política e jurídica.

Desta forma, em se tratando a violência racial, decorrente do racismo que discrimina os sujeitos ou grupos por causa da sua cor ou etnia. Este ato de violação veio se estruturando ao longo dos anos e promovendo a exclusão de mulheres e de homens negros nos mais diversos segmentos, promovendo diretamente o fortalecimento da hierarquização da branquitude. O racismo estrutural/institucional dificulta o acesso de negras e negros às escolas e, conseqüentemente, ao ensino superior. Além do racismo presente no campo educacional, as mulheres negras precisam encarar dupla ou triplas jornadas de trabalho para conseguirem finalizar os estudos. Muitas acabam desistindo da graduação para permanecerem nos empregos mesmo sendo pouco remuneradas.

Assim, as representações de mulheres negras no ensino superior e na docência ainda não atingem o desejado. Poucas são as mulheres negras que ocupam cargos de docentes em instituições de ensino superior, número que tende a cair quando se trata de instituições privadas, fortalecendo cada vez mais a invisibilidade dessas mulheres. Desta forma, se não há uma representatividade significativa, pouco será fortalecida a construção da identidade negra. A falta de representação de mulheres negras decorre das restrições e da desvalorização de uma sociedade estruturadamente racial, sexista e patriarcal, na qual se construiu uma imagem subalternizada, sexualizada e menosprezada dos corpos de mulheres negras.

No fundo, percebemos que os sistemas de opressão, a invisibilidade agregada à dominação dos estereótipos de beleza branco, fizeram e, ainda, fazem com que mulheres não brancas reneguem a sua própria identidade para serem incluídas socialmente. Somando-se a isto, apresentei outro fator que contribui para a desconstrução ou negação da identidade negra, o Colorismo. Tema polêmico e discutido contemporaneamente em que se discute quem sofre mais racismo, o negro retinto ou o negro claro.

Acredito que cada caso apresenta a suas especificidades, retintos são os mais estigmatizados, mas negros de pele clara também são vitimizados, não se pode mensurar a dor causada pelo racismo e distinguir negras e negros pela tez, somos todos negros e estamos sujeitos a sofrer racismo. Isso foi observado a partir das narrativas apresentadas pelas docentes (retintas e claras) que participaram da pesquisa. Dentro desta perspectiva, apresentei a importância do movimento feminista negro para inclusão e ascensão de mulheres negras. Foi através de feministas como Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (1985), Thereza Santos

(1985)⁴⁰, principais ativistas, preocupadas com deslegitimação das mulheres negras que se enegreceu o movimento feminista e se incitou o diálogo sobre raça e gênero. Pautas que nunca ou pouco tinha sido abordadas sobre as condições precárias vividas por mulheres de cor nos movimentos feministas, compostos por mulheres brancas, tornaram-se prioridades para as ativistas negras. Dialoguei com Núbia Moreira (2007; 2018), Carla Akotirene (2019) e Djamila Ribeiro (2019), mulheres negras que dialogam sobre as opressões de raça, gênero, classe e a importância do movimento feminista negro contemporâneo.

Neste viés, para dar voz as professoras negras que contribuíram para a realização da pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa, optando pela metodologia da história oral de vida para que as narradoras pudessem contar, de forma mais livre, suas experiências/vivências, além da riqueza na análise de dados. As entrevistas com professoras universitárias negras permitiram uma abordagem melhor para compreender e mitigar os processos de discriminação, baseados na cor da pele, que elas sofreram durante suas trajetórias. A partir da análise documental, tentei utilizar em sua maioria, artigos e livros de autoras e de autores negros para embasar a pesquisa. Desta forma, a análise das narrativas das docentes possibilitou a afirmação de que o racismo influencia para a negação da identidade da mulher negra e dificulta a promoção profissional destas mulheres, ocasionada pela interseccionalidade entre a opressão de raça, de gênero e de classe.

De acordo com os depoimentos, ficou demonstrada a negação em se aceitar como mulher negra ou o reconhecimento tardio de ser negra pela maioria das colaboradoras, exceto por Otunji Lima e Okara Nunes. Ficou também evidenciada a inferiorização do estereótipo da mulher negra advinda de injúrias raciais referentes a cor e ao cabelo, que foram explanadas por todas as docentes. Com certeza, se foi possível comprovar que ainda estamos presos a um único padrão de beleza branco, que contribui para o estigma negativo dos traços negroides, impulsionado pelo mito da democracia racial. A saída que mulheres negras encontram para fugir do sistema opressor é internalizar as violências raciais, adotar discursos hegemônicos, abandonar suas raízes e tradições para serem aceitas socialmente. Ademais, exceto Otunji Lima, as professoras relataram a falta de diálogo sobre negritude ou qualquer conscientização racial no âmbito familiar. A professora Okara Nunes acrescenta em sua narrativa que conteúdos racistas eram reproduzidos por seus familiares, influenciados muitas vezes pelos meios midiáticos que naturalizam falas depreciativas regadas de racismo, fomentando a discriminação racial.

⁴⁰ Ver página 60.

A mídia também reproduz a marginalização da mulher afro-brasileira associando a sua imagem a papéis secundários, principalmente ao de empregada doméstica. A professora Dandara Andrade expôs os convites que recebeu, desde nova, para trabalhar como empregada doméstica, por parte de mulheres brancas elitistas, reforçando assim o apagamento social da mulher negra. Por certo, mulheres negras são tiranizadas socialmente e sub representadas nos espaços institucionais educacionais. Outro ponto em comum com as entrevistadas foi a constatação da pouca representatividade de mulheres negras na docência, principalmente no espaço educacional inicial. Para dirimir a invisibilidade de mulheres afrodescendentes na docência, as professoras Mamadu e Okara discorrem que através das políticas de cotas, a inserção e a visibilidade possam vir a aumentar.

Corroboro com o mesmo pensamento das entrevistadas, pois as políticas afirmativas são direitos constitucionalmente garantidos a uma população que foi marginalizada historicamente e que ainda continua a ter seus direitos violados. As mulheres negras brasileiras ainda possuem menor renda salarial, menor acesso ao ensino superior e menor representatividade política, cultural e educacional. É necessário potencializar as representações de mulheres negras nos mais diversos espaços de poder para contribuir nas articulações identitárias. Por certo, discutir a necessidade de mudanças políticas-sociológicas, para construir uma sociedade democraticamente representativa à luz da raça, da classe e do gênero, foi um dos objetivos alcançados nesta investigação.

Consequentemente, teremos menos mulheres inseridas nos índices de desigualdade racial-social, potencializando suas vozes que foram silenciadas historicamente. Sendo assim, somos descendentes de mulheres que contribuíram para a construção desse país e que nunca tiveram o devido reconhecimento. É preciso lutar por políticas democráticas que rompam com o racismo e o sexismo. Ser mulher negra é ter consciência racial, é reafirmar sua dignidade, resgatar as suas raízes e sua ancestralidade. Ser negra é sinônimo de resistência contra o colonizador branco que insiste em nos excluir e nos inferiorizar diariamente. É sobreviver diante de todo um sistema que dificulta conscientemente o sucesso profissional e educacional.

