



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

THAÍS PIMENTA PIMENTEL

**HISTÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ, NO PERÍODO DE 2004 A 2014**

BELÉM- PA
2022

THAÍS PIMENTA PIMENTEL

**HISTÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ, NO PERÍODO DE 2004 A 2014**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção de título de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário

BELÉM- PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- P644h PIMENTEL, Thaís Pimenta.
HISTÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ, NO PERÍODO DE
2004 A 2014 / Thaís Pimenta PIMENTEL. — 2023.
164 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria José Aviz Rosário
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleode
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2023.
1. Professoras Negras. 2. Educação Básica. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Educação Antirracista. 5. História de Vida. I.
Título.

CDD 370

THAÍS PIMENTA PIMENTEL

**HISTÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ, NO PERÍODO DE 2004 A 2014**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção de título de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Maria José Aviz do Rosário – PPEB/NEB/UFPA
Orientadora

Professora Dra. Clarice Nascimento de Melo - PPEB/NEB/UFPA
Examinadora Interna

Professora Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira – PPGE/UFPA
Examinadora Externa

Professor Dr. Renato Costa – PPEB/UFPA
Examinador Interno (suplente)

Dedico esta dissertação aos meus filhos:
Frederico Roberto Pimentel da Costa e
Francisco Antônio Pimentel da Costa. Minha
vida mudou completamente para melhor,
quando vocês chegaram, me reafirmei enquanto
mulher negra, pesquisadora e agora mãe. Amo
vocês!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus** pelo dom da vida e por permitir a conclusão deste trabalho, em meio às adversidades ao longo desse percurso.

Minha gratidão em especial a minha mãe **Irlete Pimenta**, por cuidar dos meus filhos Frederico Roberto e Francisco Antônio na minha ausência, tendo todo cuidado e carinho que só uma avó amorosa consegue ter. Mãe, amo-te!

Ao **Frederico Roberto** e **Francisco Antônio** pelas risadas diárias que aquecem meu coração, sendo um combustível no continuar lutando por um mundo melhor para vocês e para todo e qualquer ser. Filhos, amo vocês!

À minha família representada aqui, pelo meu pai **Roberto Pimenta Pimentel**, meus irmãos **Tatiane Pimentel**, **Roberto Pimentel Junior**, **Juglis Pimentel** e meus sobrinhos **João Vitor Portilho**, **Adrielle Gomes**, **Eduarda Victoria Portilho** e **Robert Pimentel**. Vocês foram fundamentais neste percurso, obrigada pelo amor e carinho de vocês.

Ao meu companheiro **Jesus de Nazaré de Lima da Costa**, sou grata pelas palavras de incentivo para permanecer no mestrado, contribuindo para meu desenvolvimento acadêmico em meio a uma pandemia e com dois bebês prematuros. Houve dias difíceis, mas ressignificamos e seguimos com fé e esperança de dias melhores.

À minha orientadora **Professora Doutora Maria Jose Aviz do rosário (Zezé)**, mulher negra, a qual eu me inspiro enquanto profissional e ser humano, tendo um carinho muito especial por essa grande mulher. Sou muito grata por toda orientação e apoio nesse caminhar ao longo do mestrado e que levo para a vida.

Ao meu primo **Alexandre Jorge Pimenta**, agradeço o amor e cuidado que tens comigo, expressos em mensagens e ligações no decorrer do processo, buscando saber se estava tudo bem e se precisava de algo, disponibilizando seu escritório para eu estudar nos feriados e fins de semana (dias que a biblioteca estava fechada). Primo, você foi e é essencial em minha vida!

À avó paterna dos meus filhos, **Elizabeth Barbosa de Lima**, e à tia deles, **Marinete Lima da Costa**, por cuidarem dos meus filhos nos momentos em que ficava estudando, colocando-se sempre à disposição para ajudar. Sou muito grata a vocês!

À minha tia-madrinha, **Tereza Pimenta**, por todas as mensagens de bom dia e por torcer sempre pelas minhas conquistas, orando por toda nossa família. Obrigada meu amor!

Ao querido **David**, pela preocupação ao longo do processo da pesquisa, disponibilizando para mim seu espaço de estudo. Sou grata à sua atenção e ao carinho!

A todas/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, em especial as/os professoras/es **Maria José, Genylton Rocha, Clarice Melo, José Bitencourt**, pelas aprendizagens oportunizadas durante as disciplinas.

Aos membros da banca avaliadora: Prof.^a Dra. **Clarice Nascimento de Melo** e a Prof.^a Dra. **Magda Sarat**, por aceitarem o convite contribuindo com o aperfeiçoamento da pesquisa, sendo suas indicações essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e a conclusão do trabalho.

Aos **espaços de estudo**, Biblioteca Central, Biblioteca do ICED, Biblioteca Pública Arthur Vianna em nome de seus funcionários, locais em que fui acolhida e pude desenvolver meus estudos e análises, além de poder usufruir de um acervo bibliográfico riquíssimo, destacando a competência de toda equipe de servidores de cada um desses espaços.

Aos colegas de mestrado, pelo compartilhamento de saberes e discussões que enriqueceram as aulas, mesmo a distância, foram momentos que marcaram nossa qualificação acadêmica. Cito aqui **Rejiane** e **Raissa**, parceiras de grupo e em especial a **Marluce** e a **Dinelle**, companheiras de biblioteca e de risadas.

Às amigas **Rejianne** (amiga/comadre), **Larissa, Leidilene, Caroline, Mayara, Patrícia, Ana Laura** e a todas/os que torcem pela felicidade da minha família. Meninas, sou grata por todos os momentos juntas, que ajudaram a distrair as aflições rotineiras ao longo da pesquisa.

Por fim, destaco dois agradecimentos em especial, pois foram fundamentais para produção e finalização dessa dissertação:

Primeiramente às **professoras negras** da Educação Básica do município de Belém, que disponibilizaram seu precioso tempo e colaboraram com a pesquisa, abrindo as portas de suas residências e seu local de trabalho para compartilhar suas histórias de vida, dividindo não apenas momentos vividos, mas sonhos e esperanças sobre uma educação que respeite e valorize toda e qualquer identidade, assim como a identidade negra. Sou imensamente grata a cada momento em que tive a oportunidade de escutar suas narrativas, observando atentamente e respeitosamente a cada detalhe: os risos, as lágrimas, o entusiasmo, a felicidade e cada silêncio no decorrer do processo de entrevista. Sou grata pela confiança que tiveram na proposta da pesquisa, dividindo assim suas histórias de vida, partilhando alguns dos momentos mais significativos frente ao seu pertencimento racial e profissional. Vocês são essenciais para a educação de Belém e foram imprescindíveis a esse estudo, suas histórias contribuem para pensar a Educação Básica também em uma perspectiva antirracista. Sou muito grata a cada uma de vocês!

Em segundo lugar, porém não menos importante, agradeço as **Instituições e Programas Federais de Ensino Superior** brasileiro, destacando a Universidade Federal do Pará, pois só a universidade pública pode possibilitar para mim, mulher negra, periférica, professora da escola pública, a oportunidade de pesquisar e produzir este trabalho, garantindo não só a minha qualificação acadêmica e profissional com maestria, bem como o compartilhamento de novos conhecimentos com a sociedade. Eu volto para a escola pública com mais conhecimentos e inquietações, além da vontade aprender e pesquisar cada vez mais, buscando sempre aprimoramento e intervenções mais críticas sobre a minha prática docente na escola básica. Por isso, agradeço e reforço que só os investimentos maciços em educação pública, que perpassa pela educação escolar como um todo, é o que oportunizará uma educação de qualidade para os educandos e educadores, o que será reverberado em toda a sociedade brasileira.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral: “Por meio da História Oral, analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras negras, das escolas públicas de Belém do Pará, que contribuíram para a valorização da identidade negra, de 2004 a 2014”. A investigação foi realizada por meio da metodologia da história oral, considerando a técnica da história oral de vida, elegendo-se a entrevista como instrumento mais adequado para apreender sobre a formação identitária negra e profissional, bem como a consideração das práticas pedagógicas das professoras negras, sujeitas históricas sociais desse estudo. Para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. O trabalho ancorou-se nos aportes teóricos e metodológicos dos autores: Alberti (2013); Minayo (2013); Meihy; Holanda (2019); Thompson (1992); Gomes (1995); Teixeira (2006), Muller (2008); Munanga (2005); Bardin (2011), entre outros. Participaram da pesquisa doze professoras negras da rede municipal de Belém do Pará. Os resultados revelaram que a formação identitária negra, construída ao longo de suas vidas, se tornou uma forma de resistência a partir do momento em que essa autoafirmação identitária passa a ser um marcador positivo no espaço de atuação. Nesse sentido, a profissão do magistério aparece como uma forma de ascensão social na vida dessas mulheres negras, sendo seu processo formativo inicial marcado por um currículo que invisibilizou a identidade negra, processo esse ressignificado por outras experiências em grupos de estudos, movimentos sociais e referências a outras mulheres negras. Em relação às práticas pedagógicas, observou-se alguns trabalhos preocupados com a valorização das características negras, que buscam por meio de marcadores positivos a valorização da contribuição do povo negro na identidade nacional brasileira, assim como a desconstrução social negativa sobre o corpo negro, aparecendo os recursos literários (livros, contação de história) e o espaço da biblioteca como estratégias no desenvolvimento dessas práticas. Portanto, a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas sobre a valorização da identidade negra está diretamente relacionada às vivências que as professoras tiveram ao longo de suas trajetórias, o que também está ligado à compreensão política social a respeito da importância da representatividade negra nos espaços educativos no viés positivo, que elas têm ao ocuparem o cargo docente na escola básica, tornando-se uma referência para todas/os educandas/os. Sendo assim, as práticas pedagógicas são um meio importante para o enfrentamento ao racismo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas/os.

Palavras-chave: professoras negras; educação básica; práticas pedagógicas; educação antirracista; história de vida.

ABSTRACT

The understand how these teachers built their identities of black people and professional, making it possible to see how this works in the pedagogical practices for an anti-racist education, in addition to discussing and reflecting on the strategies to confront racism in schools. Thus, this work has the general objective: “Through the Told Story, to analyze the strategies of education used by black teachers from public schools in Belém do Pará, Brazil, which contributed to the valorization of black identity, from 2004 to 2014”. This research was carried out through the methodology of the story told, considering the technique of the story told by experiences, choosing the interview as the most appropriate instrument to learn about the formation of identities of black people and professional, as well as the consideration of pedagogical practices of black teachers, social historical characters in this study. For the analysis of the results, content analysis was chosen. The work was based on theoretical and authors' methodologies: Alberti (2013); Minayo (2013); Meihy; Netherlands (2019); Thompson (1992); Gomes (1995); Teixeira (2006), Muller (2008); Munanga (2005); bardin (2011), among others. Twelve black teachers from public elementary schools in Belém do Pará, Brazil, were chosen for this research. The results showed that the black identity formation, formed over the of their lives, became a kind of resistance from the moment this self-affirmation of identity becomes a positive moment in the workplace. Therefore, the teaching profession appears as a form of social ascension in the lives of these black women, and their initial training process was marked by an educational method that did not make black identity possible, then this process was made possible by other experiences in study groups, social movements and references from other black women. In relation to pedagogical practices, it was noticed that some works concerned with the valorization of black characteristics, who seek through positive situations the valorization of the contribution of the black people in the Brazilian national identity, as well as the change of negative thinking about the black body, through literary resources (books, storytelling, history) and the library space as strategies in the development of these practices. Therefore, the concern to develop pedagogical practices on the valorization of identities of black people is directly related to the experiences that teachers had while throughout his life, which is also linked to the social political understanding of the importance of black representation in educational spaces on the positive side, that they have to occupy the teaching position in the elementary school, becoming a reference for all students. Therefore, pedagogical practices are an important means of fighting racism and the beginning of a more just and egalitarian society for all.

Keywords: black teachers; fundamental education; pedagogical practices; education anti-racist; life experiences.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Desenhos recebidos contendo a imagem da professora.....	16
Imagem 2 – O <i>corpus</i> da pesquisa.....	49
Imagem 3 – Mapa de Belém e municípios vizinhos.....	60
Imagem 4 – Distribuição da população brasileira de professores e demais ocupados segundo sexo e raça (2005)	66
Imagem 5 – Distribuição de professores por regiões e situações de domicílio segundo sexo e raça (2005)	67

.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Levantamento de Dissertações período de 2005 a 2020 e Teses entre 2011 e 2020 (PPGED/ICED/UFPA)	19
Quadro 02 – Levantamento de Dissertações período de 2005 a 2020. (PPGED/UEPA)	20
Quadro 03 – Levantamento de Dissertações período de 2014 a 2019. (PPGED/UFOPA)	21
Quadro 04 – Levantamento do número de escolas municipais de Belém.....	25
Quadro 05 – Organização das Entrevistas - Local/Bairro.....	45
Quadro 06 – Sistematização dos dados da pesquisa (categorização).....	50
Quadro 07 – Alguns Documentos/Objetivos (2003 – 2013)	97
Quadro 08 – Sobre cor/raça das professoras.....	102
Quadro 09 – Tipo de escola frequentada pelas sujeitas da pesquisa na Educação Básica.....	113
Quadro 10– Percursos Formativos na profissão.....	129
Quadro 11 – Perfil profissional das Professoras Negras.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Coordenadoria de Diversidade Sexual
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
COANT	Coordenadoria Antirracista de Belém
CODERER	Coordenação de Educação para Relações Étnico-Raciais
COMBEL	Coordenadoria da Mulher de Belém
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SNPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFOPA	Universidade federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL: CAMINHOS E PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	32
2.1	História oral na perspectiva da pesquisa.....	32
2.2	As entrevistas na perspectiva da História Oral de vida	39
2.3	O percurso das entrevistas	42
2.4	O tratamento e análise do kit documental impresso das transcrições das entrevistas	47
2.5	Os sujeitos da pesquisa: as professoras negras de Belém do Pará	52
2.6	Caracterização da região paraense: o município de Belém	55
2.6.1	Problematizando a questão do negro no Pará em Belém.....	55
2.6.2	A constituição do município de Belém do Pará.....	58
3	PROFESSORAS NEGRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÕES SOBRE ENTRADA DE MULHERES NEGRAS NO MAGISTÉRIO	62
3.1	Magistério feminino: percurso sobre a entrada de mulheres negras na profissão	69
4	EDUCAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: AVANÇOS PARA O CURRÍCULO ANTIRRACISTA.....	81
4.1	Problematizando o currículo da Educação Básica no tocante à questão étnico- racial.....	86
4.2	Percurso de luta e reivindicações por um currículo na perspectiva antirracista: os documentos legais	92
5	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: UM PERCURSO DE LUTA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	101
5.1	Reconhecimento identitário	101
5.2	Percurso formativo na Educação Básica	110
5.3	Escolha e formação no magistério	122
5.3.1	As Trajetórias nos Cursos de Formação Profissional	127
5.4	As práticas pedagógicas e a representatividade negra na escola	134
6	CONCLUSÃO	149
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A – Modelo do roteiro de entrevista.....	161
	APÊNDICE B - Modelo de carta de autorização de uso de entrevista	162
	APÊNDICE C – Modelo de ofício enviado a CODERER	163

1 INTRODUÇÃO

Então ser essa referência de mulher negra e ser professora isso para mim já me levanta mais e me estimula mais a estudar, a pesquisar e a melhorar essa questão do conhecimento de estar mais na construção de uma sociedade melhor, mais justa, inclusiva e igualitária (Prof.^a CAROLINA, 2022)

Início a apresentação desta dissertação com a fala da professora negra Carolina (2022) que expressa a importância de se reconhecer como uma referência negra, enquanto professora para uma educação inclusiva e igualitária, na qual eu me identifico. Isso exige compreender o reconhecimento da minha identidade de mulher negra que adentrou a profissão do magistério, ou seja, a ocupação desse espaço de poder¹ que é a escola. O reconhecimento da importância do papel político e social da minha profissão exige de mim um compromisso com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que descortinam as situações de discriminação, racismo e desigualdades sociais existentes nos diferentes espaços do ambiente escolar, bem como uma busca por práticas pedagógicas de enfrentamento a essa realidade para a valorização também da identidade negra e garantir assim uma sociedade mais justa e igualitária para todas/os brasileiras/os.

Com efeito, a reflexão de uma identidade negra, o ofício de ser professora e as práticas pedagógica que acontecem no interior da escola são eventos que predominaram na minha trajetória de vida no contexto pessoal, social, de formação e prática profissional, o que me tornou a mulher negra e professora negra que sou hoje. Identidade essa que se modificou e se modificará conforme os desafios e as experiências que ainda viverei ao longo da minha carreira profissional nas vivências na escola básica e com as formações continuadas e vivências pessoais.

Dessa forma, podemos afirmar que essa reflexão foi o início para o encontro com a temática das professoras negras da Educação Básica da dissertação aqui apresentada junto das experiências vivenciadas ao longo da minha vida acadêmica (graduação e pós-graduação) e experiência profissional. Tudo isso possibilitou não só uma aproximação com a temática, mas uma reflexão sobre a minha própria identidade enquanto mulher negra, que teve a trajetória escolar básica em uma escola pública da periferia de Belém do Pará. E, enquanto professora negra, já tive a oportunidade de trabalhar em uma escola da Ilha do Marajó e hoje desenvolvo a prática profissional docente na escola pública de periferia no município Ananindeua-Pará.

¹ Neste estudo, a escola é compreendida como um espaço social arraigado por relações de poder e dominação, os quais se reproduzem então em sua cultura e nos conhecimentos que a alimentam (VALLE, 2008).

A minha história escolar e profissional de mulher e professora negra foi um dos motes para a presente investigação, pesquisando algo próximo à experiência de vida escolar na Educação Básica e profissional, de modo a prosseguir nos estudos e reafirmar a minha identidade negra, além de ter a profissão de professora sendo colocada em evidência no sentido de dar continuidade à formação acadêmica para obter um aprimoramento científico e profissional. Assim, temos como objeto de investigação as trajetórias escolares de professoras negras e suas práticas pedagógicas nas escolas públicas de Belém do Pará, no período de 2004 a 2014.

À vista disso, apresento algumas das trajetórias acadêmicas e profissionais que alicerçam a escolha dessa investigação, assim como a trajetória no mestrado que contribuíram no aperfeiçoamento da pesquisa e a justificativa sobre a necessidade do desenvolvimento deste estudo. Em seguida, explico as justificativas da escolha do *lócus* Belém do Pará e do recorte temporal definido de 2004 a 2014.