Questiona-se se as oportunidades realmente são as mesmas? A cor da pele ainda vem sendo determinante para diferenciar os sujeitos que ocuparão vagas na docência superior daqueles que não terão chances de ocupá-las. No entanto constata-se que aquelas que chegaram ao topo da escada, objetivam puxar outras mulheres, usando os privilégios conquistados para combater os diversos sistemas de opressão. O intuito desta pesquisa não foi, em momento algum, em culpabilizar as instituições de ensino superior coparticipantes, mas repensar a invisibilidade de mulheres negras no ensino superior enquanto docentes.

Acrescento a minha expectativa de continuar e aprofundar o tema em tese de doutorado contribuindo cada vez mais para visibilizar mulheres negras, agregando os estudos sobre o feminismo negro como forma de luta e resistência.

Por fim, espero que o documentário “Saber-se Negra” possa alcançar as mais diversas instituições educacionais tanto públicas como privadas e demais comunidades, levando-lhes a representatividade e a voz das professoras entrevistadas. Mais ainda, espero que jovens que ainda não atingiram a conscientização e o orgulho de sua identidade negra, que estão desacreditadas do sonho de conquistar sua ascensão profissional, possam se identificar com a trajetórias de vidas dessas docentes e acreditarem que elas também podem conseguir êxito profissional.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALMEIDA, J. S. de; SOARES, M. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural**. Coleção Feminismo Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte – MG: Editora Letramento, 2018.
- ALVES, Demáisa de Sousa. **Trajetórias de educadoras negras: costurando memórias de identidades, estética e formação**. 2018. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Viçosa, 2018.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. A Construção da Identidade Profissional de Mulheres Negras na Carreira Acadêmica de Ensino Superior. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 15, p. 136-160, 2015.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui.** [online]. 2015, vol. 45, n. 158, pp.858-881. ISSN 1980-5314. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143273>>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- AZEVEDO, Thales de. **Civilização e mestiçagem**. Salvador: Progresso, 1951.
- AZEVEDO, Thales de. **A elites da cor**. Um estudo de ascensão social. São Paulo: Editora Nacional, 1955.
- AZEVEDO, Thales de. **Cultura e Situação Racial no Brasil**. Retratos do Brasil, vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.
- BATISTA, Rita de Cássia Souza Felix. **O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas** (Juiz de Fora 1888-1830). Juiz de Fora: FUNALFA, 2006.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- BASTIDE, Roger. **As américas negras: as civilizações africanas no novo mundo**. Tradução de Eduardo de Oliveira e Oliveira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro – Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERLIM, **Conferência de Berlim: Partilha de África decidiu-se há 130 anos**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/confer%C3%A2ncia-de-berlim-partilha-de-%C3%A1frica-decidu-se-h%C3%A1-130-anos/a-18283420>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BEST, Joel. **Violence: How We Talk about New Crimes and New Victims**. Random: [s.n.], 1987.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BONFIM, Manuel. **A América Latina. Males de origem**. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1905.

BONFIM, Manuel. **O Brasil na história: deturpação dos trabalhos, degradação política**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em Massa**. Coleção Feminismo Plurais. 2019.

BRASIL. Código Penal. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.ritmodeestudos.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 2005.

BRASIL. **Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)**. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: PCRI, 2006.

BRASIL. **Rio Grande do Norte. Resolução nº 27–de 5 de novembro de 1836**: Estatutos para aulas de Primeiras Letras da Província do Rio Grande do Norte. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia (1836): 1835-1842.

BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Disponível em: <http://200.137.218.134/uploads/4/7/4/74/LEI_GOIANA_SOBRE_INSTRUCAO_PUBLICA.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

BOMBARDA, Anderson. **Dilemas e contradições da autonomia docente**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista- Campus de Araraquara, 2018.

CAMPOS, C. **Lei Maria da Penha**: um novo desafio jurídico. In F. Lima & C. Santos (eds.), *Violência doméstica: vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar* (pp. 21-35). Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2009.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Consciência em Debate. Editora Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. In: **Artigos e Reflexões, Geledés** – Instituto da Mulher Negra. 2004, p. 01-05.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, vol. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli.; SANTOS, Thereza.; COSTA, Albertina Gordo de Oliveira. **Mulher Negra; Política Governamental e a mulher**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1.000, out. 2006.

CARVALHO, Monique Nunes de.; JOUBERTE, Maria. Mulher, Negra e Professora: Dificuldades de Inclusão no Mercado Educacional Privado de Caruaru-PE. **Publicações do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da FAFICA**, v. 14, n. 1, p. 399-425, 2015.

CARRANÇA, F.; BORGES, R. S. (orgs). **Espelho infiel**: o negro no jornalismo brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 9. ed. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

CERQUEIRA, Daniel; MOURA, Rodrigo. Vidas perdidas e racismo no Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 73-90. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6320/41377>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CIAMPA, Antonio C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, Historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHIAVENATO, Julio José. **O Negro no Brasil. Da Senzala à Guerra do Paraguai**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Duane Brasil; AZEVEDO, Uly Castro de. **Das senzalas às favelas: por onde vive a população negra brasileira**. Socializando. ISSN, p. 2358-5161, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. The University of Chicago Legal Forum. n. 140, p.139-167, 1989.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **MULHER NEGRA: Trajetórias e Narrativas da Docência Universitária em Sorocaba/São Paulo**. 2008. 90 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, 2008.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos.; REIGOTA, M. A. dos S. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação (Campinas) [online]**. vol. 15, n. 2, pp. 93-106, 2010.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1938.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra/Unicamp. 2002.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies por meio da seleção natural**. Tradução André Campos Mesquita. São Paulo: Escala, 2009.

DAVIS, Ângela Maya. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DA SILVA TELLES, Camila Ferreira *et al.* A mulher negra no magistério: Reflexões em torno de trajetórias históricas. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 38-47, 2019.

DE CÁSSIA GONÇALVES, Rita; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp, p. 83-92, 2007.

DE ARAÚJO, Maíra Lopes; NETO, Vicente Molina. ESSA NEGRA NÃO! A Prática Política-Pedagógica de uma Professora Negra em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 2, p. 203-225, 2008.

DE ANDRADE CARVALHO, Juana Regina; TAVARES, Felipe Cavaliere. Criminalização da LGBTFOBIA como forma de proteção à dignidade humana. **Legis Augustus**, v. 11, n. 2, p. 70-95, 2018.

DEJEAN, Joan. **Antigos contra modernos**: as guerras culturais e a construção de um *fin de siècle*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DEUS, Lucas Obalera de. **Por uma perspectiva afrorreligiosa**: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019, p. 15. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/caderno_religiao_e_politica_lucas_de_deus_boll_brasil_.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

DJOKIC, Aline. **Colorismo, o que é, como funciona**. Publicado em 27 de janeiro de 2015 em Blogueiras Negras. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: 10 jul. /2020.