No período da graduação, tive a oportunidade de participar do tripé: ensino, pesquisa e extensão, sendo de suma importância a ligação desses três eixos na minha formação acadêmica, e o despertar para a reflexão relacionada aos problemas educacionais, destacadas aqui nas questões de pesquisa e extensão. No início da graduação, participei do projeto “Fortalecer”, que era uma parceria da Universidade Federal do Pará (UFPA) com a Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC), pelo qual os discentes cotistas² voltavam para as escolas públicas para desenvolverem a extensão. Essa primeira experiência retomou dentro de mim as memórias referentes à minha educação básica, principalmente no que tange às dificuldades e preconceitos que uma jovem negra encontra dentro do universo escolar. Não por ser natural, mas por um processo enraizado na sociedade, uma vez que considera a identidade negra como algo inferior, tendo um olhar, em sua grande maioria, preconceituoso e excludente, alimentando a desvalorização dessa identidade. E quando se trata de uma adolescente ou jovem negra, em processo de construção e afirmação de sua identidade, esse movimento, muitas vezes velado, afeta diretamente as escolhas em relação à permanência e à continuidade dos estudos.

Outro período de relevância foi a vivência em diferentes projetos entre a universidade pública e a comunidade, como o programa “Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares”³, na qual desenvolvia o projeto “Circuito de leitura: lendo para ser feliz”. Ele era aplicado com os educandos do ensino fundamental voltado para o despertar do gosto e do prazer pela leitura. Além disso, participei do projeto “Conectando Saberes no Ensino Médio” desenvolvido com os jovens estudantes do ensino médio, tendo como objetivo

² Estudantes que ingressaram na Universidade pelo sistema de cota (regida atualmente pela Lei 12.711/2012).

³ Programa de extensão vinculado à Universidade Federal do Pará.

a partir de rodas de discussão refletir os temas: “Acesso e Permanência na Universidade Pública”; “Ações afirmativas, Juventude e Educação”; e áreas dos conhecimentos que compõem a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A prática nesses dois projetos levou-me a refletir a respeito das histórias vivenciadas por aqueles/esses jovens: como eles conseguiam concluir sua educação básica com tantos desafios e como era possível criar outra perspectiva para seguirem no ensino superior? Essa experiência despertou-me um olhar diferenciado para as jovens estudantes negras, porque deparei-me com situações de baixa autoestima referente à identidade, dificuldades de relacionamento, entre outras.

O ingresso no curso de Especialização Escola Que Protege, ofertado pela Universidade Federal do Pará, permitiu a compreensão da importância da construção de um ambiente escolar que acolha e proteja seus educandos referente aos direitos básicos da educação e do desenvolvimento saudável dos estudantes, principalmente quando pensamos em crianças e adolescentes que são sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, tendo como direito, entre outros, a garantia de ter sua identidade respeitada e a valorizada na Educação Básica. Assim, pude aprofundar meus estudos referentes ao enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, o que me ajudou a entender caminhos para construção de estratégias de enfrentamento às diferentes formas de violência, com vistas à produção final de um projeto de intervenção denominado “Protagonismo juvenil e violência: caminhos e possibilidades para o enfrentamento da violência física na escola E.E.F.M. Dr. Celso Malcher”.

Outro momento fundamental da minha trajetória de formação continuada, para o encontro com a temática de pesquisa, foi o ingresso na especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, ofertado pela Universidade Federal do Pará através do Núcleo de Estudos e Pesquisas acerca da Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA). O encontro com as discussões referente às construções de identidades com todos seus contornos e confrontos, junto das pesquisas e práticas de projetos sobre a temática, possibilitou a construção do trabalho de conclusão de curso denominado: “A simbologia do cabelo como possibilidade de afirmação da identidade negra”. Isso tudo ajudou na percepção da minha própria identidade enquanto mulher negra, que até então não conseguia entender essa construção social e como a minha trajetória escolar – com todas suas dificuldades, sendo algumas delas atrelada também a esse fator indenitário – colaboraram para meu reconhecimento identitário.

Em relação à trajetória profissional na Educação Básica, a minha primeira entrada no serviço público foi no município de Salvaterra, Pará, onde fui empossada no cargo de Professora Pedagoga – Séries Iniciais. A experiência profissional em uma escola pública no município de

Salvaterra, da Ilha do Marajó⁴, se destaca por ter enraizada em sua história a questão da resistência negra⁵. Essa vivência proporcionou uma reflexão referente à relação da minha identidade negra e às práticas desenvolvidas como professora negra, porque vivenciar o magistério em uma sala de aula, com uma turma predominantemente formada por crianças negras, possibilitou identificar uma realidade que eu já conhecia no papel de aluna, mas agora pude sentir no papel de professora, que é o preconceito racial em várias situações ao longo das aulas ministradas.

Desse tempo de magistério em Salvaterra, tenho várias memórias de situações de discriminação ligada à minha identidade negra, inclusive nos processos de relação de trabalho com colegas de profissão no ambiente escolar. Entretanto, uma memória marcante no desenvolvimento da prática profissional, em Salvaterra, que vejo como valioso compartilhar, foi a realização de uma atividade ligada ao tema “identidade”: por meio de desenhos (autorretratos), as crianças se representavam e depois apresentavam os desenhos num debate de finalização da atividade, e, no decorrer da tarefa, fiquei surpresa ao receber dois desenhos em que uma educanda me representou. O que surpreendeu foi a escolha das características físicas feita pela aluna, pois, neles, eu estava representada com cabelos lisos e loiros, conforme podemos ver na imagem a seguir.

Imagem 1 – Desenhos recebido contendo a imagem da professora



Fonte: Desenhos feitos por uma estudante do 4º do Ensino Fundamental (2016)

⁴ A Ilha do Marajó é dividida em 17 municípios: Santa Cruz do Arari, Afuá, Anajás, Breves (a capital da Ilha de Marajó), Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, São Sebastião da Boa Vista e Soure. Disponível em: < <https://www.topensandoemviajar.com/onde-ficar-na-ilha-de-marajo> >. Acesso em: 06 maio 2022.

⁵ Durante muitos anos, Salvaterra foi domínio dos portugueses escravocratas de indígenas e negros, no trabalho em fazendas. A resistência à dominação levou os escravos a um processo de organização, presente até hoje no município, com as oito comunidades quilombolas. Disponível em: < prefeituradesalvaterra.pa.gov.br >.

Logo, após a dinâmica de apresentação dos autorretratos, iniciei a discussão ligada à identidade e aproveitei a situação do desenho para afirmar aos alunos que sou negra, destacando minhas características físicas, ou seja, meu cabelo crespo, minha pele escura, meus lábios grossos, além de citar um pouco do processo histórico de resistência dos negros. Parte das crianças não aceitaram o uso do termo negra, pois achavam que a palavra negra era um insulto. Esse momento gerou uma reflexão da importância do meu papel enquanto professora negra referente à busca de estratégias para desenvolver práticas pedagógicas de valorização da identidade negra no ambiente escolar.

Após a aprovação no processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), iniciei as discussões com a minha orientadora professora Maria José Aviz do Rosário sobre o projeto de pesquisa. No início da Pandemia da Covid-19 e com as restrições de segurança impostas, iniciamos os trabalhos de forma remota, bem como a elaboração das possíveis mudanças necessárias para a melhor compreensão e desenvolvimento da pesquisa.

Nas disciplinas de Ateliê (1-2-3), tive a oportunidade de dialogar com a orientadora acerca dos principais elementos do projeto. No Ateliê-1, dialogamos a respeito da importância da história da educação paraense à problemática apresentada, e fizemos o recorte sobre nosso objeto de pesquisa. No Ateliê-2, revimos as questões metodológicas e percebemos que modificando a metodologia, o que até então era uma proposta de pesquisa etnográfica, mudamos para a metodologia da história oral, do tipo história de vida, por compreender que assim poderíamos escutar as vozes das professoras negras aqui investigadas. É exatamente nesse momento que incorporamos uma nova perspectiva a essa pesquisa, pois, como mulheres negras que somos e por acreditarmos na importância dessas histórias, acreditamos que elas devem ser também objeto de estudos e análises dentro da academia. E, por fim, no Ateliê-3, dialogamos sobre os dados levantados, os quais são tratados e apresentados aqui nesta dissertação.

A participação nas disciplinas de Educação Básica Brasileira e da linha de Currículo foram um ponto importante para a construção da primeira versão do texto e finalização da dissertação, porque a literatura usada e os debates desenvolvidos nos encontros trouxeram elementos agregadores à escrita, tais como as políticas educacionais e a concepção de currículo, as quais também foram debatidos com o objeto e a temática sendo incorporados a essa dissertação.

As vivências de grupo foram essenciais para a produção escrita e a formação intelectual, as inquietações e debates permitiram uma aproximação com as questões históricas e atuais

referentes à história da educação e suas problemáticas, o que possibilitou um diálogo com o objeto de pesquisa e um aperfeiçoamento da escrita da dissertação.

As trajetórias supracitadas com as leituras das legislações que regem o desenvolvimento das relações étnico-raciais no contexto educacional da escola, destacando aqui a Lei nº 10.639/2003, que é fruto de lutas de movimentos sociais, tal qual o movimento negro. Também destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como os estudos referentes ao racismo, feminismo negro e à docência. O conjunto dessas literaturas permitiu pensar a respeito das professoras negras e o desejo de investigar suas trajetórias escolares e as práticas pedagógicas na educação básica.

É nesse contexto que encontro meu objeto de estudo: “as trajetórias escolares de professoras negras e suas práticas pedagógicas nas escolas públicas de Belém do Pará”, mergulhando, assim, no desenvolvimento de uma pesquisa que trata das trajetórias de formação e práticas pedagógicas vivenciada por professoras negras na educação básica em escolas públicas do município de Belém.

É um trabalho que se insere na perspectiva de contribuição para a construção da história da educação paraense, em particular do município de Belém do Pará, o que, por si só, é uma contribuição à pesquisa educacional, dentro de um recorte temporal de 2004 a 2014, possibilitando um olhar para diferentes trajetórias de professoras negras que desenvolvem sua docência em escolas localizadas em diferentes bairros no município de Belém. Sendo assim, pode-se compartilhar o conhecimento das suas construções identitárias enquanto professoras negras, além de suas práticas pedagógicas na educação básica, observando as práticas voltadas à valorização da identidade negra, resistindo aos preconceitos e ressignificando suas histórias ao longo dos anos na educação básica.

Por outro lado, é uma pesquisa pautada também na perspectiva da história da educação, o que permite, a partir das fontes históricas, escrever a respeito das memórias, dos fatos e das questões sociais, tendo aqui o recorte voltado para as trajetórias de professoras negras e suas práticas pedagógicas, principalmente em relação à valorização da identidade negra, do município de Belém. Afinal, como podemos identificar, na história da educação, as trajetórias de professoras negras parecem invisibilizadas⁶ ou de forma tímida como elemento de pesquisa científica comparadas a outros temas na realidade paraense.

Para subsidiar o estudo da temática em evidência, fiz um levantamento de teses e dissertações publicadas em alguns programas de pós-graduação em Educação de universidades

⁶ A pesquisa indica uma invisibilidade no levantamento das produções que discutem as professoras negras, em alguns dos principais repositórios de programas de pós-graduação em educação no estado do Pará.

públicas paraenses, entre diferentes períodos⁷, para identificar como estão os estudos e as pesquisas a respeito das professoras negras em alguns repositórios científicos de programas de pós-graduação do estado do Pará, por entender também que esse levantamento seria a base para o início da pesquisa.

Em consulta ao portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciência da Educação (ICED) vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), com o intuito de observar o quantitativo de dissertações e teses publicadas, foi feito o quadro demonstrativo 01.

Quadro 01 – Levantamento de Dissertações período de 2005 a 2020 e Teses entre 2011 e 2020

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – ICED – UFPA				
Nº	Nome	Título	Ano	Palavras-chave
01	Raquel Amorim dos Santos (dissertação)	[in] Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental em Ananindeua (PA)	2009	Representações Sociais de professores; Relações Raciais; Currículo Escolar
02	Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva. (dissertação)	Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo	2009	Relações Raciais; Representações de Professores; Currículo; Ensino Médio
03	Ana Keuria Mercês Araújo (dissertação)	“Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo e como antes”: um estudo sobre prática pedagógicas dos professores após a implementação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Pataua na Amazônia Paraense.	2016	Educação do campo; Currículo; Relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas.
04	Antônio Luís Parlandin dos Santos. (Tese)	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural	2018	Representações Sociais; Educação intercultural; Práticas pedagógicas; Educação para as relações étnico-raciais.
Observação: no período pesquisado, foram identificadas 162 teses e 413 dissertações publicadas no repositório do PPGED.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA, 2021.

Como podemos identificar no quadro 01, dentro de um total de 161 teses, foi encontrada uma que se aproxima da nossa temática. No entanto ao analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica, nenhuma era voltada às professoras negras, seja no âmbito do ensino superior ou educação básica. Por outro lado, em relação às dissertações de um total de 413 encontradas, foi possível identificar 03 trabalhos que se aproximam do objeto

⁷ Os períodos pesquisados correspondem a data de início de cada programa de pós-graduação em Educação até o ano de 2020.

aquí pesquisado, haja vista que entre suas palavras-chave temos professores, racismo e relações raciais. Contudo, nenhum estudo discutia acerca das professoras negras especificamente. Esse resultado é preocupante se pensarmos quantitativamente e qualitativamente, pois, no período de 15 anos de produção científica de um programa de educação, o fato de não conseguir identificar uma pesquisa que tratasse das professoras negras e suas práticas revela uma escassez de produções e pesquisas a respeito dessa temática.

A pesquisa no portal do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Educação Básica (NEB) vinculado à UFPA, com o objetivo de verificar as produções, também revelou a ausência de produções relacionadas à temática. O PPEB iniciou suas atividades em 2015, vinculado ao instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). O curso de mestrado acadêmico foi aprovado e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, normatizado pela Resolução Nº 4.720/2015. Em 2017, com a criação no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), normatizado pela Resolução Nº 765/2017-CONSUN, o PPEB perde o vínculo ao ICED/UFPA e passa a funcionar com uma subunidade do NEB⁸.

O levantamento realizado no programa supracitado em relação ao período de 2017 a 2020, revelou que no total de 92 dissertações, não foi encontrada nenhuma com a problematização em relação às professoras negras especificamente e nem que se aproximasse da temática do nosso trabalho. Isso demonstra a necessidade de produção de dissertações que dialoguem com o tema relacionado às professoras negras no âmbito acadêmico paraense.

A partir do levantamento realizado no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Universidade Estadual do Pará (UEPA), tendo como foco identificar o total de dissertações produzidas que tratem de professoras negras, elaborou-se o quadro 03.

Quadro 02 – Levantamento de Dissertações período de 2005 a 2020

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UEPA				
N	Nome	Título	Ano	Palavras-chave
1	Ana Darc Martins de Azevedo	Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola pública de Ananindeua (PA)	2007	Identidade negra; Diversidade cultural; Projeto pedagógico; Educação Multicultural Crítica.
Observação: No período pesquisado, foram encontradas 326 dissertações publicadas no repositório.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UEPA (2021).

⁸ Informações retiradas do site do Programa do PPEB (2021).

O levantamento mostrou no quadro 02 que, de um total de 326 dissertações defendidas, apenas uma, defendida no ano de 2007, destaca um assunto que se aproxima da nossa temática de estudo, em que dialoga como a identidade negra e se manifesta no projeto pedagógico da escola, desdobrando-se em projetos e ações educativas, bem como se expressa entre atores sociais em uma escola de Ananindeua. Entretanto, não encontramos nenhum trabalho acadêmico que aborda especificamente o objeto de investigação da nossa pesquisa.

A pesquisa foi feita no portal do Programa de Pós-Graduação em educação (PPGED), vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que teve como objetivo identificar o quantitativo de dissertações produzidas sobre professoras negras, como demonstra o resultado no quadro 03.

Quadro 03 – Levantamento de Dissertações período de 2014 a 2019

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UFOPA				
Nº	Nome	Título	Ano	Palavras-chave
1	José Nilson Silva de Jesus	A Lei nº. 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas – Oriximiná/PA.	2017	Educação étnico-cultural; Lei nº 10.639/2003; Práticas Pedagógicas; Escola Quilombola; Amazônia.
Observação: No período pesquisado, foram encontradas 130 dissertações publicadas no repositório.				

Fonte: Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED- UFOPA (2021).

O quadro 03 revelou, de um total de 130 dissertações, apenas uma dissertação voltada para identificação das práticas pedagógicas de docentes em torno da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, ou seja, discutir a questão das práticas pedagógicas em uma perspectiva antirracista. Porém, nenhuma abordava especificamente a questão das professoras negras, o que também reforça a carência de produções científicas paraenses em torno do debate do objeto e da temática.

Assim, o levantamento feito, nos repositórios científicos de diferentes programas de pós-graduação em educação ligados às principais universidades paraenses, ajuda a compreender a necessidade dessa pesquisa a respeito das professoras negras, pois evidencia a escassez de pesquisas relacionada ao objeto da realidade acadêmica paraense, o que pode dificultar a produção de conhecimento e, desse modo, a história de professoras negras da escola básica no Estado do Pará não terão a visibilidade acadêmica e científica. Isso se constitui em um problema e é preocupante, sobretudo quando pensamos na representatividade dessas professoras negras e da sua importância para o processo educacional e para a historiografia paraense.

Com isso, dada a necessidade de pesquisar e conhecer as trajetórias de professoras negras na educação básica do estado do Pará, começamos a pensar no recorte temporal e de qual região especificamente se justificaria ser relevante para o desenvolvimento da nossa

pesquisa. Inicialmente pensamos em pesquisar as histórias de professoras negras de escolas do bairro da Terra Firme, por ser um bairro marcado também por um número significativo de movimentos sociais, porém ainda vivenciando um período de muita restrição pandêmica⁹. Assim por causa da dificuldade de aprofundar a pesquisa exploratória sobre o bairro e as escolas, e após o exame de qualificação, resolvemos mudar lócus para Belém, ou seja, pesquisar as trajetórias de professoras negras que atuam ou atuaram em escolas municipais de Belém.

concernem relação à justificativa da opção do Município de Belém, que está situado no Pará¹⁰, primeiramente, é importante frisar que o estado e a cidade são marcados por questões históricas envolvendo o povo negro. Nesse sentido, uma reportagem recente, publicada na página eletrônica do Jornal Beira do Rio¹¹ (PINTO, 2021), destaca uma série de pesquisas e trabalhos que afirmam a significativa presença dos negros na Amazônia. Dentre eles, podemos citar: o trabalho da antropóloga Anaíza Vergolino com a publicação de *A presença africana na Amazônia Colonial*, de 1990; o historiador José Maia Bezerra Neto com a edição *Escravidão Negra no Grão-Pará* (2001). Esses estudos demonstram que a presença negra na Amazônia foi significativa para a formação e dinâmica social da região norte, contrariando a ideia citada por Vicente Salles, como cita o trecho da reportagem de Pinto (2021): “o folclorista e historiador Vicente Salles publicou, em 1971, *O negro no Pará sob o regime da escravidão*, a tese em voga, segundo a qual a quantidade de negros escravos na Amazônia não foi suficiente para determinar uma dinâmica social relevante”. Segundo a reportagem, essas pesquisas contribuíram ainda mais para dar visibilidade aos estudos relacionados à escravidão negra na Amazônia, destacando a relevância social dos negros no estado do Pará, como atesta o acervo de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPGHist/IFCH) da UFPA.

A reportagem ainda cita a recente tese de Bárbara da Fonseca Palha, *Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (1750-1850)*, defendida em 2019, a qual foi premiada em segundo lugar na sétima edição do Prêmio Professor Benedito Nunes, que premia teses nas áreas de Letras, Comunicação, Arte, Filosofia e Ciências Humanas da UFPA. Segundo a reportagem, a autora ampliou o foco na história das mulheres escravizadas em Belém: “Elas perpassam toda a tese, desde a introdução

⁹ Período no qual as escolas estavam fechadas por meio de decretos municipais e estaduais, funcionando apenas de forma remota. (Decreto nº 99.976/2021)

¹⁰ O Pará é o estado mais populoso da região Norte, concentrando 46,5% da sua população. Conta atualmente com 8.690.745 habitantes, segundo as estimativas do IBGE para 2020. GUITARRARA, Paloma. Pará. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/para.htm>>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

¹¹ PINTO, Walter. Democracia, trabalho e liberdade em Belém: tese reflete sobre escravidão negra e presença na sociedade. **Beira do Rio**. Belém, 23 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/2021/132-159-junho-julho-e-agosto/529-demografia-trabalho-e-liberdade-em-belem>>. Acesso em: 09 maio 2022.

até a conclusão. Estão envolvidas em questões como tráfico, demografia, mundo do trabalho e busca pela liberdade”, destaca a pesquisadora.

Vale ressaltar que nos últimos anos desde a última eleição municipal de 2020, com a entrada da gestão ligada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), tendo assumido o prefeito Edmilson Rodrigues, as ações referentes ao enfrentamento ao racismo e à valorização da identidade negra/indígena têm ganhado visibilidade. Por meio do Decreto nº 103.700/2022, assinado em 15 de março de 2022, foi oficializada a Coordenadoria Antirracista de Belém – COANT (MIRANDA, 2020)¹², com o objetivo de criar políticas públicas para intensificar a luta contra o racismo. Assim, outra mudança significativa, segundo reportagem de Ribeiro (2021)¹³, se dá na ocupação de cargos de poder em Belém por mulheres pretas e indígenas. A notícia destaca, entre as mulheres negras, a servidora de carreira da Secretaria Municipal de Saneamento (SESAN) há 19 anos, Jane Patrícia Gama, assumiu a Coordenadoria de Diversidade Sexual (CDS). Ela é a primeira mulher negra, ativista, afro-religiosa e lésbica no espaço” e a Secretaria de Saneamento também experimenta uma titularidade diversa, tendo como Ivanise Gasparim a primeira negra na cadeira. Ela é graduada em Direito e Psicanálise e já foi vereadora de Belém.

Ainda sobre Belém, aconteceu uma programação alusiva ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, comemorado no dia 25 de julho, sob a realização da Prefeitura Municipal de Belém, por meio da Coordenadoria da Mulher de Belém (Combel) e Coordenadoria Antirracista de Belém (Coant). Contou com a participação de personalidades negras, fazendo análise de conjuntura da presença da mulher negra em todas as áreas, na perspectiva de construir um documento de políticas públicas voltado às mulheres negras que vivem na capital paraense (NUNES, 2021). Segundo reportagem de Nunes (2021)¹⁴, a convidada especial para falar sobre o tema “Protagonismo das mulheres negras na história de Belém”, foi Nilma Bentes, ativista histórica pela luta do movimento dos homens e mulheres negras em Belém e no Pará desde a década de 1980, e é atual coordenadora de Projetos do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (Cedenpa). A fala de abertura de Bentes “Sou uma negra que já passou por quase todos os processos de discriminação que a pessoa negra passa desde criança e tive consciência disso logo cedo, porque minha mãe falava com a gente sobre o racismo”. Esse relato demonstra a realidade de muitas mulheres pretas, que estão nas

¹² MIRANDA, Victor. Coordenaria Antirracista é oficializada Políticas para a diversidade. **Rádio Iara**. Belém, 22 mar. 2022. Disponível em: <radiooara.com>. Acesso em: 09 maio 2022.

¹³RIBEIRO, Flavia. Mulheres negras e indígenas ocupam cargos de poder em Belém. **Alma Preta Jornalismo Preto Livre**. Belém, 15 jan. 2021. Disponível em <almapreta.com>. Acesso em: 09 maio 2022.

¹⁴ NUNES, Edna. Mulheres pretas de Belém elaboram políticas públicas específicas. **Rede Pará**. Belém, 21 jul. 2021. Disponível em: <redepara.com.br>. Acesso em: 09 maio 2022.

casas e nas ruas da capital paraense, que sofreram ou sofrem preconceito racial, mas que se calam por culpa da opressão de uma cultura histórica há séculos existente no Brasil, aponta Nunes (2021).

Assim, compreendendo a importância histórica que o município de Belém tem referente à formação da população negra paraense e o protagonismo das mulheres negras belenenses, mesmo que de forma tímida divulgados, optamos por focar a pesquisa nas professoras negras que desenvolvem ou desenvolveram suas práticas profissionais em Belém e que têm/tiveram vínculos com a Secretaria de Educação Municipal de Educação (SEMEC) no período de 2004 a 2014.

Para a definição do recorte temporal, apresento duas justificativas: a escolha por começar em 2004, que é o ano inicial, o que se justifica por ser um ano após a implementação da Lei 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo 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”. Ou seja, é uma forma de perceber como esse marco legal é tão importante também para o trabalho com a valorização da identidade negra na escola, o que poderemos verificar se a institucionalização da lei teve ou não importância nas práticas pedagógicas utilizadas por professoras negras nas escolas municipais de Belém.

No que se refere a 2014, que é o ano final do período investigado, se justifica pelo fato de ser um ano após uma década de implementação da Lei nº 10.639/03, o que gerou muitas discussões nos meios legislativos e sociais em relação à aplicabilidade da lei nas escolas, como cita a reportagem de Iuri Müller (2003): “[...] maior rigor no cumprimento da lei e na fiscalização do que é realizado, fez com que deputados e representantes do governo buscassem encaminhamentos para um panorama que, segundo os movimentos sociais, se alterou pouco ou nada mesmo após uma década de implementação”. Assim, poder investigar até 2014, o que possibilita perceber também como essas práticas pedagógicas foram ou não sendo implicadas no decorrer desses dez anos de legislação nas práticas docentes das professoras negras que atuam/atuarão em escolas municipais de Belém do Pará, que contribuem para a valorização da identidade negra e assim possibilitando uma educação antirracista, além de compartilhar as histórias dessas professoras sobre o olhar de suas identidades, enquanto professoras negras e suas práticas pedagógicas.

É válido para esta pesquisa compreender como funciona a organização da SEMEC, mesmo que de maneira geral, destacando um panorama de organização referente ao número de escolas e quantidades de professores vinculados. Em pesquisa feita no site da SEMEC, é possível identificar que, em sua organização, as escolas aparecem organizadas por meio de sete

distritos administrativos que reúnem um conjunto de bairros e o total de escolas por distrito, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 04 – Levantamento do número de Escolas Municipais de Belém

DISTRITOS ADMINISTRATIVOS	NÚMERO DE ESCOLAS
DABEL – Distrito Administrativo de Belém	15
DASAC – distrito administrativo da sacramenta	18
DAICO – Distrito Administrativo de Icoarací	27
DAMOS – Distrito de Mosqueiro	17
DAOUT- Distrito Administrativo de Outeiro	18
DABEN – Distrito Administrativo do Benguí	19
DABEN – Distrito Administrativo do Entroncamento	22
DAGUA – Distrito Administrativo do Guamá	31

Fonte: Quadro elaborado pela autora, dados retirados do site da SEMEC – Belém (2022)

Como podemos verificar no quadro acima, o município de Belém tem um número significativo de escolas municipais distribuídas por distritos administrativos. No site não foi possível identificar o número de professoras negras vinculados à Secretaria de Educação, nem mesmo o número de professores no geral, independente de sexo ou cor. Todavia, conseguimos identificar que a SEMEC conta com uma Coordenação de Educação para Relações Étnico-Raciais (Coderer) criada em 2021, e que tem como finalidade o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito nas escolas municipais. Uma das primeiras ações realizada pela Coderer foi uma diagnose na rede municipal com tema “Educação Antirracista”, diagnose importante para a nossa pesquisa, pois, segundo o site, participaram 1.266 educadores da rede de forma voluntária. Entre os achados, foi constatado que 66, 3% se autodeclararam da cor parda, e em relação à Lei 10.639/2003 apenas 46,1% dos educadores dizem conhecer tal lei, já em relação a situações de racismo, preconceito e discriminação, 58,1% dizem já ter identificado no ambiente escolar.

Posto isso, podemos inferir primeiramente que a diagnose em relação à autodeclaração dos professores da rede municipal de Belém identificou que a maioria dos professores investigados se identificam como pardos, porém não foi feita uma investigação em relação ao

gênero desses professores, ou seja, dentro desse percentual não temos como saber a quantidade de professoras. Também é possível afirmar uma porcentagem alta de situações de racismo, preconceito e discriminação nos ambientes, o que exige estudos e pesquisas.

Logo, investigar sobre as trajetórias escolares e as práticas pedagógica de professoras negras na valorização da identidade negra em escolas do município de Belém, no período de 2004 a 2014, será uma forma de possibilitar uma visibilidade aos percursos desse grupo nos seus processos formativos e práticos profissionais relacionados à formação e à valorização da identidade negra.

É oportuno acentuar que, neste estudo, entendemos que a ideia de identidade ou identidades, pode perpassar diferentes significações, as quais ajudam na construção de um conceito de identidade, considerando que essa construção, em sua maioria, relacionada com as práticas sociais que o indivíduo vivencia ao longo da vida, pois, conforme o acúmulo ou a bagagem cultural incorporadas a sua realidade, a própria visão sobre sua identidade modifica. Para Stuart Hall, “a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13). Ou seja, segundo Hall, a identidade é algo que pode ser modificado ao longo do tempo e na história de cada sujeito.

Nessa perspectiva supracitada por Hall, podemos inferir que o entendimento de identidade pode se recriar ou modificar, mesmo que de forma temporária. Colaborando com essa perspectiva, Souza (2005, p. 90) salienta que “as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, ‘identidades’ são, pois, identificações em curso”. Desse modo, confirmando a ideia de identidade como construção social que perpassa a vida do indivíduo no decorrer de sua trajetória de vida.

Com isso, o conceito de identidade que trabalho neste estudo é a de Hall e Souza, por compreender que a identidade das professoras negras é construída ao longo de suas vidas, por meio de suas experiências, que perpassam a vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. São exatamente esses eventos que busco investigar para melhor compreender os confrontos e negociações que acontecem nesses eventos, destacando aqui os eventos ocorridos na educação básica.

No que tange à relevância científica, a pesquisa permitirá o levantamento de dados e resultados que poderão enriquecer a temática dentro do cenário acadêmico, sendo mais uma fonte de pesquisa que poderá ajudar na produção de novas críticas construtivas para entender o

contexto dessa realidade das professoras negras de periferia da escola básica, na região amazônica, mas especificamente em Belém do Pará.

Em relação à relevância pedagógica, os resultados desse estudo poderão contribuir socialmente no pensamento de novas ideias para formulação de políticas públicas educacionais que perceba a importância de garantir um ensino que respeite a identidade e o gênero dos sujeitos que formam a escola, assim como ajudar as/os educadoras/es a repensarem suas práticas profissionais e buscarem novas práticas pedagógica de intervenção para a valorização da identidade negra, uma vez que possibilita o compartilhamento de saberes vivenciados que partem das trajetórias escolares das professoras negras que atuam ou atuaram no município de Belém no período de 2004 a 2014. O trabalho também se constitui em um estudo que se aproxima de outras pesquisas no que se refere ao objeto, porém se diferencia nas vivências das professoras negras, as quais mudam conforme cada realidade e acúmulo de experiências.

Na questão da relevância pessoal, essa pesquisa contribui para sedimentar a minha identidade de mulher negra e professora da escola pública, porque pesquisar e confrontar meus achismos com o conhecimento científico, a partir de outros estudos já publicados e de experiências de outras professoras negras, gera em minha vida novas perspectivas, aprendizagens e desafios, em que me proponho vivenciar buscando sempre ter um olhar crítico sobre minha própria trajetória profissional e pessoal.

Assim, ao problematizar a situação investigada referente às professoras negras na educação básica, vale frisar que no Brasil a educação pública e gratuita é um direito resguardada a todos cidadãos brasileiros por meio da escola pública, como preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com isso, as instituições de educação básica comportam um grande quantitativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos em diferentes modalidades e níveis de ensino, sendo um ambiente que deve ser livre de preconceitos e que respeite as diferenças de gênero, cor/raça etc. Isso traz desafios que devem ser enfrentados, como aponta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade. (BRASIL, 2003, p. 02)

Nessa perspectiva, o Plano Nacional aludido defende que a escola precisa desenvolver um trabalho que valorize seus educandos, porém infelizmente quando falamos da identidade negra percebemos uma invisibilidade do segmento negro na escola e em alguns casos quando

o negro aparece e de uma maneira inferiorizada, estereotipada e ocupando cargos considerados subalternos, as mulheres negras, por exemplo, como empregada doméstica. Essa realidade fortalece a disseminação de ideias preconceituosas e excludente sobre a identidade negra, o que pode ser visto até mesmo no currículo e nas práticas, como, por exemplo, em alguns livros didáticos e nas práticas de alguns professores, tendo como consequência a negação do próprio negro em relação à sua identidade. Cria-se então um imaginário ruim, como aponta Gomes:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (GOMES, 2003, p. 171)

Desse modo, o desafio da valorização da identidade negra é uma constante luta que deve ser pautada na educação e, quando pensamos nas trajetórias escolares de professoras negras no espaço da escola e nas suas práticas pedagógicas em determinado período, temos a possibilidade de compreender como essas trajetórias podem emergir achados. Eles podem mostrar o fortalecimento ou não da identidade negra como algo positivo, tanto para os alunos/as quanto para as professoras. E em que medida auxilia ou não em suas práticas pedagógicas, observando aquelas voltadas para a valorização também da identidade negra.

Dessa forma, um estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (2022) sobre o perfil profissional das/os professoras/res brasileiras/os da Educação Básica nos ajuda a problematizar ainda mais, pois revelou que as mulheres aparecem como maioria, porém sem identificar a questão referente à cor/raça, baseados nos dados do censo de 2021, conforme' podemos identificar abaixo:

De acordo com o Censo Escolar 2021, 595 mil docentes atuaram na educação infantil no ano de referência do levantamento. Já o ensino fundamental concentrou a maior parte dos profissionais da educação básica: 1.373.693 (62,7%) dos 2,2 milhões. Um total de 516.484 atuou no ensino médio. As professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres. (INEP, 2022)

Como efeito, as mulheres aparecem em maior quantidade em todas as etapas da Educação Básica brasileira, obtendo o percentual mais expressivo na educação infantil e um menor número no ensino médio, fazendo uma comparação entre todas as etapas, indica-se assim um magistério feminino. Contudo, a pesquisa não identifica a questão da cor/raça, o que nós levando a refletir se o quantitativo de professoras negras está em qual proporção representada nesse perfil por níveis da Educação Básica.

Os dados apresentados são fundamentais para observarmos que a profissão de professora/or trazem suas diferenciações em relação ao sexo, e, quando fazemos o recorte sobre as professoras negras, ou seja, quando há a inclusão da questão racial, precisamos buscar mais elementos para responder esse questionamento. Contudo, ao observar uma pesquisa sobre a comparação entre mulheres brancas e mulheres negras que concluíram o ensino superior, observamos uma menor oportunidade na formação acadêmica para mulheres negras, pois, segundo o Instituto Brasileiro (IBGE/2018), o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%), o que destaca uma desigualdade no processo formativo em nível superior.

Então, os dados são importantes evidências de que as mulheres negras sofreram ou sofrem com estigmas sociais que lhes foram imputados historicamente, tendo maiores dificuldades em seguir e concluir a educação superior, o que nos faz refletir como as professoras negras da educação básica conseguiram obter formação em nível superior e como foi esse contexto, já que são negras. Por outro lado, como já referido, a produção nos programas de pós-graduação em educação do Pará é pequena e exige daquelas/es, que se preocupam com a produção do conhecimento em outros patamares, decisões teóricas e práticas. Nessa perspectiva, é preciso investigar a presença das professoras negras na educação básica de modo geral e de modo particular, no município de Belém do Pará, assim como suas trajetórias escolares e práticas pedagógicas na valorização da identidade negra na educação básica.

Nesse sentido – para compreender em que contexto elas foram inseridas nesse espaço e como sua participação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como as práticas pedagógicas desenvolvidas auxiliam na construção da identidade negra nas escolas municipais de Belém do Pará – lançamos a seguinte questão-problema: “Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras negras, das escolas públicas de Belém do Pará que contribuíram para a valorização da identidade negra, de 2004 a 2014?”

Essa questão será respondida com o objetivo geral: “Por meio da História Oral, analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras negras, das escolas públicas de Belém do Pará que contribuíram para a valorização da identidade negra, de 2004 a 2014”.

Portanto, como questionamentos intermediários de compreensão da pesquisa, teremos: (i) Como as professoras negras constituíram sua identidade negra e profissional? (ii) Como a formação básica e profissional que tiveram em sua trajetória contribuíram para pensar as práticas pedagógicas no tocante à valorização da identidade negra? (iii) As trajetórias docentes são importantes para a compreensão e valorização da identidade negra na escola básica? (iv) Qual as implicações da presença dessas professoras negras na escola básica para uma educação antirracista?

Por outro lado, a pesquisa com os objetivos específicos, que darão conta dos questionamentos intermediários: (i) Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras negras na valorização da identidade negra; (ii) Analisar as principais práticas pedagógicas usadas por professoras negras para a valorização da identidade negra, no período de 2004 a 2014; (iii) Discutir a importância da presença de professoras negras na educação básica; (iv) Contribuir para o reconhecimento das histórias de professoras negras da educação básica de Belém do Pará.

Assim, essa dissertação está dividida em seis seções sendo a primeira a Introdução, que apresenta o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora até o encontro com a temática e objeto, justificativa, problematização, objetivos, assim como a relevância acadêmica, social e pessoal da pesquisa.

A segunda seção denominada “Metodologia da história oral: caminhos e percursos na construção da pesquisa” tem como objetivo discutir a importância da metodologia da história oral na perspectiva dessa pesquisa. Também apresenta todo o percurso metodológico desenvolvido, bem como apresenta as professoras negras aqui investigadas e descreve o lócus da pesquisa.

A terceira seção intitulada “Professoras Negras e Educação Básica: discussões sobre entrada de mulheres negras no magistério” possui o intuito que é discutir a entrada das mulheres negras na Educação Básica, na função de professoras, buscando problematizar por meio de alguns momentos históricos a inserção das mulheres, em especial das mulheres negras, no magistério.