DO CARENO, Mary Francisca; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro. **Pesquisa em Pós-Graduação-Série Educação**, v. 3, n. 6, p. 69-78, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DOS SANTOS Souza, Uilza; FERREIRA, Camila Rodrigues Viana. **O Afrodescendente de Escravo para Professor do Ensino Superior**. Novas Epistemes e Narrativas Contemporâneas. Jataí-GO, 2016.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

EL-MALIK, Shiera S. Reading Imaginative Futures across Historical Moments; Or Speaking Surreptitiously in Imperial Centres. **Contexto Internacional**, v. 38, n. 3, p. 803-824, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cint/v38n3/0102-8529-cint-38-03-00803.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

EL-MALIK, Shiera S.; KAMOLA, Isaac A. **Politics of African Anticolonial Archive** (Kilombo Series). London: Rowman & Littlefield International, 1992.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2017.

EUCLIDES, Maria Simone; DOS SANTOS SILVA, Sâmia Paula; DA SILVA, Joselina. **Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária**: uma travessia marcada por disputas, 2016.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FABRE, Michel; CHERRY, Randall; EBURNE, Jonathan P. René, Luís e Leopoldo: a negritude senghoriana como humanismo negro. In: *MFS Modern Fiction Studies*, vol. 51, n. 4, p. 921-935. 2005.

FERNANDES, Viviane Barboza; DE SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, p. 103-120, 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Uma história de lutas e vitórias**: a construção da identidade de um afro-descendente brasileiro. 1999. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FLEURI, Reinaldo. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira**: teorias e experiências. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Casa-grande & Senzala**. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FREIRE, Paulo. **Sobrados e Mocambos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

FREIRE, Paulo. **grande e senzala**. Rio de Janeiro: Editora Schmidt, v. I, 1954.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21, 70.

GAHYVA, Helga da Cunha. A epopeia da decadência: um estudo sobre o *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-1855), de Arthur de Gobineau. **Mana: Estudos de Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UF RJ, v. 17, n. 3, p. 501-518, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132011000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2020.

- GAMA, Affonso Dionysio. **Código penal brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1929.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas [online]**, v. 16, n. 3, p. 743-768, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300002>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.
- GOMES JÚNIOR, Jorge Luiz. Contando e recontando histórias: a ancestralidade na literatura infanto-juvenil. **Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói/ RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.
- GONÇALVES, Renata. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 22, 2018, pp. 350-367.
- GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. **Trajetórias de vida: visibilizando e reconstruindo a história das mulheres**. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 7, 2006.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS**, n. 2, p. 223-244, 1983.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras:** Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Coletânea organizada e editada pela União dos Coletivos Pan-Africanos. Diáspora Africana, 2018.

GOUVEIA-PEREIRA, M. **Percepções de justiça na adolescência:** a escola e a legitimação das autoridades institucionais. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine la Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, Leila M. G. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial - sobre as entranhas do racismo no Brasil, p. 151-188. In: ZANINI, Maria Catarina Chitolina (org.). **Por que “raça”?** Reflexões sobre “questão racial no cinema e na antropologia. Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

HOUTONDI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Tradução Inês Martins Ferreira. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008. Centro de Estudos da Universidade de Coimbra (Epistemologias do Sul), p. 49-160. Disponível em: <<http://rccs.revues.org>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro:** trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. Ano 2009.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo.** Trad. Plataforma Gueto. 1. ed. 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora MWF Martins Fonte, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ICHIKAWA, Elisa Y.; SANTOS, LW dos. **Vozes da história:** contribuições da história oral à pesquisa organizacional. Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, v. 27, 2003.

IFADIREÓ, Miguel Melo, *et al.* "Educação Intercultural e suas Ambivalências com o Estranho. Um Estudo Sobre a Representação Social do Negro no Livro Didático." *ID on line Revista de Psicologia*, v. 13, n. 43, pp. 1081-1104, 2019.

IFADIREÓ, Miguel Melo; ALBUQUERQUE FILHO, J. A.; ALBUQUERQUE, Érika de S. M.; SILVA, L. M.; GOMES FILHO, A. S. Investigação Empírica na Ciência Jurídica. Contribuições da Sociologia Jurídica para a Produção do Conhecimento não Dogmático. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, v. 12, n. 40, p. 443-469, 2018.

IFADIREÓ, Miguel Melo *et al.* (Des) Igualdade de Oportunidades em contextos de Diversidade: Um Análise do Bullying vivenciado por Colaboradores Lgbt's no Mercado de Trabalho/(Dis) Equal Opportunities in Diversity Contexts: An Analysis of Bullying Experienced by Lgbt's Employees in the Labor Market. *ID on line Revista de Psicologia*, v. 14, n. 50, p. 701-719, 2020.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED, Ciudad de La Habana**, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. **Das diferentes raças humanas.** Lisboa: Editora Lisboa, 2002.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

KYRILLOS, Gabriela M. **Uma análise interseccional de gênero e etnia sobre as limitações na eficácia da convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW) no Brasil.** 13º Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero, 2017.

LACERDA, João Batista de. **Sur les métis au Brésil.** Paris: Imprimerie Devouge, 1911.

LACERDA, João Batista de. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911). Apreciação e comentários.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1912. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/16/1/0023%20ocr.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil In: **Superando o Racismo na Escola**. org. por Kabengele MUNANGA, K. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2001.

LOPES, Fernanda Tarabal; MARANHÃO, Carolina Saraiva; MAGESTE, Gizelle Souza. Pedagogia crítica: repensando o ensino de estudos organizacionais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 7, n. 2, p. 1-9, 2008.

LOPES, Joyce. S. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 47-72, 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewArticle/464>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. In: PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAGGIE, Yvonne. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: As categorias de cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: CCBB, 1996, pp.225-234.

MARIANO, Wagner dos Santo. Preconceito no contexto escolar—memórias e histórias de vida de professoras negras do município de ananás (TO). **Cadernos da Pedagogia**, v. 9, n. 17, 2015.

MARSHALL, Tomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Francy Pereira. **Misoginia x Patriarcalismo e sua Relação com a Violência de Gênero**. **Psicologado**, [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuuacao/psicologia-social/misoginia-x-patriarcalismo-e-sua-relacao-com-a-violencia-de-genero>>. Acesso em: 23 set. 2020.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. 3. ed. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, Miguel Ângelo Silva de. **Representações sociais da violência contra homossexuais no Judiciário: um estudo de caso de crime de ódio homofóbico no Estado do Ceará**. Universidade Federal do Pernambuco -UFPE, 2017.

MELO, Miguel Ângelo Silva de., *et al.* **Bullying Escolar sob o Enfoque da Violência: um estudo no programa ProJovem na cidade de Juazeiro do Norte-CE**. Saberes e Dizeres no Cariri: gênero, religiosidade, africanidades e segurança pública. Organização: Miguel Angelo

Silva de Melo, Antoniel dos Santos Gomes Filho, Cecília Érika D'Almeida Lobo. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MELO, Miguel Ângelo Silva de. **Crimes de ódio e violência contra LGBT no Brasil: um estudo a partir do Nordeste brasileiro**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

MELO, Miguel Ângelo Silva, *et al.* Investigação Empírica na Ciência Jurídica. Contribuições da Sociologia Jurídica para Produção do Conhecimento não Dogmático. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 40, p. 443-469, 2018.