A quarta seção tem como título “Educação e Políticas Curriculares no Brasil: avanços para o currículo antirracista”. Essa seção objetiva dialogar sobre as mudanças curriculares na perspectiva de um currículo escolar antirracista, a partir da implementação de documentos legais, o que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

A quinta seção “As histórias de professoras negras: um percurso de luta e resistência na educação básica.” pretende apresentar o processo de reconhecimento identitário das professoras negras, as trajetórias na formação escolar básica; a escolha e percurso formativo na profissão; assim como discutir as práticas pedagógicas de valorização da identidade negra desenvolvida por essas professoras na Educação Básica no município de Belém e a importância da representatividade negra no espaço escolar.

A sexta e última seção corresponde às conclusões, em que serão apresentadas as considerações reflexivas e pessoais a respeito da pesquisa desenvolvida, dos resultados obtidos, das expectativas acerca da contribuição da pesquisa para o reconhecimento das trajetórias das professoras negras da educação básica de Belém do Pará, dando foco para as práticas de

valorização da identidade negra e para a importância da representatividade negra nos espaços de educação formal.

2 METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL: CAMINHOS E PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico desenvolvido no decorrer do estudo, assim como o tipo de pesquisa, as categorias e os métodos de análise. Esse estudo constitui-se em uma pesquisa realizada por meio da Metodologia da História Oral com enfoque na abordagem qualitativa conforme os preceitos de Gil (2002): “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]”. Além disso, não podemos esquecer do estudo histórico/bibliográfico, sobretudo porque realizou-se um levantamento de estudos e pesquisas a respeito das professoras negras na história da educação básica.

2.1 História oral na perspectiva da pesquisa

A metodologia da história oral tem como uma das principais características a possibilidade de realizar uma pesquisa que busca ouvir as vozes dos grupos silenciados da história oficial e incluir a visão e vivência deles na história, como afirma Sarat e Santos (2010, p. 50): “[...] a História Oral nasce e se fortalece a princípio, como uma possibilidade de dar voz àqueles e àquelas que haviam sido silenciados pela História factual e oficial. Cresce com um caráter político e militante [...]”, ou seja, são pessoas que podem, por meio de suas lembranças, testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da contemporaneidade.

Assim, ao utilizar a metodologia da história oral, pretendemos acrescentar as vozes das professoras negras à história da Educação Básica Paraense, destacando o impacto dessa presença (vozes) na valorização da identidade negra como forma positiva e construindo a partir de suas histórias outros documentos e acervos que sirvam de referência-fonte para a compreensão e construção de outro conhecimento em relação à história das professoras negras na educação básica paraense, especificamente do município de Belém .

Por conseguinte, o autor Thompson (1992) acrescenta:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentro da maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (THOMPSON, 1992, p. 44).

Desse modo, o autor reafirma a importância e o caráter inovador da metodologia da história oral em utilizar as experiências e vivências de sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, inclusive aos grupos marginalizados ao longo da história, trazendo para dentro das comunidades histórias que saem da própria comunidade, em que qualquer sujeito pode ser protagonista. Esse movimento estimula o processo de interação entre pessoas em diferentes espaços, incluindo o espaço do trabalho de professoras/es, no caso deste trabalho professoras negras de Belém do Pará, cujas histórias encontram-se subsumidas nas histórias mais gerais sobre professoras, ou seja, suas vozes não são ouvidas, outras vozes as “representam” e, portanto, deste ponto de vista a história da educação paraense é incompleta.

Nessa perspectiva, a história oral tem toda pertinência, dado seu caráter inovador na pesquisa. A respeito do caráter inovador da História Oral, François (2006) expõe dois argumentos:

[...] A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro histórica” (FRANÇOIS, 2006, p. 04)

Dessa forma, segundo o estudioso, a inovação da história oral, além de possibilitar uma perspectiva de inovação por seus objetos, que parte das ditas minorias, as abordagens priorizam o ponto de vista “micro históricas”, com vistas as visões subjetivas e os caminhos individuais, mesmo que vivenciadas em um coletivo. Lozano (2006) acrescenta que a história oral, além de permitir um lugar de contato de influências que perpassam saberes interdisciplinares e sociais, os quais vão desde proporções locais e regionais, tem a oralidade como meio para conhecer fenômenos sociais e garantir interpretações qualitativas desse percurso histórico-social.

Lozano (2006) pondera sobre os métodos e técnicas para se alcançar essas interpretações qualitativas dos processos históricos – sociais por meio da oralidade:

Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. (LOZANO, 2006, p. 16)

Então, a história oral exige técnicas precisas e adequadas, buscando exatamente analisar o interior das experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais, tangendo o que há de mais profundo nas memórias de cada indivíduo sobre a problemática pesquisada.

Esses argumentos, até aqui expostos, reafirmam a importância do uso da metodologia da história oral que permite um trabalho com a utilização da fonte oral como possibilidade de recurso, que se torna inovadora em perspectiva de confrontar a história factual, feita por muitos historiadores ao longo dos anos. Entretanto, é necessário fazer uma ponderação como aponta o autor Paul Thompson (1992), pesquisador inglês, sobre a história oral como instrumento de mudança ao pesquisar sobre a história:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22)

Assim, a utilização da metodologia da história oral como forma de mudança depende do que busca a/o pesquisadora/or, qual é sua questão de investigação e seus objetivos, pois eles serão o norte para validar o uso dessa metodologia e sua técnica na pesquisa e garantir a eficácia em seu estudo, sendo de suma importância o entendimento da definição desse método-fonte-técnica e a contribuição que se traz para os estudos nas ciências sociais.

Em vista disso, a metodologia da história oral é representativa e significativa para essa pesquisa, pois é exatamente essa inovação que envolve a oralidade dos atores sociais silenciados ao longo da história oficial, o que possibilita conhecer esses desdobramentos do processo histórico no tempo presente, bem como garantirá conhecer as trajetórias escolares e as práticas pedagógicas das professoras negras da educação básica de Belém do Pará.

A escuta de cada relato por meio da ativação das memórias de cada professora entrevistada propiciou um reacender de suas emoções, sendo percebidas nas entonações e até mesmo nos silêncios do pensar sobre uma determinada indagação sobre a identidade negra, por exemplo. Esse tipo de questionamento nem sempre levava a um lugar de conforto; ao contrário, às vezes guiava-se para um local de angústia, não compreendendo aqui como o mais importante. Contudo, é um dos momentos mais significativos para o reconhecimento ou não da própria identidade negra, no percurso de algumas das professoras que participaram da pesquisa.

É precisamente essa escuta e análise das falas das professoras negras, por meio da metodologia da história oral que dá validação a esse estudo, por oportunizar a produção de uma fonte de pesquisa, o que possibilita responder a problemática aqui investigada, bem como produzir um documento oral e um impresso por meio das transcrições das entrevistas gravadas.

Esses documentos representam uma pequena parte, porém significativamente simbólica das histórias vivenciadas por professoras negras de Belém do Pará.

Sobre uma definição da metodologia da história oral, a autora Verena Alberti (2013, p. 24) diz que “[...] é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo [...]”. Assim, podemos entender que a técnica da entrevista na metodologia da história oral traz uma maior possibilidade de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Esse método permitirá ao estudo uma aproximação com as professoras negras da escola básica paraense, que com suas histórias poderão apontar outras formas de construção da educação belenense, no movimento espaço e tempo em que essas professoras (trabalharam ou exerceram o seu ofício), e, talvez, por tratar de um grupo especial, historicamente excluído do poder de decisão, não despertam o interesse da academia. Em outras palavras, elas ainda não tiveram a possibilidade de falar de contar suas histórias, mas acredita-se que, na qualidade de professoras, estiveram formando opiniões, práticas pedagógicas, divulgando e reproduzindo saberes, logo são testemunhas importantes de seu tempo de uma educação, e precisam ser ouvidas.

Verena Alberti (2013) ainda destaca que esse método traz como frutos a produção de fontes, as quais são coletadas por meio das entrevistas, formando-se um acervo aberto para outros estudiosos, discutindo-se fatos históricos, movimentos, sujeitos etc. e tendo o protagonismo da história contada e recontada pelos próprios sujeitos da pesquisa. A história oral como método de pesquisa, entre tantas utilidades, busca resgatar a memória desses sujeitos, usando como técnica a entrevista que permite a dialogicidade entre entrevistador e entrevistado permitindo uma maior aproximação entre ambos.

Vale ressaltar que a história oral pode se distinguir em ser um procedimento que produz fontes, e sobre isso Lozano (2006) frisa:

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros” (LOZANO, 2006, p. 17).

Nesta perspectiva, podemos perceber o quanto a história oral é importante na produção de fontes, que servem de acervo para as pesquisas historiográficas. Para isso, compreende-se como base os depoimentos dos sujeitos pertencentes aos acontecimentos reais, garantindo-os colocar em seu relato a experiência acumulada, mas não apenas descritiva, como vimos anteriormente, e sim observando as pistas históricas. Essas evidências revelam o passado e toda

riqueza do período ou acontecimento pesquisado, e conseqüentemente produzindo novos conhecimentos históricos valiosos para a pesquisa científica.

Logo, as fontes produzidas a partir dos relatos das trajetórias das professoras negras, que atuam em Belém, permitem conhecer não apenas um relato descritivo de suas trajetórias escolares e suas práticas pedagógicas, e sim inteirar-se sobre as indicações históricas de seu reconhecimento identitário, enquanto mulher e professora negra, assim como reconhecer as estratégias de enfrentamento utilizadas ou não por elas na valorização da identidade negra.

Jorge Lozano (2006) ainda destaca o papel do historiador oral sobre o processo exposto anteriormente, salientando que ele não é apenas aquele pesquisador que grava os relatos dos sujeitos silenciados ao longo da história. Nesse processo de recolher esses relatos, o historiador trabalha para que essas memórias não fiquem deslocadas e nem substituam a pesquisa e suas análises históricas; pois sua função não se baliza a um entrevistador competente, e que sua eficácia de sintetizar e analisar não sejam guardados e trocados pelos objetos de gravação.

Então, partimos dessa premissa, enquanto pesquisadora negra que vivencia a sala de aula da educação básica nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, buscamos pesquisar exatamente as trajetórias de outras professoras negras, tecendo as memórias de suas experiências pessoais e profissionais na Educação Básica belenense por meio da história oral. E a partir do documento produzido, vamos realizar as análises históricas adequadas para compartilhar novos saberes sobre a identidade negra, que apoiado nessas memórias, são construídos e compartilhados no final da pesquisa.

Vale frisar que as nossas memórias de professora negra, que são sujeitas sociais sobre as experiências desenvolvidas ao longo do percurso da Educação Básica, desenvolve aqui nesse estudo o papel de mulher negra pesquisadora. A escolha, portanto, de um objeto de pesquisa sobre as trajetórias escolares e práticas pedagógicas de outras professoras negras está ligada, exatamente, a essa memória que selecionou os momentos mais relevante da minha experiência e guiou a escolha desse objeto de pesquisa.

Logo, temos a memória das sujeitas¹⁵ pesquisadas como elemento essencial na construção de conhecimentos históricos científicos, por meio da fonte oral. Sobre a importância da memória e as questões que giram em seu entorno como objeto de estudo da história oral, Sarat e Santos (2010, p. 52) frisam que “[...] é fundamental, pois valer-se da memória para recuperar a história nas entrevistas, e produzir documentos que possam dar credibilidade à

¹⁵ Nesse estudo usaremos o termo “sujeitas” para referirmos às professoras negras que fizeram parte da pesquisa, pois compreendemos que elas são sujeitas históricas e não apenas participantes, sendo a contribuição de suas histórias uma fonte importante para refletirmos sobre a educação básica.

pesquisa é um dos seus campos mais desafiadores. [...]”. Em resumo, a memória do entrevistado é fundamental no processo de relatar as especificidades do momento vivido, pois será a memória que fará a seleção dos pontos que foram mais significativos na vida dos sujeitos sobre determinado tema ou momento, o que depende muito da sua relação com seus pares. Como aponta Bosi (1994) “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54).

Em vista disso, observamos uns dois principais desafios frente à metodologia da história oral, o qual, no meio acadêmico, por muito tempo só aceitava como científico as fontes escritas. Para Sarat e Santos:

A memória que se constitui ao longo do tempo, que se alterna em diversas formas de registro, e que é essencialmente resultado da ação humana, está sendo investigada como possibilidade de contar uma parte da história. Dizemos isso, pois, trabalhando com a memória de pessoas que estão vivas, a História Oral só pode abarcar no máximo um século de história, história que pode ser contada no tempo presente, sendo trazida em fragmentos que foram guardados e valorizados pela memória de cada pessoa. (SARAT; SANTOS, 2010, p. 52-53).

Posto isto, temos a memória dos sujeitos como meio de reescrever e compreender o passado no presente a partir de suas narrativas contadas e recontadas do período vivenciado por esses sujeitos em parte de sua história particular, que certamente carrega vestígios que ajudam a compreender a história de forma coletiva sobre um tema específico, conforme seu recorte. Essa relação é pautada na ideia de “um tratamento da memória como fenômeno social” (BOSI, 1994, p. 54).

Então, compreendemos a seriedade de colher e analisar as histórias relatadas pelos sujeitos da pesquisa, entendendo que não são apenas fatos isolados dos contextos sociais e sim coletivos, de sua família, sua infância e até mesmo tem uma relação com a imaginação desses sujeitos como destaca Thompson:

A história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação. E parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que poderia ter acontecido – sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo –, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu. (THOMPSON, 1992, p. 41)

Portanto, é necessário levar em consideração cada detalhe e saber ter um olhar e um tratamento para com essas histórias no processo de entrevistar, compreendendo a riqueza contida em cada momento compartilhado, usando técnicas específicas e utilizando as contribuições de outras disciplinas, sem descuidar de outras ciências importantes nessa tarefa. Voldman (2006) expõe que:

Quando realiza a entrevista, certamente o historiador deve trabalhar segundo suas técnicas próprias, mas também deve ter em mente dois outros procedimentos, tomados de empréstimo a disciplinas vizinhas: por um lado servir-se das contribuições da sociologia na condução e na formulação das pesquisas; por outro lado não negligenciar elementos de psicologia, psicossociologia e psicanálise. Para ele, não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato. [...]. (VOLDMAN, 2006, p. 38)

Assim, optar por ouvir os relatos das professoras negras da escola básica belenense é permitir a possibilidade de conhecer suas histórias e vivências em determinado recorte temporal na escola básica frente às problemáticas da valorização ou não da identidade negra e do enfrentamento ao racismo; perceber como a presença dessas mulheres negras, que são professoras, interferem nas relações escolares, com seus contornos e confrontos.

Além disso, destaco o caráter qualitativo que tem esta pesquisa, pois entende-se que o enfoque de uma abordagem qualitativa será o mais adequado para o tipo de pesquisa historiográfica por meio da metodologia da história oral. Denzin e Lincoln (2006, p.16) afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

À vista disso, a pesquisa qualitativa auxilia nesse estudo empírico, pois permite mais de uma prática interpretativa percebendo novos olhares sobre o objeto. Como cita Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]”. É exatamente com essa perspectiva de investigação que optamos pela abordagem qualitativa.

A opção de uma metodologia de investigação do tipo qualitativa dos dados levantados significa, segundo Martins (2010), que a pesquisa qualitativa trabalha com a definição ou descrição, e os dados são descritos e avaliados à luz de precisão conceitual rígida. Ainda destaca que a pesquisa qualitativa não é uma análise daquilo que o homem é na sua essência, mas um exame sobre o homem em sua positividade. Logo, por meio de interpretação, busca-se tomar consciência dos problemas e das condições que as geram, para assim poder encontrar mecanismos que venham contribuir na resolução ou minimização desses problemas (CHIZZOTTI, 2006). Autores como Denzin e Lincoln (2006), ao buscarem conceituar ou explicar a pesquisa qualitativa, apontam que:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Deste modo, ao eleger a pesquisa com enfoque qualitativo neste estudo, compreende-se que esta pesquisa permitiu uma visão que se atenta não com o quantitativo de entrevistados, apenas, mas sim com os assuntos apresentados por eles em seus diferentes contextos, práticas e relações sociais. Considerando o panorama dos dados coletados, buscaremos fazer uma análise mais próxima possível dos sujeitos; e, ao lado dos referenciais bibliográficos, poderemos apresentar possíveis respostas que enriqueceram o trabalho, gerando novas informações e saberes no campo das ciências educacionais.

Por esse ângulo, a escolha de uma abordagem qualitativa é válida para a pesquisa, mesmo sabendo que a proposta da história oral não se classifica como qualitativa e que se enquadra na área histórica e historiográfica. Para esse estudo especificamente, a abordagem escolhida é vital por permitir uma compreensão em uma perspectiva qualitativa sobre as histórias compartilhadas de professoras negras de Belém do Pará, observando as especificidades de cada experiência e pistas históricas nas análises do material produzido por meio da metodologia da história oral. Portanto para esse estudo o material produzido além de fonte da pesquisa também é analisado e discutido por meio da proposta da análise de conteúdo de Bardin (2019).

2.2 As entrevistas na perspectiva da História Oral de vida

Seguindo as indicações da metodologia, utilizamos, neste trabalho, a técnica da entrevista. Trata-se da metodologia da história oral em que os dados coletados das entrevistas foram tomados como fontes orais para a compreensão do passado, ao lado de outros estudos necessários para compreensão do fenômeno educativo investigado.

A respeito da noção de entrevista em história oral, Meihy e Holanda (2019) pontuam que:

Entrevista em história oral é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro tornou-se *fonte oral*. A história oral é

uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 14, grifo dos autores)

Vale evidenciar, neste estudo, que a entrevista na perspectiva da metodologia da história oral se diferencia em alguns pontos da entrevista convencional utilizadas em outros tipos de pesquisas, como salientam Meihy e Holanda (2019, p. 33):

Um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos. É aí que entra a primeira variação entre entrevistas convencionais e de história oral.

O processo de coleta das narrativas das trajetórias das professoras negras do período de 2004 a 2014 se deu, nesse estudo, por meio de gravação de áudios e vídeos, usando a entrevista na perspectiva da história oral, sendo a forma mais coerente para esse estudo. Esse método possibilita a construção de conhecimentos históricos científicos, por meio dos relatos dessas professoras que vivenciam suas práticas na escola básica belenense.

A entrevista, portanto, aqui tem sua importância para o sucesso da pesquisa, compreendendo que existem vários estilos de entrevista. Nesse sentido, Thompson (1992, p. 254) alude: “[...] há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob forma de conversa amigável e informal, até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade”.

É válido ainda destacar o que Verena Alberti (2013) frisa sobre a técnica da entrevista:

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: da parte do entrevistado, um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa (ALBERTI, 2013, p. 189).

Por conseguinte, optar por essa técnica implica refletir sobre a relação entre entrevistador e entrevistado, buscando entender que a relação é de duas pessoas diferentes no que tange suas experiências e opiniões, porém considerando um ponto em comum que é o tema pesquisado. Assim, temos nessa relação um duplo papel: de um lado, o entrevistador com o interesse em refletir e dialogar sobre o ocorrido, do outro, o entrevistado com a experiência vivenciada na sua história de vida em determinado tempo e contexto. Isso, com certeza, enriquece os achados da pesquisa.

Para que esse processo de entrevista obtivesse êxito, buscamos seguir as indicações referentes sobre alguns atributos que o entrevistador precisa ter no momento da entrevista, conforme explicita Thompson (1992, p. 254) ao dizer:

[...] Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas.

A aplicação da entrevista piloto como uma das etapas do projeto de pesquisa, por meio da plataforma Google Meet, a qual foi realizada com uma professora negra da educação básica. Os resultados dessa etapa foram apresentados no texto de qualificação do mestrado, sendo de grande valia para a discussão e refinamento também dos atributos citados pelo autor como necessário para o êxito da entrevista, assim como as discussões na banca possibilitou repensar sobre as sujeitas investigadas e a reformulação do roteiro de entrevista.

Para melhor compreender, entender e analisar os relatos das professoras negras entrevistadas, usaremos a entrevista do tipo história de vida, pois acreditamos ser a mais adequada e coerente à questão e aos objetivos desta investigação, já que sugere a construção de conhecimento a partir das narrativas dos próprios sujeitos da pesquisa em questão. Trata-se de abarcar as vivências, as práticas e ações da vida sensível de cada um no transcorrer das trajetórias das suas próprias vidas revisitando fragmentos e elementos do seu passado histórico.

A entrevista do tipo história de vida, conforme a reflexão de Verena Alberti (2013, p. 48) apresenta as seguintes características:

[...] Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados. Podemos concluir desde já que uma entrevista de história de vida é geralmente mais extensa do que uma entrevista temática: falar sobre uma vida, realizando cortes de profundidade em determinados momentos, exige que entrevistado e entrevistador disponham de tempo bem maior do que se elessem um desses cortes como objetivo da entrevista.

Assim, utilizar a entrevista do tipo história de vida permitirá conhecer os percursos de vida das professoras negras, observando, dentro do tema da educação, os trajetos na educação básica até chegarem à formação profissional de professoras na rede pública. Para isso, temos como foco o recorte o período de vivência profissional entre os anos 2004 a 2014¹⁶, a partir de suas próprias falas sobre histórias de professoras negras no magistério.

¹⁶ Destacamos que a ideia do período de 2004 a 2014 não é para “cortar” a fala das professoras negras, e sim construir uma linha indicativa de tempo para observarmos as implicações curriculares ocorridas nesse recorte temporal. Trata-se de verificar se houve ou não implicância nas práticas pedagógicas desenvolvidas sobre a valorização da identidade negra, por exemplo.

Contudo, é necessário esclarecer que conhecer os percursos de vida dessas professoras até chegarem ao recorte temporal também é de suma importância neste estudo, pois supõe-se que as práticas pedagógicas de valorização da identidade negra, que elas desenvolveram nesse período, partem também da construção identitárias que elas tiveram ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar na educação básica, bem como na sua formação profissional. Essa compreensão possibilitou identificar indícios nas pistas históricas dos discursos relatados acerca dessa contribuição que certamente colaborou para formação identitária enquanto mulher negra e professora e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Portanto, optar pela história oral de vida nesse estudo é válido, sobretudo pelas questões de independência de suportes probatórios, que garantem um corpo original e diferenciado para essa pesquisa, como destacam Meihy e Holanda (2019, p. 34) em:

No caso da história oral de vida, o que a distingue é exatamente a independência dos suportes probatórios. As incertezas, descartabilidade da referência exata, garantem às narrativas decorrentes da memória um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à história. Em particular a história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções.

Logo, empregar a entrevista na ótica da história oral de vida, trouxe para esse estudo as narrativas decorrente das memórias de professoras negras da educação básica, não apenas expondo fatos de um percurso histórico vivido por elas, mas também garantiu um aprofundamento de sentidos do que foi vivido por meio das omissões, silêncios e distorções ao relatarem os momentos mais significados que marcaram a formação da suas identidades enquanto mulheres negras até tornarem-se professoras da educação básica, o que reverbera (ou não) em suas práticas pedagógica de valorização da identidade negra em sala de aula.

2.3 O percurso das entrevistas

As primeiras entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet devido à pandemia do coronavírus, que estava naquele momento em uma das suas fases mais restritivas, uma vez que o município de Belém estava em bandeira vermelha. Com as mudanças feitas a partir das recomendações das/o professoras/e da banca de qualificação e em diálogo com a orientadora, mudamos o lócus¹⁷ da pesquisa, o que exigiu novas entrevistas com outras

¹⁷ Após as orientações da banca de qualificação, resolvemos investigar professoras negras de municípios paraenses. Depois de rever as recomendações da banca e em diálogo com a orientadora, mudamos o lócus da pesquisa para Belém, porém já tínhamos feito quatro entrevistas, as quais não puderem permanecer nesse estudo por serem com professoras negras de outros municípios. Todavia, o material coletado e autorizado para o estudo foi destinado à produção de trabalho científico compartilhado no “VI Seminário de Educação Básica: Educação e Transformação Social: reflexões e proposições para a escola pública na Amazônia”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação

professoras negras, assim como novos estudos e pesquisas para subsidiar e justificar a escolha de Belém do Pará.

As novas entrevistas foram realizadas de forma presencial¹⁸, porém ainda seguindo as recomendações de segurança para prevenção do novo coronavírus, como o uso de máscara e álcool, sendo todas as entrevistas gravadas em aplicativo de gravador do celular.

A escolha das participantes/professoras negras da pesquisa foi norteado por critérios que respondessem nossa opção de metodologia da história oral, bem como a escolha pela abordagem qualificativa da pesquisa, de modo que queríamos ressignificar historicamente as experiências educacionais vividas por essas professoras negras da educação básica, relacionando à construção da identidade dessas sujeitas/históricas, em suas trajetórias passando pelas escolas de ensino básico enquanto educandas até chegarem ao exercício do magistério. Em outras palavras, o estudo procurou registrar e valorizar as trajetórias pesquisadas até a entrada delas no serviço público de Belém/PA como professoras da escola básica, observando também as práticas pedagógicas usadas (ou não) na valorização da identidade negras no período de 2004 a 2014.

Nesse contexto, os parâmetros traçados para a escolha das professoras negras em questão foram pautados pelos seguintes critérios: que fossem negras (fenótipo/autodeclaração), que fossem professoras da educação básica (infantil ou fundamental) da rede pública municipal de Belém/PA, no período do recorte temporal desta pesquisa; e, por último, que tivessem interesse em participar, como informantes da pesquisa após terem contato com a proposta de investigação deste estudo.

O contato com as professoras negras ocorreu inicialmente a partir de um diálogo entre orientanda e orientadora, o que gerou uma primeira lista de possíveis professoras negras (negras em nosso olhar pelo fenótipo de suas características) da educação básica, as quais conhecemos, ao contactar essas professoras e outros profissionais da educação vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Em resumo, formamos uma rede de informante e daí por diante fomos recebendo outras indicações, conseguindo adeptas para contribuir com a pesquisa, compartilhando suas trajetórias escolares e suas práticas pedagógicas.

A segunda estratégia, para conseguir o contato de outras possíveis sujeitas do estudo, foi encaminhar um ofício¹⁹ direcionado à CODERER, via e-mail de protocolo da

em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA).

¹⁸ Belém já estava com bandeira verde em relação às restrições da Pandemia do Coronavírus, o que permitiu as entrevistas serem realizada de maneira presencial (conforme a disponibilidade e preferência das sujeitas da pesquisa).

¹⁹ Modelo do Ofício está disponível em apêndice no trabalho.

SEMEC/Belém. O intuito desse pedido era para conseguir professoras negras para participarem da pesquisa, assim como obter dados atualizados sobre o número de professoras negras (caso existisse esse registro) que fazem parte do quadro de professores do município e o número atualizado de escolas do município.

O ofício foi atendido e por telefone marcamos uma reunião com a coordenadora da CODERER, na pessoa da professora mestra Marcela Silva da Conceição, para explicar sobre os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada. Assim, explicitamos também a importância do estudo para o trabalho que eles realizam sobre educação para as relações étnico-raciais, partindo do princípio de que o estudo poderá também ser uma fonte para conhecer as histórias e as práticas pedagógicas de professoras negras da rede de ensino de Belém.

Em resposta à reunião realizada com a coordenadora da CODERER, recebemos por e-mail uma lista de indicação com o nome de algumas professoras negras que atuam no município com seus respectivos contatos telefônicos. Além disso, recebemos o relatório de diagnose “Educação Antirracista: o panorama das práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belém”, produzido pela CODERER, que “[...] apresenta um panorama das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Belém (RMB) sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)” (BELÉM, 2021, p. 10).

Com isso, por meio das redes sociais (WhatsApp), fomos dialogando com as professoras negras e apresentando a elas a proposta de investigação do estudo e a importância da participação delas nessa pesquisa, bem como a relevância social, política e pedagógica que o estudo traria para o campo da educação básica. Também explicamos como aconteceriam o processo de entrevistas, em seguida marcamos as entrevistas conforme a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas ocorreram conforme agendamento da disponibilidade de cada professora, sendo o local escolhido por cada participante. No ato da entrevista, foi explicado que a entrevista seria gravada, sendo disponibilizada a transcrição (assim que ficasse pronta) para o agradecimento de cada informante e, por fim, a assinatura da carta de autorização de uso das entrevistas. Vale ressaltar que, nesse processo, as professoras negras sempre se mostraram entusiasmadas em participar da entrevista, o que se torna um indicativo positivo desse estudo.

As entrevistas ocorreram conforme a organização do quadro abaixo:

Quadro 05 – Organização das Entrevistas – Local/Bairro

PROFESSORA	ETAPA DE ENSINO	LOCAL DA ENTREVISTA²⁰	BAIRRO
Prof. ^a 1.	FUND. / EJA FUND.	UFPA	GUAMÁ
Prof. ^a 2.	FUND./ EJA FUND.	E.M.E.F A. A. P.	ÁGUAS BRANCAS
Prof. ^a 3.	FUND. -1	E.M.E.F P.L.P.	GUAMÁ
Prof. ^a 4.	FUND. -1	E.M.E.F. C.F. L.	PRATINHA 02
Prof. ^a 5.	ED. INFANTIL	E. M. E.F. C. D.U.	MARACANGALHA
Prof. ^a 6.	FUND. -1	E.M.E.F P.L.P.	GUAMÁ
Prof. ^a 7.	FUND. – 1/ EJA FUND.	CASA DA PROFESSORA	GUAMÁ
Prof. ^a 8.	FUND. -1	CASA DA PROFESSORA	CANUDOS
Prof. ^a 9.	FUND. -1	CENTRO DE FORMAÇÃO	NAZARÉ
Prof. ^a 10	FUNDA -1	SEMEC	NAZARÉ
prof. ^a 11	FUNDA- 1	SEMEC	NAZARE
Prof. ^a 12.	FUND -1	UFPA	GUAMA

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, com os dados da pesquisa (2022).

As entrevistas foram realizadas nos locais citados no quadro acima em dias diferentes, no período de janeiro de 2022 a junho de 2022. Para guiar as entrevistas, fizemos um roteiro com seis aspectos elegidos como importante para pensar a problemática da pesquisa que tratam: (i) Questões de aspectos pessoais; (ii) Aspectos identitários; (iii) Aspectos familiares/sociais; (iv) Aspectos da trajetória escolar (básico e superior); (v) Aspectos da escolha profissional e (vi) Aspectos das Práticas Pedagógicas desenvolvida no período do recorte da pesquisa, sempre relacionando à identidade negra. Vale ressaltar que o roteiro foi pensado como uma forma de guiar as entrevistas para não perder o foco da pesquisa, contudo ele não foi uma “camisa de força” em um movimento de pergunta e resposta, haja vista que estamos trabalhando a entrevista na perspectiva de história de vida. Assim, no decorrer da entrevista, era observado a

²⁰ No caso das professoras que realizaram a entrevista nas escolas em que trabalham, indicamos o local com iniciais para preservar o anonimato da escola.

necessidade de perguntar ou não os aspectos do roteiro, pois às vezes ao relatar sobre um aspecto a entrevistada já falava de outros.

Para melhor analisar e estudar as narrativas das professoras negras da educação básica de Belém do Pará feitas no processo de entrevista, seguimos as recomendações metodológicas da história oral, dando um tratamento específico nas transcrições desses relatos. Para isso, utilizamos o processo de transcrição, textualização e transcrição, para a garantia da qualidade do texto final pautados em Meiny e Holanda (2009, p.139), que dizem:

Consagrando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio, convida à interferência que tenha como fundamento a clareza do texto procedido pela conferência e pela autorização se o colaborador se identificou ou não com o resultado. É essa a grande prova da qualidade do texto final.

Pautados nessa perspectiva citadas pelos autores, o intuito do trabalho de registro dos relatos é o de garantir a produção de um texto escrito de forma clara, haja vista que no decorrer da entrevista é utilizado a língua falada e de forma informal, o que acaba gerando palavras ou expressões, como, por exemplo, “né”, “tipo assim” etc., pelas professoras negras ao narrarem suas experiências. Logo, prevalece o intuito de apresentar um texto com mais qualidade, sendo a última versão autorizada pelas informantes.

Para isso, o processo de escrita das entrevistas gravadas passou por três fases, seguindo as orientações de Meiny e Holanda (2009) que explicam como a transcrição, textualização e transcrição por meio de um exemplo de uma entrevista de um projeto sobre “sem-terra”. Trata-se, primeiro, da mera transcrição da gravação, do oral para o escrito, citando abaixo as três fases:

Fase 1: transcrição absoluta. Nessa etapa, foram colocadas as palavras ditas em estado bruto. Perguntas e respostas foram mantidas, bem como repetições, erros e palavras sem peso semântico. Sons como o miado de um gato que estava na casa e o toque do telefone também foram registrados. (MEIHY; HOLANDA, 2009, p. 140)

Fase 2: textualização. Nessa fase foram eliminadas as perguntas, retirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e liso. Uma frase guia, chamada “tom vital”, foi escolhida e extraída da entrevista como um todo. O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto. No caso do “tom vital” da entrevista é “Daqui eu gosto!”. (MEIHY; HOLANDA, 2009, p.142)

Fase 3: o texto é apresentado em sua versão final e depois autorizado pela colaboradora deve compor a série de outras entrevistas do mesmo projeto.

Eventualmente, essa entrevista pode também se integrar num banco de histórias do movimento dos trabalhadores Sem-Terra. (MEIHY; HOLANDA, 2009, p.143)

Desse modo, após seguir essas recomendações sobre a transcrição do oral para o escrito, os textos com as transcrições finais foram entregues às professoras negras que participaram das entrevistas, alguns por e-mail e outros impressos, juntamente com a carta de autorização do uso das entrevistas²¹, e a partir daí foi marcado um dia para receber a carta assinada de autorização, conforme a disponibilidade de cada professora.

Ainda sobre o processo das entrevistas é importante frisar a utilização de um caderno de campo para anotar um pouco da experiência de escuta das outras mulheres/professoras negras falando de suas experiências frente à formação de sua identidade negra e sobre suas práticas pedagógicas. Escutar as narrativas das professoras se tornou, às vezes, um momento difícil, sobretudo para segurar o choro em frente a situações de sofrimento e discriminações. Já em outros momentos, foi possível externalizar a felicidade de poder rir junto dessas mulheres, ao ouvir as situações de superação, resistência e vitória frente às dificuldades que sofreram nos percursos de vida, simplesmente por serem mulheres negras. Esses relatos são importantíssimos para essa pesquisa e para nós, que somos pesquisadoras negras.

2.4 O tratamento e análise do kit documental²² impresso das transcrições das entrevistas

Após a produção e impressão do kit documental das transcrições dos relatos das professoras negras e assinatura das cartas de autorização de uso das entrevistas, como exige a metodologia da história oral, iniciou-se o processo de tratamento e análise do kit. Nessa fase, optou-se pela abordagem por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008), com o intuito de interpretar as mensagens coletadas das entrevistas e obter novos saberes após o tratamento metodológico técnico desse material. A respeito dessas técnicas Bardin (2011), explica que:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção, inferência esta que recorre a indicadores. (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44)

²¹ O modelo da carta de autorização de uso das entrevistas está disponível no apêndice nesta dissertação.

²² Para saber mais sobre kit documental ver: SARAT, Magda e SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. *In*: COSTA, Célio; MELO, Joaquim; FABIANO, Luiz. (org.) **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

Desse modo, o tratamento, por meio da análise de conteúdo, se mostrou adequado para compreender e inferir sobre as mensagens relatadas pelas professoras negras em suas entrevistas, haja vista que o ponto inicial da “[...] Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa documental ou diretamente provocada... Está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores.” (FRANCO, 2008, p. 12, grifo do autor), ou seja, o sentido ou significado expresso pela mensagem não pode ser entendido como ato isolado do contexto social dos sujeitos envolvidos no processo.

Vale ressaltar que a perspectiva de análise de conteúdo das mensagens e de todo processo que envolveu os momentos de entrevistas (considerado também todas as expressões, silêncios etc.) com as professoras negras, partiram de pressupostos críticos e dinâmicos em torno dessa linguagem. Franco (2008) a expressa a seguinte observação a respeito da análise de conteúdo:

[...] Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p. 12-13)

Consequentemente, Franco (2008) ressalta que a análise de conteúdo exige conhecimento teórico por parte do pesquisador, pois, não basta fazer uma descrição das descobertas, é necessário observar se esses achados têm valor teórico. Ou seja, descrever uma informação sem fazer uma relação no mínimo com outro dado, fragiliza a análise, e essa relação exige um aspecto teórico: “Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (FRANCO, 2008, p. 16).

Dessa forma, iniciou-se o processo de pré-análise do kit documental impresso das transcrições das entrevistas. Para isso, utiliza-se a primeira fase que é a leitura “flutuante” dos documentos com as transcrições das entrevistas, compreendendo a leitura “flutuante” segundo Bardin (2011):

Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de terias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126).

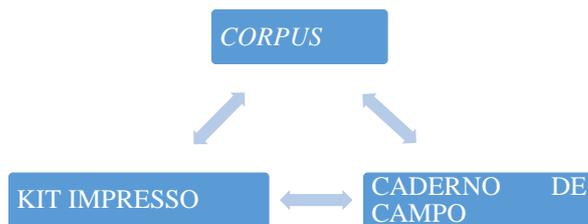
Desse modo, a aplicação dessa abordagem foi feita para conhecer cada texto produzido com as transcrições das entrevistas, buscando uma maior aproximação com tudo que foi dito

pelas professoras, seus pensamentos, opiniões, sentimentos, angústias, posicionamentos entre outros aspectos que estivessem ligados ao objetivo da pesquisa e da problemática de investigação. Faz-se também um movimento de leitura e consulta no caderno de campo para ajudar a lembrar e fazer uma ligação com as principais impressões em cada momento da gravação da entrevista, como o choro, a emoção, o silêncio a risada demonstrados ao narrar de cada professora entrevistada.

Referente à escolha de documentos da pré-análise, as doze entrevistas transcritas foram consideradas para a constituição de *corpus* da pesquisa, que “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126), haja vista que todos os áudios das gravações estavam “bons”²³ e permitiram as transcrições na íntegra delas. Também foi incluído o caderno de campo utilizado no momento da entrevista, no qual as anotações da pesquisadora foram feitas em cada momento da entrevista.