MELO, Miguel Ângelo Silva. **Die Menschenrechtsverletzungen durch Hassverbrechen. Eine Analyse der homophoben Gewalt am Beispiel Brasiliens**. Dissertação de Mestrado em Criminologia na Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade de Hamburgo. Hamburgo: Rio de Janeiro, 2001.

MELO, H. P. de.; RODRIGUES, L. M. C. S. **Pioneiras da Ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: SBPC, 2006.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: O que é ser professor? Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **IX Encontro Nacional sobre atendimento escolar hospitalar – ENAEH**. ISSN 2176-1396, 2009.

MENEZES, Jaci. Educação e Cor-de-pele na Bahia - O acesso à educação de negros e mestiços. Bahia Análise e Dados. Salvador, v. 3, n. 4, p. 82-99, mar. 1994. Edição Especial sobre o Negro.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a. p. 342.

MOLINA, Fabián Alejandro. **Violencia de Género: el delito de ser mujer**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Salermo, 2013.

MONTENEGRO, A.T. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MORENO. Ana Carolina. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>>. Publicado em: 20 nov. 2018. Acesso em: 30 jan. 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Ano 2007.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **RESGATE Rev. Interdisc. Cultura**, n. 6, p.17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Janr Paris. (org.). **Cidadania em Construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói – RJ: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Coleção Cultura Negra e Identidade. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

NASCIMENTO, Abdias (org.). **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro - RJ: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003, p. 32.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2003, p,23.

NÓVOA, Antônio. **Professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: D. Quixote, 1995.

NOGUEIRA, Oracy. 1998. **Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga** (apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti). São Paulo.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

OGUEJIOFOR, J. Obi. Negritude as hermeneutics: A reinterpretation of Leopold Sedar Senghor's philosophy. **American Catholic Philosophical Quarterly**, v. 83, n. 1, p. 79-94, 2009. Disponível em: <https://www.pdcnet.org/acpq/content/acpq_2009_0083_0001_0079_0094>. Acesso em: 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eliane de. **Mulher negra e professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, I. A. R. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Revista Lua Nova**, n. 50, v. II, p. 160, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **O negro no ensino de história: temas e representações. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2000.** Apud SILVA, Paulo Vinícios Baptista da. Racismo em Livros Didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

OLIVEIRA, Viviane. Souza.; SILVA, Rosália de Fátima. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v. 2, n. 28, p. 193-205, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Sobre a cor da noite: teorias raciais e visões sobre o negro em meio aos debates científicos da passagem do século XIX para o XX. **Revista Múltipla, NÚMERO 14 – ANO VIII – 2003**, v. 9, n. 14, p. 88, 2003. Disponível em: <http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_multipla/multipla14.pdf#page=44>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PALMA, Rogerio da; TRUZZI, Oswaldo. A DEPENDÊNCIA RECONSTRUÍDA: A trajetória do escravo Felício no oeste paulista (1847-1920). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, n. 99, 2019.

PASINATO, W. Lei Maria da Penha: novas abordagens sobre velhas propostas. Onde avançamos? **Civitas**, n. 10, v. 2, p. 216-232, 2010.

PAVIANI, Jayme. Conceitos e formas de violência. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, p. 1-176, 2016.

PEREZ, Victoria A. Ferrer; FIOL, Esperanza Bosch. Violência de gênero y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible fator explicativo. **En la revista Papeles del Psicólogo**, n. 75, p. 13-19, 2000.

PIMENTEL, Susana Couto. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, n. 4, v. 1, p. 66-78, 2018.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e pós-graduação**: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF/PPGS, 2007.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 2, p. 256-266, 2014.

PIRES, T; MORETTI, G.A. Escola, lugar do desrespeito. Intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. In: **Direitos humanos e efetividade. fundamentação e processos participativos**. Florianópolis: CONPEDI, 2016. p. 375 – 394.

PIVETTA, Hedioneia Maria. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2006.

PRATES, Dinamara da Silva; ROTERMUND, Maria D. Lourdes Guimarães. A Inserção das Mulheres Negras nos Cargos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Revista Metodista de Administração do Sul**, v. 4, n. 6, p. 39-81, 2019.

PRAXEDES, V. L.; TEIXEIRA, I. A. C. (orgs.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de Mulheres Negras, Professoras Universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**. 2015, 100 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2015.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **A imagem das mulheres negras na televisão brasileira. Espelho infiel**: o negro no jornalismo brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, p. 47-59.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **O negro desde dentro, ensaio em Teatro Experimental do Negro**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1966.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro. Etnografia religiosa e psicanálise**. 2. ed. Recife: FUNDAJ/ Editora Massangana, 1988.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. 2. ed., ampliada. São Paulo/ Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1946.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro. Etnografia religiosa e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro. Etnografia religiosa e psicanálise**. 2. ed. Prefácio de René Ribeiro. Recife: FUNDAJ (Fundação Joaquim Nabuco) e Editora Massangana, 1988.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. A capoeira: de doença moral à gymnástica nacional. **Revista de História**, n. 129-131, p. 221-235, 1994.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram**. 2008. 205 f. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. 22ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Coleção Feminismos Plurais. Polén Livros, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, n. 33, p. 149-161, 2016.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, Biblioteca de Cultura Científica, 1894. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Nina%20Rodrigues-1.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

RODRIGUES, Raimundo Nina **Os africanos no Brasil**. 2. ed. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série V, Brasileira, Vol. IX, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/87/1/09%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Bahia: Editora Progresso, 1957.

ROMERO, Silvio. **Estudos sobre a poesia popular no Brasil: 1879-1880**. Contribuições para o Estudo do Folklore brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Laemmert & CIA, 1888. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=BibliotecaRuiBarbosa&pasta=Estudos%20sobre%20a%20poesia%20popular%20do%20Brasil:%201879-1880&pesq=&pagfis=41610>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira: T.1 (1500-1830), T.2 (1830-1870)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora H. Garnier, 1902. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6569>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

- ROSEMBERG, Flavia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- ROSEMBERG, Flavia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 84.
- SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, Recife: 2006.
- SANTANA, Bianca. **Nossa negritude de pele clara não será negociada**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/biancasantana/2020/07/28/nossanegritudedepelclaranaoseranegociada.htm?fbclid=IwAR3APctmOiQjkj8RhFDz2bJZaZOE1HEEODYMwhBLkSS1G2g2JILjU58RE&cmpid=copiaecola>>. Publicado em: 28 jul. 2020. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SANTOS, B. de S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial... E para além de um e outro**. Braga: Centro de Estudos Sociais da Universidade do Minho, 2004.
- SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010.
- SANTOS, Frei David. **Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil**. São Paulo: Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes Rede de Pré-Vestibular Comunitário, 2014.
- SANTOS, Gabriela Renata Rodrigues dos. **Trajetórias profissionais de mulheres negras em empresas multinacionais em São Paulo**. 2017. Tese de Doutorado.
- SANTOS, Ineildes Calheiro dos; OLIVEIRA, Eduardo. Experiências das mulheres na escravidão, pós-abolição e racismo no feminismo em Angela Davis. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 2018.
- SANTOS, Rodrigo dos. Filosofia africana e etnofilosofia: Uma abordagem da concepção de Paulin Hountondji a partir do baraperspectivismo. **Das questões**, v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/16211/21324>>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHULTZ, N. C. W. *et al.* A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. **Psicologia, Saúde Mental e Relações Étnicas**, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2366>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, Alessandra Nascimento. **Presença da mulher negra na docência do ensino superior**: discutindo relações de gênero e relações raciais. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Amaury; SILVA, Arthur Carlos. **Crimes de Racismo**. São Paulo: Mizuno, 2012.

SILVA, Andressa Queiroz da; DA COSTA, Rosilene Silva. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018.

SILVA, Eliane Borges da. Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. **Simpósio Internacional o desafio da diferença**: articulando gênero, raça e classe, v. 1. 2000.

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 46-57, 2014.

SILVA, Maria de Lourdes; SILVA, Alessandra Nascimento. **Presença da mulher negra na docência do ensino superior**: discutindo relações de gênero e relações raciais. São Carlos – SP, 2013.

SILVA, Maria Guimarães Silva e. **O colorismo e suas bases históricas discriminatórias**. Direito UNIFACS – Debate Virtual, n. 201, 2017.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima Vieira da. **Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba**: memórias da trajetória de vida e ascensão social. 2012, 178 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

SILVA, Marisleila Júlia. **Educação e Diversidade Étnico-racial: Um Desafio à Formação de Professores**. Congresso Internacional de História. UFG - Regional Jatai. Jatai - GO, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134- 158, set/out/nov/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora C. Apresentação. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 47, p. 35-50, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos coloniais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, 2010.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **N'assysim: a íris dos olhos da alma africana: saberes africanos no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Negritude, Cinema e Educação. Caminhos para a implementação da Lei 10.639/ 2003**, vol. I/ II. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. São Paulo: SLeBooks Editora, 2019.

SOUZA, Pâmela Ramos de. **A identidade da mulher negra e suas articulações com consumo midiático**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Relações Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SOUZA, Uilza dos Santos; FERREIRA, Camila Rodrigues Viana. O afrodescendente de escravo para professor do ensino superior. **Anais do Congresso Internacional de História. Notas Epistemas e Narrativas Contemporâneas**, Universidade Federal de Goiás/ Jataí, p. 01-19, 27/29 set.2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart, Marcos Ferreira Feitosa, André Ferreira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SULEIMAN, Bianca Barbosa. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, pp. 369-372, maio/ago. 2014.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro. Introdução ao programa de organização nacional**. 4. ed. Brasília: Editora Nacional, 1982.

VARGAS, Fundação Getúlio – FGV. **História Oral**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações Meridionais no Brasil**. São Paulo: Edições da Revista do Brasil & Monteiro Lobato Editores, 1920.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Raça e assimilação**. 3. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VILLELA, Gustavo. **A Lei de 1941 considera ociosidade crime e pune “vadiagem” com prisão de três meses**. Publicado em: 04 dez. 2014. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses14738298#ixzz5p5xBXwaystest>>. Atualizado em: 30 set. 2016. Acesso em: 20 jun. 2020.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

TARTARI, Livia; REZENDE, Manuel Morgado. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, n. 24, p. 95-104, 2006.

TELLES, Camila da Silva Ferreira *et al.* A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 38-47, 2019.

TEMPELS, Placide. **Bantu philosophy**. Tradução de Colin King, Paris, Présence Africaine, 1969.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

WATZLAWICK, P. *et al.* **Pragmatics of Human Communication**. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York: W.W.W. Norton & Company. 1967.

ANEXO A – FORMULÁRIO E QUESTIONÁRIO

Naturalidade:		Nacionalidade:	
Sexo:		Idade:	
Estado civil:		Data de nascimento:	
Endereço residencial:			
CEP:	Cidade:		UF:
E-mail:		Telefones para contato:	
Profissão:		Local de Trabalho:	

Formulário de questões

1. Por que e como surgiu a sua identidade de mulher negra?
2. Como seus pais lidavam com a negritude no ambiente doméstico e de que forma eles lhe ajudaram a lidar com a negritude no ambiente escolar?
3. Seus pais possuem alguma escolaridade? Se sim, qual? E de que forma a sua educação superior foi influenciada por eles?
4. Como foi a sua experiência no espaço escolar no período do ensino fundamental e médio? Você sofreu algum tipo de *bullying* racial, discriminação ou preconceito racial na época da escola?
5. Qual foi a sua motivação para ingressar na graduação e quais desafios foram encontrados?
6. Qual foi a sua motivação para ingressar na pós-graduação? Quanto tempo após o mestrado/doutorado, você conseguiu ingressar na faculdade como docente?
7. Durante a sua trajetória, desde o espaço escolar até a sua formação, você se sentia representada enquanto mulher negra?
8. Quais os desafios encontrados enquanto docente negra de instituição de Ensino Superior?
9. Você utiliza alguma prática pedagógica (metodologia ativa) para trabalhar o racismo em sala de aula? Se sim, qual?
10. Como trabalhar a invisibilidade da docente negra no Ensino Superior? Como inserir essas mulheres nestas instituições?
11. Como é ser uma mulher negra na sociedade cariense, cearense e brasileira?
12. Na sua opinião, quais devem ser as habilidades e competências a serem exploradas pelo docente como forma de enfrentamento ao racismo, a discriminação de gênero e de orientação sexual do negro na sociedade?

**APÊNDICE A- APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO SABER-SE NEGRA,
PRODUTO FINAL RESULTANTE DESTA DISSERTAÇÃO**



SABER
■ SE
NEGRA

YOHANA ALENCAR

YOHANA MARIA MONTEIRO AUGUSTO DE ALENCAR

DOCUMENTÁRIO

S Δ B E R
■ S E
N E G R Δ

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação
em Ensino em Saúde do Centro Universitário
Dr. Leão Sampaio- UNILEÃO.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A368a Alencar, Yohana Maria Monteiro Augusto
Saber-se negra. /Yohana Maria Monteiro Augusto de Alencar –
Juazeiro do Norte, 2021.
17f.:il.color.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó
Produto (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) –
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2021.

1. Racismo - gênero. 2. Professoras negras. 3. Formação
profissional. I. Ifadireó, Miguel Melo, Orient. II. Documentário.

CDD 320.56

FICHA TÉCNICA

Yohana Maria Monteiro Augusto de Alencar
Roteiro/Direção/Produção/ Entrevistas

Miguel Melo Ifadireò

Roteiro

Rosana Medeiros
Roteiro/Edição/Montagem

Carlene Cavalcante
Câmera/Assistente de Edição/ Colorização

Músicas:

Música: A Carne.

Artista: Elza Soares.