Assim, a imagem 02 apresenta o *corpus* da pesquisa.

Imagem 2 – O *corpus* da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, após a constituição do *corpus* da pesquisa, foi realizado o estudo aprofundado do kit impresso das entrevistas e do caderno de campo, buscando a definição das categorias, que é uma das etapas da análise de conteúdo, Segundo Franco (2008), essa etapa pode ser realizada de duas formas: *a priori*, ou seja, antes do processo de análise dos materiais ou *a posteriori*, feita a partir da exploração dos materiais e emergindo as categorias. O processo de constituição de categorias, conforme Franco (2008, p. 59-60), é “[...] um processo longo, difícil e desafiante... A criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existe “fórmulas mágicas” que possam orientá-los, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muitos rígidos”. Segundo a autora, o pesquisador precisa desenvolver o seu próprio percurso orientando-se por seus conhecimentos usando sua competência e intuição, caminho esse que exige:

²³ Os áudios estavam conservados, os barulhos e as interrupções que aconteceram em algumas entrevistas não atrapalharam a compreensão do que estava sendo falado nas entrevistas.

[...] implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mas completa e mais satisfatória. (FRANCO, 2008, p. 60)

Dessa forma, é importante esclarecer que usamos nesse estudo os dois processos de categorização de dados coletados na pesquisa apontados por Franco (2008). Por exemplo, antes da análise do kit de entrevistas e caderno de campo, indicamos *a priori* algumas categorias: (i) Trajetória na Educação Básica; (ii) As Práticas Político-Pedagógicas de Valorização da Identidade Negra; (iii) A escolha profissional pelo Magistério. Todavia, com o estudo aprofundado do estudo do kit impresso das entrevistas e do caderno de campo, – feito a partir de leituras e releituras das transcrições e anotações no caderno de campo –, emergiram novos indicadores que sinalizaram outras categorias e reagrupamento e organização das categorias finais.

Para chegarmos nas categorias finais, o kit impresso de entrevistas passou por um processo de sistematização em quadros conforme cada tema que era elencado nos depoimentos, assim reagrupando as falas conforme o assunto tratado, depois foi realizado a releitura e a separação de possíveis categorias, subcategorias, indicadores/unidade registro²⁴ e unidade de contexto²⁵. Conforme exemplifica o quadro abaixo:

Quadro 06 – Sistematização dos dados da pesquisa (categorização)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES/UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Identidade Negra	Processo de formação Identitária	Característica	Eu me apresento como uma mulher negra, com características complementares negras , cabelo de pele, nariz orelha alguns traçados que algumas pessoas dizem que são da nossa característica. (Prof. ^a Carolina)
		Aceitação	Eu tinha noção que eu era negra, mas talvez eu não me aceitasse quanto negra na infância e adolescência eu só fui me reconhecer me sentir pertencente depois de jovem , que eu comecei a estudar a perceber, e aí que eu fui me aceitar e conhecer e me identificar quanto negra mesmo. (Prof. ^a Ivone Lara)
		Autoafirmação identitária	Eu sou negra, eu sou negra eu sempre digo que sou negra raiz... , mas houve um período da minha vida que eu não me sentia eu não me identificava como negra , porque assim tudo que está em

²⁴ Compreendendo unidade de registro como sendo a “[...] menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” (FRANCO, 2008, p. 41) Sendo utilizado nessa pesquisa o tema.

²⁵ A autora Franco (2008, p. 46) diz que “As unidades de contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que exprimem significado às Unidades de Análise [...]”. Sendo fundamental para compreendemos as unidades de registros.

			volta de ti, tu criança-adolescente te faz assumir tua identidade ou não, tipo a família, os amigos, as pessoas que tu convives te faz te sentir é como que eu posso dizer menos negra ou negra de verdade. (Prof. ^a Ruth Souza)
			Na adolescência, eu não me entendia como negra eu acho que faltou mais essa formação essa linha pra você se entender como negra, hoje eu me vejo como negra. (Prof. ^a Conceição Evaristo)
			Negra! Me identifico como negra (Prof. ^a Maria Firmina)
			Sou uma mulher negra , filha de uma mulher negra, mãe de uma mulher negra, sou uma mulher negra que me posiciono na profissão, sou afrodescendente sou de uma família de mulheres negras e professoras (Prof. ^a Tereza Benguela)
		Dificuldades /violência	Eu sempre me enxerguei como uma criança negra, uma adolescente negra, eu sentia as dificuldades, né, que o ser humano sente de ser preterido em alguma situação por conta da cor da pele , eu reconhecia isso e entendia, não tentava me camuflar, eu poderia ficar até chateada, mas... na hora de qualquer situação de demarcar minha identidade, a minha ancestralidade, a raça a cor da pele, eu me identificava como uma menina negra. (Prof. ^a Dandara)
			Me apresento como mulher negra , sempre afirmo a minha identidade. Eu sabia que era uma pessoa negra, mas não sabia da importância que isso tinha na minha vida. Nessa parte negativa de ser negra na sociedade , a gente vai desenvolvendo traumas e tudo e nem se dá conta que você está sendo violentado e tudo. (Prof. ^a Elza Soares)

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados da pesquisa (2022).

Dessa forma, seguindo esse “movimento” sendo realizado com todos os temas elencados nas entrevistas, o que gerou outras categorias: (i) Identidade Negra; (ii) Racismo; (iii) Currículo: Ascensão Social e Representatividade Negra. Essas categorias foram reagrupadas juntamente com as categorias iniciais, tendo como resultado as categorias finas²⁶: 1) Reconhecimento Identitário; 2) Percurso Formativo na escola básica; 3) Escolha e Formação no Magistério; 4) As práticas Pedagógicas e Representatividade Negra na escola. Esses aspectos

²⁶ A categoria racismo e currículo por aparecerem em diferentes momentos nas falas das professoras elas não aparecem isoladamente como categorias finais, porém elas estão inseridas nas discussões das categorias finais, nas quais aparecerem mais pertinentes para o estudo.

serão apresentados e discutidos na última seção dessa pesquisa, juntamente com outros estudos teóricos a fim de responder a problemática dessa pesquisa.

2.5 Os sujeitos da pesquisa: as professoras negras de Belém do Pará

A pesquisa contou com doze professoras negras vinculadas à Secretaria de Educação Municipal de Belém (SEMEC). A partir do primeiro contato com as sujeitas/participantes desse estudo, combinamos que as identidades seriam mantidas em sigilo com o intuito de manter o anonimato das professoras para não gerarmos possíveis tensões ou preocupações sobre o que fora dito no momento das entrevistas. Com isso, para apresentá-las neste texto de dissertação, decidimos usar abreviação “prof.^a” seguido de um pseudônimo²⁷. As informações contidas nesta subseção são advindas das informações coletadas nas entrevistas feitas com elas e por contato via telefone ou rede social pós-entrevista, para esclarecer a falta de alguma informação necessária a essa apresentação introdutória.

- **Prof.^a Dandara²⁸**: Nasceu em Belém, tem 47 anos é casada e mãe de um casal de filhos. Foi criada em um lar gerido por pai e mãe negros casados; o pai conclui o ensino fundamental e a mãe estudou até a quarta série, é a terceira irmã de quatro filhas.
- **Prof.^a Maria Firmina²⁹**: Atualmente tem 50 anos, é viúva e sempre trabalhou em escola, nunca desenvolveu outra profissão, foi criada pelo pai (branco) e mãe (negra) e tem outras irmãs. Tem a mãe como uma referência de mulher negra e que sempre a incentivou a estudar.
- **Prof.^a Antonieta Barros³⁰**: É casada, tem 41 anos é mãe de dois jovens, sendo uma menina de 20 anos e um rapaz de 17. É filha-neta e sobrinha, tem duas mães que a criaram, que é a tia professora e a avó que não teve oportunidade de estudar, mas que

²⁷ Optamos por pseudônimos que fazem alusão a mulheres negras que foram importantes para o cinema, na política, na literatura, na educação. Essas mulheres tiveram trajetórias repletas de luta e se destacaram em diferentes momentos na história do país. Ver: SPAGNA, Julia Di. 8 mulheres negras que fizeram história no Brasil. **Guia do estudante** 13 jul. 2020. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/8-mulheres-negras-que-fizeram-historia-no-brasil/>>. Acesso em: 03 jun. 2022./ FIRMIANO, Thaynara. 10 mulheres negras que fizeram história no Brasil. **Terra**. [S. l.] 24 jul. 2021. Cultura & Lazer. Disponível em: <<https://www.selecoes.com.br/cultura-lazer/mulheres-negras-que-fizeram-historia-no-brasi->>. Acesso em: 06 jun. 2022.

²⁸ Dandara lutou contra o sistema escravocrata e se tornou um dos maiores nomes da resistência quilombola do país no Século XVII.

²⁹ Nascida em São Luís (MA), foi a primeira romancista brasileira a ter um livro publicado no país. Sua obra, *Úrsula*, foi lançada em 1860 e abordava a questão abolicionista no enredo.

³⁰ Filha de uma ex-escravizada, Antonieta de Barros nasceu em Santa Catarina e, além de jornalista e professora, foi a primeira deputada estadual negra do país e a primeira deputada mulher do estado, em 1934

sempre sonhou em ver a neta formada. E com muito esforço, Antonieta conseguiu se formar e hoje também é mestra em Educação e servidora pública em duas secretarias de educação.

- **Prof.^a Carolina³¹**: É divorciada, tem 39 anos é mãe de três filhos. Foi criada pela mãe e pelo padrasto, tendo um pai biológico que nunca a criou. A sua mãe é professora especialista inclusiva na Cultura Afro, e tem uma irmã também professora. Carolina tem duas profissões: professora e técnica de enfermagem, atuando nas duas profissões.
- **Prof.^a Tereza Benguela³²**: Atualmente é casada, está com 42 anos e tem dois filhos: um rapaz de 26 anos administrador e uma filha de 22 anos assistente social. Faz pesquisa na área de alfabetização. É filha de mecânico, homem negro forte, de um caráter inigualável, e de uma mulher negra costureira, é a única filha mulher e tem quatro irmãos homens.
- **Prof.^a Ruth Souza³³**: Atualmente é viúva, tem 50 anos é uma filha de 23 anos. É a filha mais velha de seis irmãos. Não conheceu o pai biológico pessoalmente, mas descreve ele como um homem bem negro de pele bem azulada (conforme relatos da sua mãe). Foi criada pela avó durante um tempo; a mãe era empregada doméstica e tinha contato com a filha uma vez por mês. Morou durante um tempo em Salvador, onde conseguiu finalmente entrar na escola de educação básica com oito anos de idade e depois veio morar em Belém.
- **Prof.^a Luciana Lealdina³⁴**: Nasceu em Belém, tem 55 anos a família era do interior do Alto Rio Capim, e sua mãe sempre vinha para Belém para dar à luz aos filhos, sendo três filhos negros no total do primeiro relacionamento. Com o falecimento do seu pai negro, a família veio morar em Belém e sua mãe (descendência indígena) viúva casa com um homem branco e tem mais três filhos brancos.

³¹ Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, em Sacramento (MG). De família pobre, frequentou a escola por apenas dois anos e se mudou para São Paulo, em 1937, em busca de melhores condições de vida. Trabalhando como catadora de papel, morava na favela do Canindé e escrevia sobre o seu dia a dia em um diário. Seus relatos deram origem ao livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*.

³² Tereza de Benguela foi líder do Quilombo Quariterê, em Mato Grosso, e posteriormente recebeu o título de rainha Tereza. Ela se destacou por instituir uma espécie de parlamento no quilombo, onde se discutiam as regras da comunidade.

³³ Ruth de Souza foi a primeira atriz negra a atuar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, com a peça *Imperador*, em 1945. Além disso, Ruth foi a primeira brasileira a ser indicada ao prêmio de Melhor Atriz em um festival internacional de cinema, por sua atuação no filme *Sinhá Moça*. Isso ocorreu no Festival de Internacional de Veneza, em 1954.

³⁴ Nascida em Porto Alegre em 13 de junho de 1870, Luciana Lealdina de Araújo ficou conhecida como “Mãe Preta”. Após chegar ao município de Pelotas, também no Rio Grande Sul, iniciou sua vida de dedicação às crianças negras e em 1901, fundou o Asilo São Benedito. Ver: SPAGNA, Julia Di. 8 mulheres negras que fizeram história no Brasil (2020)

- **Prof.^a Conceição Evaristo³⁵**: É casada há vinte anos, tem 45 anos e dois filhos. Foi criada pela mãe e pelo pai, tem dois irmãos. O pai sempre quis que os filhos fossem além da realidade econômica e social vivenciada por ele e por sua família, mesmo sendo um homem negro, pobre, humilde sonhou em ter um filho advogado e hoje tem duas filhas pedagogas e um filho que trabalha na segurança pública.
- **Prof.^a Elza Soares³⁶**: Atualmente é casada, tem 47 anos e uma filha maravilhosa de 14 anos. Nasceu no estado do Maranhão, onde morava com o pai e a mãe. Veio para Belém do Pará morar com a irmã para continuar os estudos, pois em sua cidade natal não havia a possibilidade de fazer nem o segundo grau. O pai estudou até a quarta série, mas sempre gostou de ler e passou isso para as filhas, porém foi contra a vinda delas para Belém, sendo a mãe, ou seja, a mulher preta a enfrentar o companheiro e insistir que as filhas precisavam vim estudar.
- **Prof.^a Marielle Franco³⁷**: Atualmente é casada, já é mãe e tem 41 anos. Foi criada pelo pai e pela mãe, sendo três irmãs no total. Veio de uma família muito pobre, começou a exercer o magistério (assim que iniciou o curso) muito nova, como estagiária em uma escola de pequeno porte, depois passou a ser monitora ajudante e depois professora até finalizar o curso de magistério.
- **Prof.^a Lélia Gonzalez³⁸**: Tem 38 anos é mãe de um menino, cresceu e foi criada no bairro do Benguí, periferia de Belém, um bairro muito estigmatizado e alvo de preconceito. Filha de Pai pedreiro e a mãe professora. A família com muita dificuldade financeira seguiu tendo como principal ponto a educação, pois foram ensinados que a escola era o único caminho para as pessoas que são prestas e pobres melhorarem as condições de vida, isso fez com ela se dedica-se bastante ao estudo.

³⁵ Maria da Conceição Evaristo é uma escritora brasileira muito influente. Nascida em Minas Gerais, cresceu na favela Pindura Saia, em Belo Horizonte. Na universidade, Conceição estreou na literatura, na década de 1980. Suas obras apresentam o cotidiano da discriminação racial, de gênero e de classe.

³⁶ Elza Soares é uma cantora e compositora carioca, que foi eleita pela Rádio BBC, de Londres, como a cantora brasileira do milênio, em 1999. Além disso, é a primeira mulher negra na lista das 100 vozes brasileiras, montada pela revista *Rolling Stone Brasil*.

³⁷ Marielle Franco foi uma vereadora carioca. Em 2016, ela foi a quinta mais votada nas eleições municipais. Em 14 de março de 2018, após pouco mais de um ano de mandato, Marielle foi assassinada junto ao seu motorista Anderson Gomes. Lutava pelos direitos humanos e buscava melhores condições de vida para pessoas pretas, periféricas e LGBTQIA+.

³⁸ Lélia Gonzalez, filósofa, antropóloga, professora universitária e ativista dos movimentos negros e feminista, teve papel importante na academia brasileira e talvez tenha sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos fora do Brasil.

- **Prof.^a Dona Ivone Gonzalez³⁹**: Atualmente está solteira, tem 46 anos, foi criada pela mãe negra e não teve contato com o pai biológico e nem com a família do pai. Nunca exerceu outra profissão além do magistério.

Desse modo, essas são as professoras sujeitas da nossa pesquisa: mulheres fortes, persistentes e protagonistas. Elas contribuíram não só compartilhando suas histórias, mas também partilhando suas expectativas, sonhos e desejos para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Na qual todos as/os educandas/os possam sentir-se valorizados, em especial as/os negras/os que foram e são vítimas de discriminação racial e apagamento da história de seus ancestrais, movimento que contribuem para a negação de sua identidade negra.

2.6 Caracterização da região paraense: o município de Belém

Para melhor compreensão sobre o município de Belém, onde atuam ou atuaram as professoras negras da nossa pesquisa, faz-se necessário conhecer, mesmo que brevemente, a região paraense, sobretudo em relação à população negra e seus indicativos de renda e educação, e, mais especificamente, sobre as memórias da história do município paraense, bem como algumas de suas peculiaridades. Além disso, ter contato com um pouco do retrato da Educação Básica no estado e município.

2.6.1 Problematizando a questão do negro no Pará em Belém

O estado do Pará⁴⁰ está situado na região Norte do Brasil, considerado o segundo maior estado do país em uma extensão territorial de 1.247.954,320, localizado mais especificamente no centro leste da região Norte, tem ao norte o Suriname e o Amapá; a leste, o Maranhão e Tocantins; ao Sul, Mato Grosso; a nordeste o oceano Atlântico; e a noroeste, Guiana e Roraima. É formado por 144 municípios. As principais cidades são a capital Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Redenção, Santarém e Tucuruí.

Em relação à formação étnica-social do povo paraense, vale ressaltar que, historicamente, alguns estudos historiográficos defendem a tese de que a contribuição do negro

³⁹ Ivone Lara da Costa foi a primeira mulher a escrever um enredo de escola de samba. Desde cedo gostando de música, Dona Ivone compunha sambas e os colocava em nome de seu primo, pois seriam mais aceitos se fossem escritos por um homem. Formou-se em enfermagem e atuou na profissão, mas voltou ao samba e fez história.

⁴⁰ As informações sobre a localização do Estado do Pará e seus municípios foram extraídas do GUITARRARA, Paloma. Pará. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/brasil/para.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

na formação social e econômica na Amazônia não teve a mesma importância que tiveram em outras regiões do Brasil (MONTEIRO, 2006).

Monteiro (2006) afirma que, no século XVIII, a companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão deslocou o maior número de negros para o Pará. Eles foram trazidos para trabalharem nas lavouras de cana, café e outros tipos de cultivos que estavam sendo plantados na região. Desde sua existência, a Companhia trouxe 12.587 escravos, ao longo de 22 anos de vivência. O autor frisa que, mesmo com esse quantitativo expressivo de negros escravizados, a influência na formação da população paraense foi inexpressiva:

Mesmo assim esse contingente negro de origem africana influenciou um pouco, tanto na composição étnica como na cultura e no folclore paraense. Mas foi no processo revolucionário da Cabanagem que o escravo ou o negro liberto pôde dar sua melhor contribuição, pois o movimento da Cabanagem formara-se sob a inspiração da liberdade contra a escravatura indígena e a discriminação racial. Sendo um movimento popular de mestiços, os afro-brasileiros também estavam incluídos nas lutas das reivindicações sociais. (MONTEIRO, 2006, p. 77).

Desse modo, podemos identificar que para Monteiro (2006) a contribuição dos negros africanos não teria colaborado de forma significativa na composição étnica e cultural do estado paraense, tendo uma maior participação dos negros no movimento de Cabanagem. Destacamos também que uma das diferentes formas de luta e resistência ao processo escravista foi a criação dos mocambos, os quais ficaram conhecidos como quilombos em outras regiões do país, porém no Pará receberam essa denominação.

Em contrapartida, como já citado no início dessa pesquisa, outros estudos vão de encontro com essa perspectiva de pouca contribuição do negro na formação da população paraense. Pesquisas recentes como a tese da professora Palha (2019), que tem como título a “Escravidão de Origem Africana Em Belém: um Estudo Sobre Demografia, Mestiçagem, Trabalho e Liberdade (c. 1750 – c. 1850)”, desvela a importância dessa contribuição histórica que os negros tiveram nesse processo de constituição na formação da população belenense.

Atualmente, segundo informações do último censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população residente no Estado do Pará é formada por 7.581.051 pessoas, ocupando a 9ª colocação no país com maior número de habitantes. Desse quantitativo, 49,6% são mulheres e 50,4% de homens residentes no Pará, sendo um total de 5.191.559 pessoas na área urbana e 2.389.492 na zona rural.

A população de negros no estado do Pará, segundo artigo de Fernanda Graim (2012), divulgada no portal Geledés com o título “Estudo mostra que maioria da população paraense é formada por negros”, aponta que o estado fechou a primeira década do século XXI com uma representatividade negra com mais de 76% do total de habitantes, quantitativo registrado pelo censo 2010 (IBGE).

Segundo o artigo (GRAIM, 2012), o estudo foi realizado pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (Idesp), em parceria com o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (Cedenpa), sendo divulgado em 19 de novembro de 2012, véspera do dia 20 de novembro (dia alusivo da consciência negra). A pesquisa mostrou o perfil do negro paraense, baseado nos dados desta população do estado.

Vale ressaltar que o estudo, citado na reportagem feito pelo Idesp e Cedenpa, agregaram os grupos pretos e pardos na categoria raça negra. Os pesquisadores justificam essa escolha pela compreensão de que a maioria dos pardos têm ascendência africana, e frisam que existem proximidades estatísticas entre os dois grupos, em termos de indicadores socioeconômicos.

Entre os achados do estudo compartilhado na reportagem (GRAIM, 2012), foi possível identificar a concentração de negros por região no estado do Pará, no trecho que diz:

Nas 12 Regiões de Integração do Pará – espaços com semelhanças de ocupação, nível social e dinamismo econômico, nos quais os 144 municípios formam grupos que mantêm a integração entre si, física e/ou economicamente -, os negros são maioria. A maior proporção é observada na Região de Integração Rio Caeté (nordeste do Estado), onde os negros totalizam mais de 82% da população. A região com menor percentual, porém não menos expressivo, é a do Tapajós (no Oeste), com uma população negra superior a 70%. (GRAIM, 2012)

Com efeito, segundo o estudo é possível observar que os negros têm a maior concentração no nordeste do Estado, totalizando 82% da população, já na região do oeste a população negra aparece em um menor percentual, mas ainda de forma expressiva, sendo um total superior a 70% da população, ou seja, o estudo confirma que a grande parte da população paraense é negra.

A respeito dos rendimentos salariais, o estudo (GRAIM, 2012) mostrou que, a partir do censo de 2010, há uma disparidade em relação aos salários de brancos e negros no contexto nacional, sendo que nesse período o valor do salário-mínimo era R\$ 510,00, tendo no Pará uma renda inferior à média nacional, destacando-se o negro nessa desigualdade de rendimentos. Em oposição a esses dados, um trabalhador branco, no país, recebe R\$ 1.019,65, e, no estado do Pará, o valor é de R\$ 665,42. Como se vê, para o trabalhador negro, a situação é ainda pior. No País, a média de rendimentos é de R\$ 517,44 para esse grupo, e no Pará o valor fica em R\$ 405,24.

O estudo (GRAIM, 2012) também mostrou resultados preocupantes ao analisar os dados de rendimento salarial pelo recorte de gênero, sendo no país a remuneração da mulher branca de R\$ 745,73 (valor maior até mesmo o recebido pelo trabalhador negro), e a mulher negra recebe, em média, o valor de R\$ 387,89. Já no cenário paraense, segundo o estudo, as mulheres brancas ganham R\$ 485,69, já as trabalhadoras negras recebem R\$ 292,51.

Por conseguinte, em relação às regiões de integração do estado do Pará, a maior diferença ocorre na região metropolitana (constituída pela capital Belém e mais cinco municípios), na qual a população branca ganha R\$ 409, 67 a mais do que a população negra. Já na Região de Integração do Marajó, a discrepância é de apenas de R\$ 44, 94. Logo, essas duas regiões são as com maior e menor rendimento do estado do Pará, respectivamente.

A Educação, segundo o estudo, expôs uma realidade em que os negros aparecem em maior quantitativo entre os não alfabetizados no país, e no Estado do Pará aparece uma aproximação no quantitativo entre brancos e negros de não alfabetizados, entre as pessoas com 15 anos ou mais, como cita o trecho do estudo (GRAIM, 2012, s/p):

Educação – Em relação à educação, os números analisados sobre pessoas com 15 anos ou mais, não alfabetizadas, indicam que há mais de 15 milhões de analfabetos no Brasil, o equivalente a 10,46% da população. Entre os negros, esse percentual sobe para 14, 30% (10.302.667 pessoas), e entre os brancos fica em 6,47% (4.563.880 pessoas). No Pará, entretanto, estas taxas estão mais próximas. A taxa de analfabetismo geral chega a 12,60% – 13,46% de negros e 9,32% de brancos. (GRAIM, 2012).

Os dados apresentados sobre educação referente às taxas de não alfabetizados no estado do Pará, apesar de apresentarem uma proximidade no número entre brancos e negros, o estudo também revelou que a desigualdade educacional por raça nas Regiões de Integração mostra uma maior porcentagem de analfabetos negros comparados aos brancos. Nesse contexto, destaca-se o Marajó, com a maior taxa de analfabetos, sendo 24,18%. Tendo entre os negros, o quantitativo de 25,14%, e entre os brancos, 19,45%. A Região que aparece com um menor quantitativo de não alfabetizados é a Metropolitana, sendo no geral o percentual de 3,84%. No recorte de raça, os negros aparecem com 4,19%, e entre os brancos é de 2,86%.

Como podemos identificar, segundo Graim (2012), Belém do Pará, que é o *locus* dessa pesquisa, tem uma taxa de analfabetismos entre negros maior se comparado aos brancos, inferindo assim a disparidade no acesso à educação entre brancos e negros, e no caso das outras regiões como o Marajó a situação é mais agravante ainda.

Esses dados ajudam a problematizar a situação social referente as desigualdades entre negros e brancos na sociedade Paraense, as quais mudam conforma a região, porém sem deixar de ser uma realidade preocupantes em todas elas, inclusive em Belém, pois evidencia que o acesso à educação formal básica ainda é um desafio para as/os negras/os paraenses, assim como, outros direitos básicos.

2.6.2 A constituição do município de Belém do Pará

A constituição do município de Belém, que recentemente completou 406 anos, é identificada como “cidade das Mangueiras” ou “Metrópole da Amazônia”, sendo referência

econômica e cultural no Norte. E tem sua história de fundação marcada por luta e resistência, como aponta o trecho da reportagem de Cruz (2022):

Podem chamá-la de "Metrópole da Amazônia" ou "Cidades das Mangueiras", o fato é que Belém é referência econômica e cultural na região Norte. Com uma história marcada por revolução e resistência, a capital do Pará cresceu em tamanho e importância ao longo dos seus 406 anos, celebrados neste dia 12 de janeiro, e se tornou uma das portas de entrada para quem visita a região amazônica com o intuito de conhecer melhor a história dos povos que nela viveram. (CRUZ, 2022)

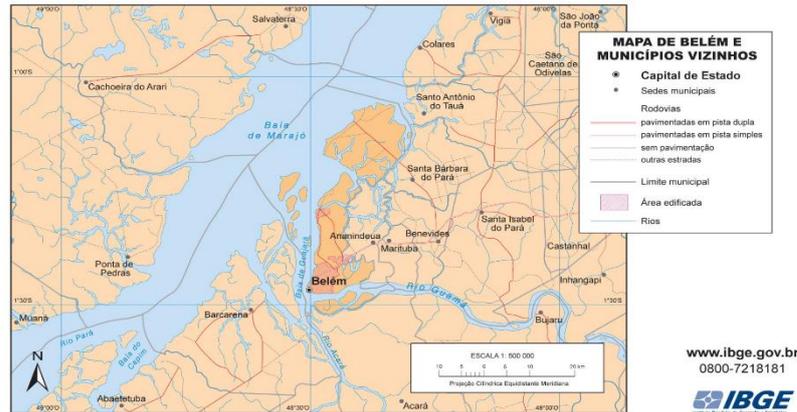
A reportagem feita por Cruz (2022) também aponta, a partir das entrevistas feita com o professor e coordenador do curso de história da Universidade da Amazônia (Unama), Diego Ferreira, que no século XVII a região da fundação de Belém era muito desejada por grandes potências mundiais, causando uma preocupação por parte da coroa portuguesa em proteger e ocupar esse território. Esse cenário é uma das indicações para esse processo a expulsão dos franceses do estado do Maranhão em 1615, e, segundo Ferreira, o nascimento de Belém também é uma continuação desse processo.

Segundo Mendonça e Bonna (2017), o nascimento da cidade de Belém aconteceu exatamente pela paixão da corte portuguesa pelas misteriosas terras amazônicas e com o intuito de barrar o avanço de franceses, holandeses, irlandeses e ingleses na região. É assim que a cidade nasceu, para ser um forte que pontuaria a preponderância da bandeira portuguesa na região, como podemos observar em:

Em 1915, após a expulsão dos franceses do Maranhão, o Governador do Brasil ordenou uma expedição militar com o intuito de expulsar quaisquer estrangeiros que estivessem instalados ou tentando se instalar na região do Grão-Pará. Foi então, que em 25 de dezembro, Castelo Branco, incumbido do comando da missão, partiu com três companhias de infantaria e 50 soldados. O comandante ordenou que fosse levantado um forte de madeira e palha, que ganhou o nome de Presépio e mais tarde foi batizado como "Forte do Castelo". (MENDONÇA; BONNA, 2017, p. 22-24).

Ainda sobre essa localização da fundada a cidade de Belém, Monteiro (2006) frisa que "[...] Belém, foi erguida numa restinga de estuário do maior rio do mundo, no ponto mais próximo da baía do Guajará. O local foi escolhido porque contava a existência de um pequeno morro, que era propício para levantar um forte com visão estratégica para o rio [...]" (MONTEIRO, 2006, p. 31). Ou seja, a capital do Pará foi fundada em um contexto de luta e resistência por território, na qual a localização geográfica estratégica, que fica na baía de Guajará na porção norte do território paraense, fator crucial nesse acontecimento histórico. Localização que pode ser observada no mapa abaixo:

Imagem 3- Mapa de Belém e Municípios vizinhos



Fonte: IBGE (2010)

Ainda sobre essa fundação, a reportagem de Cruz (2022) também apresentou outras curiosidades dita pelo historiador Diogo Ferreira, que ajudam a problematizar esse processo histórico, explicando que:

Uma das curiosidades da fundação de Belém é que por duas vezes a cidade correu risco de perder o posto de capital do estado. “Como essa ocupação inicial era muito frágil, Mosqueiro, em 1633, e a Ilha de Joanes, em 1655 foram cogitadas para serem a nova capital. Os primeiros povoadores, digamos assim, não viram com bons olhos essas mudanças, pois eles não queriam um certo status que já começavam a ter aqui na cidade de Belém”, explicou o historiador. (CRUZ, 2009)

Logo, é possível inferir, pelo relato do professor na reportagem citada, que houve resistência por parte de seus primeiros povoados às tentativas de mudanças sobre a possibilidade de perder o status de capital. O docente ainda relata que existem duas perspectivas em relação à fundação do município, sendo uma visão dos portugueses e outra a partir da presença indígena, conforme destaca o trecho da reportagem:

Diego Ferreira ressalta que apesar de pouco falada, a história de Belém também deve ser contada na perspectiva indígena. “Existe a história da fundação de Belém contada à portuguesa e também a partir da presença indígena. Os indígenas Tupinambás quase conseguiram adiar essa fundação de Belém. Em 1919, houve uma grande revolta, hoje muito bem documentada, liderada por um indígena apelidado de Cabelo de Velha. Essa revolta acaba evidenciando que essa ocupação ainda era muito frágil nesse primeiro momento mesmo com a fundação de Belém em 1916”, conta o professor. (CRUZ, 2009).

Desse modo, a reportagem feita por Cruz (2022) é importante, pois revela que a formação do município de Belém também teve a participação de diferentes povos, sendo os indígenas um dos grupos que lutaram e resistiram nesse processo e participaram efetivamente na fundação de Belém. Contudo, assim como a “[...] maioria das cidades latino-americanas, Belém foi constituída a partir de uma pluralidade étnica, que começou com o genocídio de

muitas sociedades indígenas. Lamentavelmente e ‘naturalmente’, a história desde 1612, é contada pelos grupos que tiveram no poder” (NEVES, 2015, p. 29).

Dessa forma, fica evidente que houve um processo de genocídio dos povos indígenas que residiam nesse espaço geográfico, local de fundação da cidade de Belém. Os estudos do autor Monteiro (2006, p. 32) sobre a história do Pará indicam que esse processo ocorreu “[...] às custas de guerras constantes com os índios Tupinambás, que eram estimados em 20.000 naquela época. Depois de expedições e assaltos que redundaram em mortes de milhões de índios massacrados e expulsos das imediações”.

Neves (2015) aponta, a partir de suas pesquisas que problematizou as comemorações referentes aos 400 anos da fundação de Belém, questionando, que “[...] diferentes sujeitos construíram diferentes discursos para falar sobre a cidade e não foi um processo pacífico, nem igualitário, pelo contrário, foi marcado pelo silenciamento das memórias indígenas e africanas, pela imposição da língua portuguesa e da arquitetura colonial [...]” (NEVES, 2015, p. 27) discutindo sobre as memórias indígenas.

Com isso, a autora problematiza as memórias arquitetônicas sobre a história do município de Belém, que estão representadas por meio de suas igrejas católicas (antigas), casarões, edifícios coloniais, hospitais, escolas e prédios públicos. Nesse sentido, destacam-se, assim como nas outras cidades brasileiras (as primeiras), uma prevalência na urbanização considerada como uma espécie de memória oficial sobre a cidade, são justamente as paisagens europeias.

Portanto, podemos identificar que a constituição do município de Belém se deu em um processo de luta e resistência com a participação de diferentes grupos (indígenas, negros etc.). Essa contribuição é muitas vezes invisibilizada, seja nas memórias arquitetônicas, seja em alguns estudos, como no caso das pesquisas que consideram a participação do negro africano como “insignificativa” na constituição étnico social dos belenenses, por exemplo.

3 PROFESSORAS NEGRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÕES SOBRE ENTRADA DE MULHERES NEGRAS NO MAGISTÉRIO

O objetivo desta seção é levantar algumas reflexões sobre o processo histórico de entrada das mulheres negras na educação básica, na função de professoras, a fim de compreender como a mulher negra conseguiu tornar-se professora e exercer o magistério em uma sociedade que se mostrou e ainda é patriarcal e racista em muitos aspectos.

Dialogar sobre professoras negras é algo necessário para compreendermos historicamente como funcionam as relações sociais no ambiente escolar, bem como entender a inserção das mulheres negras na educação formal. Além disso, saber como se dá a entrada delas na carreira do magistério, processo esse permeado de questões complexas, difíceis de pesquisar e debater, sobretudo para nós mulheres negras, pois “ser negra e discutir a questão racial é um processo muito complexo. Representa ser confrontada a todo momento com o racismo vivido na história, no cotidiano e com a introjeção dos valores racistas[...]” (GOMES, 1995, p. 142).

Vale ressaltar que pesquisar sobre professoras negras em um primeiro momento pode parecer uma tarefa simples se pensarmos que é natural ter professoras negras na escola básica, sem antes fazer uma análise crítica do processo histórico sobre a história da educação brasileira referente à entrada das mulheres na educação formal, e, mais especificamente, das mulheres negras no magistério. Assim, ao desnaturalizar a presença dessas professoras negras na educação formal é importante para a compreensão e discussão sobre: o período em que as mulheres, em especial as negras, ingressaram na escola na função de docente; os contextos e as condições dessa entrada; observando as disciplinas ministradas pelas mulheres negra, assim como, os níveis em que atuam na educação básica.

Salienta-se que um dos principais desafios para tais discussões e pesquisas é o acervo bibliográfico limitado de estudiosos que se dedicam à pesquisa a respeito das mulheres negras e, mais especificamente, da entrada de professoras negras no magistério como apontam outras pesquisas (MARIANO, 2015).

Todavia existem algumas pesquisas voltadas às professoras negras, em diferentes vertentes se pensamos em caráter nacional, mas de forma tímida se comparado a outras temáticas, pois, ao analisar o repositório de dissertações e teses da Capes, já identificamos trabalhos realizados por programas de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras que falam de professoras negras em diferentes recortes, o que revela um avanço, mesmo que pequeno, no meio acadêmico nacional nas produções científicas sobre essas sujeitas. Porém, como já citado anteriormente, na realidade paraense de alguns dos principais programas de pós-

graduação em educação das universidades públicas, há uma escassez bem maior, o que também respalda a necessidade desse estudo, conforme já exposto na introdução desta dissertação.

Desse modo, o contato com algumas dessas produções publicadas sobre professoras negras permitiu conhecer algumas autoras e seus estudos; alguns também utilizados para dialogar com essa pesquisa na análise dos dados, reflexões e produção de novos conhecimentos referente às histórias de professoras negras em Belém do Pará. Destacamos, portanto, as autoras Nilma Lino Gomes (1995); Iolanda Oliveira (2006) Maria Lúcia Rodrigues Muller (2006; 2008), entre outros. Também foram utilizadas obras da autora Tais Freitas (2017), entre outros, permitindo algumas compreensões e construções sobre o processo da história de educação de mulheres negras no Brasil até a entrada no magistério.

Quando nos colocamos à posição de pesquisadoras negras, sendo mulheres negras, periféricas e educadoras, com intuito de pesquisar sobre trajetórias escolares e de práticas de professoras negras na educação básica de Belém do Pará, precisamos primeiramente dialogar sobre algumas questões relacionadas à história da educação brasileira das mulheres, em especial das mulheres negras, desvelando as trajetórias que esse grupo social desenvolveu em seu percurso escolar e de formação até chegar na prática profissional.

Dessa maneira, pensar o magistério e sua representatividade em relação ao gênero e à cor/raça⁴¹ das/os profissionais que ocupam essa função (professora), nos ambientes escolares, nos leva a refletir sobre as mulheres negras, ao longo da história, observando a representação desse grupo no magistério, mas especificamente na escola básica.