Álbum: Do Cócix Até O Pescoço

Data de lançamento: 2002

Música: Sorriso Negro

Artista: Dona Ivone Lara

Data de lançamento: 1981



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	05
1. 2.ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO.....	06
2.1. PARTICIPATES.....	11
2.2. PRODUÇÃO.....	13
3. CONCLUSÃO.....	14
4. REFERÊCIAS.....	15
5. ANEXO.....	16

INTRODUÇÃO

SABER
■ SE
NEGRA

O documentário **Saber-se Negra** é o produto educacional resultante da dissertação "RACISMO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA DE VIDAS DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR" pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO, de autoria de Yohana Maria Monteiro A. de Alencar, sob a orientação do professor Doutor Miguel Melo Ifadireó.

É exigência de um Mestrado Profissional a realização de um produto educacional que comunique aspectos da pesquisa e, conseqüentemente, tenha uma veiculação social maior do que a dissertação. Dessa forma, ao lado da dissertação escrita, tornava-se necessário a realização de um produto final a ser disponibilizado para a sociedade como critério determinante do mestrado profissional, tarefa que foi lograda com êxito pela produção deste documentário. As gravações foram realizadas na Região Metropolitana Caririense, localizada no Estado do Ceará, abrangendo as cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha.

O documentário "**Saber-se Negra**" tem como objetivo trabalhar a representatividade da mulher negra caririense na docência através de sua apresentação em diversas escolas e comunidades, não só da Região Metropolitana Caririense mas também de todo o território nacional para que a criança, a adolescente e a adulta em formação, ao assisti-lo, possam se identificar com as mulheres, negras e docentes, entrevistadas e, conseqüentemente, acreditarem que, apesar de uma ser trajetória marcada por qualquer ato de violência seja ele de gênero e/ou de raça, é possível se exitosa, e ainda que as façam pensar: se essas mulheres negras, que vivenciaram dificuldades, conseguiram ascender, eu também posso!



ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO.



FOTO: <https://www.pexels.com/photo/brasilian-women-wearing-ceremonial-headwraps-1035046/>

A metodologia utilizada na escrita da dissertação que tornou possível a produção do documentário, partiu de uma abordagem qualitativa mediante a realização de entrevistas junto a docentes negras vinculadas a Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana Cariense. Desta forma, foram realizadas entrevistas com as docentes selecionadas as quais lecionam em Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana Cariense. Esta região encontra-se no Estado do Ceará, com distância média de 600km da capital Fortaleza. As principais cidades são Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, tornando-se a segunda região urbana mais expressiva do Estado de acordo com informações explanadas no Portal Secretarias da Cidade do Estado do Ceará, sendo idealizada pelo governo estadual que visa a criação de um novo polo de desenvolvimento socioeconômico que possa dividir com a Região Metropolitana de Fortaleza a atração de investimentos e ampliar a qualidade de vida de sua população. A cidade de Juazeiro do Norte, segundo dados demonstrados pelo IBGE e de acordo com o último censo realizado em 2010, possui uma população estimada de 249.939 pessoas².

Estima-se que no ano de 2020 sejam 276.264 pessoas. Conhecida também como a terra do Padre Cícero ou "Padim Ciço", trata-se de uma região possuidora de um grande polo comercial e religioso. A cidade do Crato, por sua vez, possui uma população estimada 133.031 pessoas. É conhecida como o "Oasis do Sertão" devido suas características climáticas e tem como destaque a famosa Exposição Agropecuária do Crato (Expocrato) que ocorre no mês de julho.

No que concerne à cidade de Barbalha, a população estimada no ano de 2020 é de aproximadamente 61.228 pessoas. Segundo informações colhidas no site da prefeitura da cidade, Barbalha tem como padroeiro Santo Antônio, o casamenteiro, e apresenta vários prédios e locais históricos, "preservando nuances coloniais". Possui como festa regional o "Pau de Santo Antônio", em homenagem ao seu padroeiro, atraindo diversos turistas para o evento.

Portal Secretarias da Cidade do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.cidades.ce.gov.br/>. Acessado em 06/10/2020
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acessado em 06/10/2020.

Por conseguinte, apontam estudos prévios - Augusto Triviños (1987), Cruz Neto (1994), Tereza Haguette (1995), Ronaldo Sales Junior (2006), Maria Cecília Minayo (2014) entre outros - com foco em investigação social, eminentemente direcionados pela abordagem de pesquisa qualitativa, que a adesão a esta metodologia é de grande valia por proporcionar ao pesquisador um contato direto com os fatos, fenômenos e problemas, gerando assim, novos conhecimentos.

No que concerne ao método qualitativo, Rita de Cássia Gonçalves e Teresa Lisboa (2007) destacam que este procedimento é de fundamental importância na construção do conhecimento no âmbito de estudos que envolvem seres humanos, principalmente, pelo fato de trabalhar:

Com o universo de significados, representação, crenças, valores, atitudes, aprofunda um lado não perceptível das relações sociais e permite a compreensão da realidade vivida socialmente. A Pesquisa Qualitativa estende-se desde as fronteiras da antropologia e da etnografia, passando pela etno-metodologia, a hermenêutica e diversas modalidades de estruturalismo, até as análises históricas comparadas, relatos orais, métodos biográficos. (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p.1).



CC BY - <https://www.pexels.com/pt-br/foto/uma-mulher-afriana-sorri-para-a-camera> por [rafael-felipe-lucas](https://www.pexels.com/pt-br/usuario/rafael-felipe-lucas)

Corroborando com este viés, Antônio Vicente Garnica (2004), destaca que a importância da pesquisa com abordagem qualitativa está:

A no reconhecimento da transitoriedade dos seus resultados;

B na impossibilidade de uma hipótese a priori;

C na não neutralidade do pesquisador;

D na possibilidade de reconfiguração dos pressupostos da pesquisa; e, finalmente,

E na impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Dentro desta perspectiva, Miguel Melo et. al (2018) ao se posicionarem em relação à importância da pesquisa empírica para a investigação social, por sua vez, asseveram que "neste cenário metodológico que alicerça a sociologia" (MELO et. al, 2018, p. 444) avulta-se uma diversidade de procedimentos de pesquisa:

[...] métodos e técnicas que podem ser usados como design de investigação e de delineamento de sujeitos em seu corpus metodológicos, tais como, por exemplo, o racismo, a intolerância e o racismo religioso, a seletividade penal, a administração judiciária, as questões de gênero e a LGBTfobia entre outros possíveis objetos e problemas de investigação empírica no Direito. (MELO et. al., 2018, p. 450).

Desta forma, compreende-se que a investigação empírica de natureza qualitativa tem longa tradição nas ciências sociais, humanas e da saúde, por certo, o procedimento de pesquisa, com uso da técnica de história oral, é mais um dos possíveis instrumentos “destinados a constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos” (LOZANO, 1996, p. 17). Com certeza, corrobora-se aqui com a prática metodológica de que, quem conta uma história, faz necessariamente apelo à sua memória e a trabalha para dar inteligibilidade à experiência e para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma logicidade que constrói, organiza e justifica seu ponto de vista (SILVA; BARROS, 2010).

No que se refere ao método de estudo de histórias de vida, acrescentam Rita de Cássia Gonçalves e Teresa Lisboa (2006) que:

As pessoas com as quais trabalhamos, possuem cada qual uma história de vida, são sujeitos humanos com características específicas, cada qual dotado de valores sonhos e experiências concretas, históricas e vivas, portanto é preciso também escutá-las. (GONÇALVES; LISBOA, 2006, p. 84)

À frente desta questão que alicerça e justifica a minha aderência a esta metodologia de investigação social, é válido ressaltar que, enquanto mulher e pesquisadora negra, percebi que a metodologia contribuiria com outras mulheres - meninas e moças negras - permitindo que tanto eu quanto as outras colaboradoras da investigação, pudéssemos fazer uso do nosso lugar de fala, principalmente, quando este recurso metodológico auxilia e contribui para uma real e verdadeira aproximação das experiências narradas pelas docentes através de suas histórias e trajetórias de vidas.

Some-se a isto o fato de que esta escolha metodológica contribuiu para revelar assim, os “percalços que embarreiram” e que acompanham o reconhecimento tardio da identidade negra, bem como o racismo sofrido no âmbito educacional e a não representatividade de mulheres negras nas diferentes esferas da educação através da docência.

Mesmo compartilhando seus sentimentos e dores, não poderia falar por estas mulheres, uma vez que se tornava uma questão de “dever ser” postulado pela ética kantiana - para além da fundamentação metafísica dos costumes (KANT, 1980) - atrelada muito mais ao imperativo categórico, e muito menos ao imperativo hipotético (KANT, 2002), ou seja, tornava-se emergente e urgente a reprodução racional enquanto um dever de interpretar, de sentir e de avaliar as trajetórias de vida (falas e vivências) dessas mulheres.



A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA

A Carne - Elza Soares



Em outras palavras, era necessário que eu me apropriasse de uma metodologia que me permitisse dar voz a estas mulheres, permitindo assim, que elas pudessem livremente narrar suas experiências, logo, era necessário não apenas ouvi-las, mas também dar-lhes visibilidade e assegurar-lhes o lugar de fala, bem como suas trajetórias de resiliência, de empoderamento, de enfrentamento às diferentes formas de violência e aos racismos experimentados, e por fim, captar os processos de exclusões (sociais, capitais e culturais) motivadas pelo racismo que assolaram - e ainda assolam - o cotidiano de mulheres negras em nossa sociedade.

Desta forma, percebemos - eu e o meu orientador - que a metodologia mais adequada para a pesquisa seria a história oral de vida, uma vez que buscávamos versar e produzir conhecimento a partir do discurso real destes sujeitos, a partir de situações concretas que foram por eles vivenciadas.

Esta metodologia compõe um dos campos mais amplos da pesquisa qualitativa e mais especificamente da história oral, constitui-se como um dos instrumentos fundamentais das ciências humanas (SILVA; BARROS, 2019, p. 69). Através da entrevista, a maioria dos questionários surgem à medida que o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador vai acontecendo. É um recurso moderno usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas. É sempre uma história do tempo presente. (MEIHY, 1996). Ao relatar sua história de vida, o narrador concatena parte dos fatos e dos eventos que a constituíram de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa (SILVA; BARROS, 2010, p.62).

Tereza Haguette (1995) destaca, em termos gerais, que tudo que é "oral", gravado e preservado pode ser considerado como fonte de história oral. Nas palavras da pesquisadora constata-se que "as conversas telefônicas, as conferências ou qualquer tipo de comunicação humana que pode ser gravada, transcrita e preservada, como fonte primária para uso da comunidade científica". (HAGUETTE, 1995, p.92).

Corroborando com a supracitada autora, Mara Pires (2014), nesse sentido, enfatiza que "o método da história oral norteia esta pesquisa qualitativa, que se insere em um contexto histórico e social específico, ou seja, do período posterior à definição de ações afirmativas pelo Estado brasileiro, que promovem a entrada de um maior contingente de alunos negros na universidade brasileira, até o momento". (IBID, 2014, p. 19).

De acordo com o autor Bom Meihy (1996) há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral:

Na história oral de vida o sujeito tem maior autonomia para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele é dado espaço para que sua história seja encadeada segundo a sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. (ICHIKAWA; SANTOS 2003, p. 2 apud MEIHY 1996).

Desta forma, a história oral é importante como fonte de registros da realidade. As entrevistas feitas a partir desta modalidade, juntamente com o registro de imagens, escritas e outros meios, resultam em uma maior abrangência dos fatos pesquisados. De acordo com Alice Lang (1996):

As entrevistas de história oral consistem em um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador, no qual o indivíduo é a fonte dos dados - ele conta sua história ou dá o seu depoimento - mas não constitui ele próprio, o objeto do estudo; a matéria prima para o trabalho do pesquisador é a narrativa do indivíduo entrevistado; é por meio dela que o pesquisador tenta apreender as relações sociais em que o fenômeno relatado e seu narrador estão inseridos (ICHIKAWA; SANTOS 2003, p.8 apud LANG 1996).

Através das entrevistas realizadas com as professoras universitárias negras, com o método da história oral de vida, ficou mais evidenciado e vívidos seus depoimentos sobre o percurso de violência e opressão que sofreram durante suas trajetórias. A partir das filmagens e de suas narrativas, observando seus gestos, expressões ao contarem sobre seus processos de discriminação baseados na cor da pele, ficaram evidenciadas as sequelas da violência racial suportada.

Em conjunto, foi utilizado a análise documental. Efetuei buscas em plataformas de pesquisa como: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES. Os descritores da pesquisa foram: docentes negras, docente negra, instituição de ensino superior, negras no ensino superior, docentes negras, racismo e professoras negras, racismo no ensino superior; docentes negras no cariri.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - CEP/UNILEÃO em 22/10/2019, tendo em vista que todas as deliberações do CEP/UNILEÃO estão fundamentadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) N° 466/12 que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

Dessa feita, aponta-se que a pesquisa foi realizada como já supramencionada na Região Metropolitana do Cariri, nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Neste sentido, foram efetuadas entrevistas com 06(seis) colaboradoras, ou seja, professoras universitárias negras, as quais estão vinculadas profissionalmente às cinco Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana do Cariri cearense, a saber: a) duas da Universidade Regional do Cariri (URCA); b) uma da Universidade Federal do Cariri (UFCA); c) uma da Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO); d) uma do Instituto Federal do Ceará (IFCE); e, finalmente, e) uma do Centro Universitário de Juazeiro do Norte (UNIJUAZEIRO).

PARTICIPANTES



**Deise Santos
do Nascimento**

Doutora em Ciências da
Informação - UFPB



**Maria Brito
de Lima**

Mestra em Engenharia
Urbana - UFPB



**Moema Alves
Macedo**

Mestra em Ensino na
Saúde - UFAL

PARTICIPANTES



**Maria do Socorro
Nascimento de Andrade**

Especialista em Docência do
Ensino Superior - UNILEÃO



**Francisca Andrea
Brito Furtado**

Mestra em Ética e
Filosofia - UFC



Cícera Nunes

Doutora em Educação
Brasileira - UFC

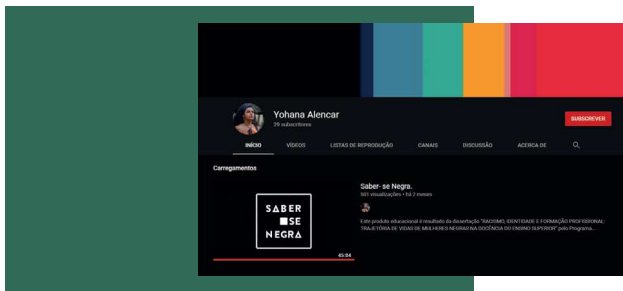
PRODUÇÃO

SABER
■ SE
NEGRA

O documentário foi produzido no período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020, com duração de 45 minutos. As entrevistas foram realizadas em local reservado de forma individual para se evitar qualquer tipo de constrangimento e com acompanhamento de profissional especializado para que se pudesse proporcionar o conforto e amparo, caso fosse necessário, para as entrevistadas.

Ressalta-se que todas as docentes entrevistadas assinaram os seguintes termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Consentimento Pós-esclarecido e Termo de autorização de uso de Imagem e Voz.

Perseguindo os objetivos e as normas do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em Saúde, que deve atingir a sociedade, destaca-se, aqui, que o documentário foi estreado através Centro Cultural Banco do Nordeste- BNB Cariri - em cadeia nacional - no dia 13 de fevereiro pelo site da Instituição, através das plataformas de Youtube , Facebook e Instagram . O documentário completo encontra-se no Youtube pelo canal da autora Yohana Alencar, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=feZF4xrJtyU&t=52s> .



Dentro desta perspectiva, acrescenta-se que a pesquisa teve como benefício para as entrevistadas, o fato de que elas poderão contribuir com a formação de uma identidade, a qual será responsável por uma mudança de paradigma em relação a representatividade social do ser negra no cenário acadêmico. Por fim, a pesquisa teve como viés a percepção do que é ser docente negra em uma Instituição de Ensino Superior. Por conseguinte, fomentou-se o processo de consolidação de novas mentalidades no exercício profissional da docência, ao ressignificar categorias e rótulos do cotidiano social. Foi possível através das entrevistas: a) trabalhar valores e não somente respostas predefinidas; b) melhor compreensão das opiniões das entrevistadas; c) riqueza de análise de dados.

CONCLUSÃO

O presente trabalho visou analisar como as violências raciais e de gênero tornam-se difíceis empecilhos para a formação profissional de seis mulheres negras na docência do ensino superior. Iniciei esta pesquisa a partir de inquietações que se fizeram presentes desde a minha infância. Ao me identificar enquanto mulher negra tardiamente, olhei para o meu passado e pude compreender que os apelidos pejorativos que escutei quando criança, sobre o meu cabelo e a minha cor, não se travavam apenas de brincadeiras ou piadas infantis, mas sim de palavras de ódio carregadas de racismo. Palavras que não permaneciam restritas ao ambiente escolar, mas existentes em uma sociedade que não apresentava imagens positivas sobre ser uma pessoa negra.

As revistas de moda e beleza sempre apresentavam mulheres brancas, loiras de cabelos lisos, bem-sucedidas financeiramente e com as melhores roupas. Nas novelas, as mulheres negras ocupavam os papéis de empregadas domésticas ou de sambistas, a exemplo de quando a emissora da Rede Globo apresentava, em suas vinhetas, a globeleza do ano. Onde estavam as mulheres de cor sendo apreciadas por suas belezas, nos principais papéis de novelas, em filmes ou em cargos de liderança? Onde estavam as minhas professoras negras que poderiam reprimir os alunos quando disferiam palavras racistas sobre meu cabelo? Por que não tive uma docente negra em cinco anos de graduação em um curso de Direito?

Indagações como estas me levaram a aprofundar meus estudos sobre negritude e feminismo negro, buscando dar visibilidade e voz às docentes negras que, assim como eu, tiveram sua identidade oprimida ou confundida por violências raciais. Decidi como locus da investigação a Região Metropolitana Cariense, local onde vivo e trabalho, a qual possui um grande número de instituições de Ensino Superior com os mais diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Por fim, espero que o documentário "Saber-se Negra" possa alcançar as mais diversas instituições educacionais tanto públicas como privadas e demais comunidades, levando-lhes a representatividade e a voz das professoras entrevistadas. Mais ainda, espero que jovens que ainda não atingiram a conscientização e o orgulho de sua identidade negra, que estão desacreditadas do sonho de conquistar sua ascensão profissional, possam se identificar com a trajetórias de vidas dessas docentes e acreditarem que elas também podem conseguir êxito profissional.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SABER
■ SE
NEGRA

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Trajetórias de vida: visibilizando e reconstruindo a história das mulheres. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 7, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

KANT, Immanuel. Das diferentes raças humanas, Lisboa: Editora Lisboa, 2002.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

KANT, Immanuel. Crítica da razão prática. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). (Re) Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). Usos e abusos da história oral. Editora da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1996

MELO, Miguel Ângelo Silva, et al. "Investigação Empírica na Ciência Jurídica. Contribuições da Sociologia Jurídica para Produção do Conhecimento não Dogmático." ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA 12.40 (2018): 443-469.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe. (Re) Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). São Paulo: Xamã, 1996a. 342.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, Recife: 2006.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v.21, n. 1, p. 68-73, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. Editora Atlas S.A.,1987

Naturalidade:		Nacionalidade:	
Sexo:		Idade:	
Estado civil:		Data de nascimento:	
Endereço residencial:			
CEP:		Cidade:	UF:
E-mail:		Telefones para contato:	
Profissão:		Local de Trabalho	

Formulário de Questões

1. Por que e como surgiu a sua identidade de mulher negra?
2. Como seus pais lidavam com a negritude no ambiente doméstico e de que forma eles lhe ajudaram a lidar com a negritude no ambiente escolar?
3. Seus pais possuem alguma escolaridade? Se sim, qual? E de que forma a sua educação superior foi influenciada por eles?
4. Como foi a sua experiência no espaço escolar no período do ensino fundamental e médio? Você sofreu algum tipo de bullying racial, discriminação ou preconceito racial na época da escola?
5. Qual foi a sua motivação para ingressar na graduação e quais desafios foram encontrados?
6. Qual foi a sua motivação para ingressar na pós-graduação? Quanto tempo após o mestrado/doutorado, você conseguiu ingressar na faculdade como docente?
7. Durante a sua trajetória, desde o espaço escolar até a sua formação, você se sentia representada enquanto mulher negra?
8. Quais os desafios encontrados enquanto docente negra de instituição de Ensino Superior?
9. Você utiliza alguma prática pedagógica (metodologia ativa) para trabalhar o racismo em sala de aula? Se sim, qual?
10. Como trabalhar a invisibilidade da docente negra no Ensino Superior? Como inserir essas mulheres nestas instituições?
11. Como é ser uma mulher negra na sociedade cariense, cearense e brasileira?
12. Na sua opinião, quais devem ser as habilidades e competências a serem exploradas pelo docente como forma de enfrentamento ao racismo, a discriminação de gênero e de orientação sexual do negro na sociedade?