Para compreender a questão de representatividade no magistério, faz-se necessário debater sobre o perfil das/dos professoras/os brasileiros em relação ao sexo, raça e também às regiões que esses profissionais ocupam dentro do cenário brasileiro, tentando identificar assim como a mulher negra está representada na profissão a partir de estudos e pesquisas já divulgados. Moema Teixeira (2006) mostra em seus estudos referente aos aspectos quantitativos sobre a presença negra no magistério uma realidade que desvela uma importante desigualdade de sexo e cor na sua análise sobre a categoria professor por meio do Censo Demográfico de 2000. A autora frisa que:

Segundo o Censo 2000, de um total de 65.629.886 pessoas ocupadas, 3% exerciam a ocupação de professor, ou seja, 1.984.134 pessoas. Uma primeira caracterização para o conjunto de professores por essas duas características (sexo e cor) permite constatar que a ocupação é, sem sombra de dúvida, eminentemente feminina (81,2%) e branca (64,2%), e não apenas no seu conjunto (dados para o Brasil) como em todas regiões e unidades da federação (TEIXEIRA, M., 2006, p. 11)

⁴¹ Optou-se pelo termo raça nessa pesquisa por considerar que “raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45).

Como podemos identificar nos dados apresentados a respeito do sexo, existe um quantitativo maior e bem expressivo de mulheres ocupando os cargos de professora no Brasil, o que mostra uma feminilização no magistério brasileiro não apenas no conjunto de todas as áreas do Brasil como um todo, mas também por regiões, pois a autora enfatiza que a feminilização do magistério pode ser percebida por todas as regiões e unidades, sendo “[...] a participação das mulheres nunca é inferior a 70% e na maioria das unidades da federação é superior a 80%” (TEIXEIRA, M., 2006, p. 11).

Outro dado relevante que a pesquisadora mostra é na análise da categoria professor referente à cor no Brasil, expondo uma ocupação majoritariamente branca, de 64, 2%, o que pode ser identificado, segundo a autora, pelo parâmetro da distribuição de professores por cor, com a distribuição de cor da população ocupada. Teixeira salienta que “[...] se pode constatar que por todo o país e em todos os estados da federação, a participação dos brancos na categoria é maior que a sua participação no conjunto da população ocupada. (TEIXEIRA, M., 2006, p. 12). E assim verifica em quais unidades federativas a categoria professor é mais branca conforme o maior distanciamento da proporção de pessoas brancas ocupantes desse território, revelando que:

No total do país a diferença é da ordem de 15%, o que quer dizer que existe 15% a mais de professores brancos do que representam no total de pessoas ocupadas. As diferenças são menores na Região Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, onde a participação de brancos na população é a maior do país (em torno de 90%). Curiosamente as diferenças são maiores na Região Nordeste, onde chama a atenção o estado da Bahia como sendo aquele em que a categoria é mais branca, se comparada à proporção de brancos no total da população ocupada daquele estado. (TEIXEIRA, M., 2006, p. 16

Posto isso, fica evidente que a categoria professor é, na sua maioria, ocupada por brancos até mesmo nas regiões em que o quantitativo de brancos é menor do que sua população de ocupação, como frisa a autora sobre a região nordeste e o estado da Bahia.

Os achados da pesquisadora se tornam valiosos para este estudo, por mostrar que mesmo sendo as mulheres a grande maioria a ocupar o cargo de professor, nesse caso professora, também revela que a cor dessa categoria é predominantemente branca, ou seja, já podemos começar a inferir que a representatividade negra na educação formal brasileira, no ofício de professor, é menor comparada aos professores brancos.

Essa conclusão também nos leva a refletir e questionar: por que a profissão em que as mulheres aparecem como a maioria, a cor negra não se faz (ou fez) tão representativa na mesma proporção? Será que a mulher negra quando consegue "furar" a barreira da universidade, tornando-se professora, tem as mesmas condições para adentrar na escola como profissional?

E quando consegue penetrar os espaços educacionais públicos ou privados, como são as representações e suas trajetórias nesses ambientes?

Oliveira (2006), em pesquisa feita sobre espaço docente, representações e trajetórias docente, referente às representações de professores, em alguns dos aspectos do magistério, observando também a trajetória de vida desses profissionais, acentua que:

Os dados quantitativos comprovam que o magistério é uma ocupação predominantemente feminina e branca. A presença negra, sendo minoria, aparece mais densamente nos patamares cujas condições criadas politicamente são inferiores, estando neste lugar também a maioria das mulheres brancas. Ainda que, sendo majoritárias na ocupação, aproximadamente 80%, à medida que as condições de trabalho melhoram, através da elevação dos níveis de ensino, o percentual de mulheres e de negras e mestiças se reduz gradativamente até chegar ao mínimo de 2,3% de mulheres para 13,1% de homens e de 3% de negros e mestiços e de 5% de docentes brancos no ensino superior. (OLIVEIRA, 2006, p. 139)

Os dados apresentados pela autora confirmam as desigualdades referente à cor e ao sexo, pois confirma a formação de um magistério feminino e branco, ou seja, no que tange ao sexo são as mulheres a maioria a ocupar esse lugar e são os brancos que predominam nesse ofício. Além disso, revela que, entre os níveis de ensino e melhores condições de trabalho, existe uma divisão na ocupação desses espaços, em que a presença das mulheres brancas, mulheres negras e mestiças vai diminuindo conforme o aumento no nível de ensino, e, quando analisamos a cor, chega a um percentual de 3% de negros e mestiços a 5% de homens brancos no nível do ensino superior.

Com efeito, os dados apresentados pela autora nos possibilitam observar que o ensino fundamental é predominantemente feminino, no qual professoras negras aparecem em maior quantidade em determinado nível, isto é, as professoras negras são a maioria nos primeiros níveis da educação básica, como também ressalta Teixeira (2006, p. 25): “[...] o ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (70,2% para 53,5% das brancas)” a partir do censo de 2000.

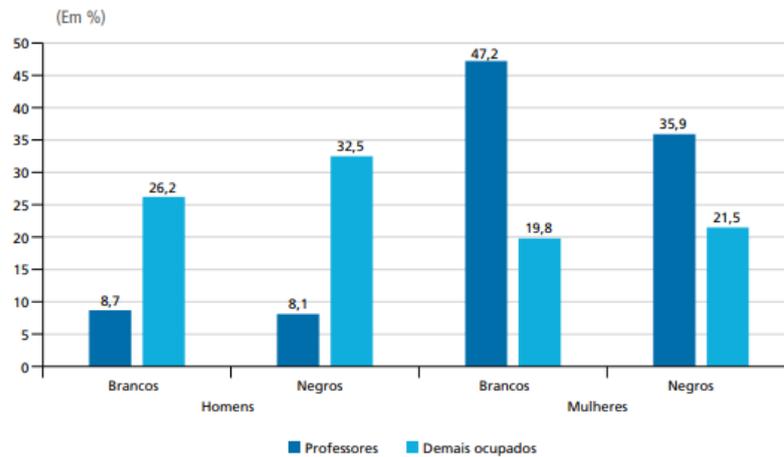
À vista disso, os estudos mostram que a mulher negra ocupa o cargo de docente na educação básica em maior quantidade nos primeiros níveis de ensino, que justamente são aqueles considerados socialmente de menor prestígio e menor remuneração, além de ser níveis em que muitos profissionais ainda têm formação apenas em nível médio.

Ainda sobre essa questão, estudo mais recente, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2017, denominado “Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”, em relação à característica dos professores da Educação Básica no Brasil, apresenta dados relacionados à distribuição da poluição de professores dos demais ocupados segundo sexo e raça. Também detalha esse perfil

de professores por regiões, com uma divisão entre rural e o urbano, sendo nesse último âmbito, entre áreas metropolitanas e não metropolitanas:

A imagem do gráfico abaixo mostra a distribuição da população brasileira de professores e demais ocupados segundo raça e sexo.

Imagem 4 – Distribuição da população brasileira de professores e demais ocupados segundo sexo e raça (2005)



Fonte: IPEA (2017)

Dessa forma, o estudo publicado pelo IPEA (2017) revela diferenças entre a população brasileira e a de professores da Educação Básica, em que as mulheres aparecem sobre representadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada. Em relação à categoria raça, fica evidente uma discreta sub-representação dos negros entre os professores da educação básica quando comparados ao segmento dos brancos.

A respeito da discreta sub-representação dos negros professores da Educação Básica, comparado aos brancos, o estudo pondera que:

[...] Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos, segundo Ipea (2015), e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente. (IPEA, 2017, p. 10)

O estudo confirma que essa discreta sub-representação de professores negros na escola básica está relacionado à baixa escolaridade desse segmento comparado à população branca. Ou seja, o cargo de professor exige a escolaridade mínima de nível médio, com tendência a exigência de graduação e pós-graduação, o que limita a introdução do segmento negro na carreira. Essa análise nos leva a inferir que é exatamente por ter menos oportunidades de acesso e permanência à educação escolar.

Sobre a disposição de professores por regiões e a situação de domicílio segundo sexo e raça, o estudo revela os seguintes dados, expostos na imagem da tabela abaixo:

Imagem 5 – Distribuição de professores por região e situação de domicílio segundo sexo e raça (2015)

(Em %)

Região e local de domicílio		Homens		Mulheres	
		Branco	Negro	Branca	Negra
Norte	Metropolitano	12,0	16,5	28,6	42,9
	Urbano não metropolitano	6,9	18,0	20,0	55,1
	Rural	5,8	23,7	16,5	54,0
Nordeste	Metropolitano	8,1	12,2	20,2	59,5
	Urbano não metropolitano	5,1	11,3	32,6	51,0
	Rural	4,2	9,2	24,3	62,3
Sudeste	Metropolitano	12,4	6,6	55,6	25,4
	Urbano não metropolitano	9,1	4,7	56,5	29,7
	Rural	5,4	8,2	55,9	30,5
Sul	Metropolitano	13,4	2,3	72,9	11,5
	Urbano não metropolitano	9,9	1,8	78,6	9,7
	Rural	17,2	2,0	68,0	12,8
Centro-Oeste	Metropolitano	8,3	14,2	42,6	34,9
	Urbano não metropolitano	7,8	9,1	38,9	44,2
	Rural	3,4	10,1	36,7	49,9
Brasil	Metropolitano	11,5	7,8	50,2	30,5
	Urbano não metropolitano	7,8	7,9	48,1	36,3
	Rural	6,1	11,0	31,7	51,1

Fonte: Imagem retirado do IPEA (2017)

Segundo o estudo (IPEA/2017), o desdobramento das informações contidas na imagem do gráfico (Imagem 03) em relação aos professores da educação básica por grandes regiões geográficas e locais de domicílio, que representam quinze grupos regionais e populacionais distintos, revela algumas diferenças sobre professores da Educação Básica que estão representados na imagem da tabela (imagem – 04). Os dados apontam que nas regiões com a menor renda per capita e densidade populacional, a presença de negros, principalmente de mulheres negras, é maior. Isso também é posto sobre a presença em escolas rurais, nas quais a mulher negra representa mais da metade do contingente, tendo como exceção a região sul, sendo menor a presença de negros, revelando um forte contraste com as regiões Norte e Nordeste.

Os contrastes entre a presença de negros nas regiões Norte e Nordeste em relação à região Sul são ponderados pela pesquisa do IPEA (2017):

Na região Sul, a professora negra é substituída pela professora branca. É bom lembrar que as escolas rurais possuem condições de trabalho mais difíceis, com problemas para captar professores, acabando por incorporar profissionais com menor nível de escolaridade, tendo ainda uma maior taxa de absenteísmo e de abandono por parte dos alunos. (IPEA, 2017, p. 11)

Com isso, os dados apresentados pelo estudo (IPEA, 2017) confirma que a presença de professoras negras é maior em locais e regiões nas quais as condições de trabalho são mais difíceis, uma vez que são os locais em que existe a dificuldade em conseguir professores com grau maior de formação (em relação aos estudos), tais como nas escolas rurais. A pesquisa

também demonstra a dificuldade de acesso à formação para o segmento negro brasileiro, em especial para as mulheres negras.

Em relação ao município de Belém, o “Relatório de Diagnóstico intitulado: Educação Antirracista: o panorama das práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belém” (BELÉM, 2021) produzido pela CODERER, citado anteriormente nessa pesquisa. O documento também se tornou um indicativo referente à característica de cor/raça dos docentes da rede municipal.

É oportuno ressaltar o quantitativo de unidades educativas da Rede municipal de Belém que colaboraram com a pesquisa: “[...] das 204 Unidades de Ensino entre Escolas, Unidades Pedagógicas (UP), Anexos e Organizações da Sociedade Civil (OSC), desse total contamos com a colaboração de 125 Unidades Educativas que auxiliaram para a conformação desse panorama” (BELÉM, 2021, p. 16). Esse relatório também apresenta o perfil dos educadores⁴² da Rede Municipal de Belém, no que se refere à autodeclaração sobre cor/raça, seguindo como parâmetro de “referência as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) especialmente a Categoria Negra que é constituída pela categoria Parda e Preta” (BELÉM, 2021, p. 18). O relatório obteve como resultado:

[...] cor/raça que indicam que 66,3% dos servidores se declararam com a cor Parda, 18,1% se autodeclararam branca, 14% se identificaram com a cor preta, 1,1% e 0,6% aparecem na categoria amarela e indígena respectivamente. Constatamos nesse processo investigativo que 80,3% dos educadores(as) da RMB pertencem à categoria negra. (BELÉM, 2021, p. 18-19)

Dessa forma, o estudo nos permite inferir que em relação à cor/raça, a maioria dos educadores da categoria professor se reconhecem como negros, ou seja, revelando uma representatividade negra no magistério belenense municipal, dentro do recorte investigado. Todavia, a diagnose não permite inferir a porcentagem de mulheres dentro desse quantitativo de educadores negros, mas ainda assim esse dado contribuiu com este estudo e com as discussões em relação ao magistério no tocante ao perfil dos professores, pois revela um grupo significativo de professoras/es auto pertencentes ao grupo negro.

Os dados até aqui apresentados ajudam a observar, de forma geral, que a representatividade de mulheres no magistério é bem expressiva; já em relação à cor/raça, as mulheres negras aparecem como professoras nos primeiros níveis da educação básica, ensino fundamental. Elas também aparecem como sendo mais da metade de docentes nas escolas

⁴² No relatório de diagnose, os educadores são formados pelas categorias de professores, diretores e coordenadores, sendo a participação de professores de 82,6% (BELÉM, 2021). Isso possibilita fazermos uma inferência sobre o perfil dos professores participantes.

básicas rurais, justamente as que possuem um ensino mais precarizado e que exige menores graus de formação profissional.

Assim, faz-se necessário conhecer o percurso histórico de como ocorreu a entrada das mulheres negras no ofício do magistério, desde o processo formativo nos cursos de formação profissional até as primeiras práticas realizadas na educação básica por professoras negras, datadas ao longo da história. Esses percursos permitirão uma possível reflexão sobre os dias atuais, os quais se fazem necessários para as discussões sobre as professoras negras da educação básica nessa pesquisa.

3.1 Magistério feminino: percurso sobre a entrada de mulheres negras na profissão

Para compreender o percurso histórico de inserção de mulheres negras na educação formal e na carreira do magistério, precisamos voltar ao passado, e mais especificamente a alguns séculos atrás. Contudo, sem a prerrogativa de discutir todo o percurso histórico até a atualidade nesta dissertação, e sim construir uma linha de pensamento e debate com alguns momentos históricos relevantes à compreensão dessa entrada na profissão.

Desse modo, ao contextualizar a realidade histórica das mulheres, em especial as mulheres negras, é importante pontuar que, durante muitos anos, as mulheres sempre aparecem à margem da sociedade ocupando lugares considerados subalternos, recebendo salários inferiores ao de homens e tendo pouca participação e representatividade na vida política e econômica, além de sofrerem várias formas de violência. Essa realidade se agrava ainda mais quando falamos de mulheres negras, porque além de sofrerem o preconceito de gênero ainda pesa sobre suas vidas o preconceito racial.

Historicamente, quando se trata da educação formal de mulheres ao longo dos séculos, observamos que a inserção delas na educação foi desenhada dentro de uma separação de tarefas, comportamentos e obrigações que indicavam que suas funções sociais deveriam se adequar à sociedade (LOURO, 2020).

No panorama da educação brasileira, observamos, de acordo com a história, que desde a época da colônia a educação voltada para mulheres se baseava em cuidados domésticos, sendo a instrução um privilégio de homens filhos de colonos e indígenas. Nesse sentido, Ribeiro aponta (2010, p. 79): “[...] de 1500 a 1822 -, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. [...]”, ou seja, nesse período a mulher já era privada de uma educação formal voltada para leitura, escrita, cultura e arte, o que deixava a mulher ainda mais vulnerável na sociedade.

Schumacher e Brazil (2007) afirmam também que:

Desde o período colonial, a educação feminina esteve voltada, na maior parte das vezes, para as funções domésticas, a aprendizagem dos cuidados com a casa, com o marido e os filhos, sendo o bordado uma das únicas “prendas” permitidas sem maiores inquietações. Nem brancas, nem negras ou indígenas eram alfabetizadas, salvo casos isolados, quando os jesuítas interessavam-se pela instrução religiosa de umas poucas jovens índias, ou famílias mais abastadas mandavam suas filhas para conventos portugueses. (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 211)

Posto isto, podemos identificar que a realidade das mulheres no período colonial era bem difícil, pois eram desprovidas de uma educação que a instrísse para pensar e não tinham direitos garantidos, sendo invisibilizadas dentro de um padrão patriarcal. Apesar de “[...] tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2010, p. 79), no caso das mulheres negras, isso se agrava, pois elas eram tratadas como mercadoria, sendo violentadas fisicamente e psicologicamente, exatamente por sua cor/raça.

Ribeiro (2010) também mostra que no século XVI viviam poucas mulheres portuguesas na colônia, gerando, na época, o mito da mulher branca. Isso provoca como consequência uma representação social que aumentou o preconceito em torno das mulheres de outras etnias, tais como negras e indígenas que eram submissas aos portugueses. Nesse processo de aumento da população de mestiços, iniciou-se o aumento de importação para o Brasil de mulheres brancas. A preocupação dos jesuítas e da metrópole era a criação de possibilidade de reprodução para assegurar a manutenção do padrão ético europeu/branco na colônia.

Desse modo, podemos perceber que já existia nesse período uma preocupação em “invisibilizar” a identidade negra no Brasil, usando a importação de mulheres brancas como uma estratégia de modificar o perfil das mulheres brasileiras da época, almejado por meio também da reprodução, dando um tom europeu/branco no sentido de reconfigurar e garantir esse padrão na colônia.

Os estudos de Schumacher e Brazil (2007) mostram que, no período colonial, as primeiras formas de ensino que teve a participação da população negra datam de 1720, sendo que nesse período foram admitidas escravizadas, negras e mulatas em instituições de ensino, que até um tempo atrás só permitiam a matrícula de sinhazinhas. ‘Nesses espaços, o objetivo era ensinar boas maneiras, afazeres domésticos e catecismo. Os autores pontuam que “[...] Algumas ingressavam nesses estabelecimentos em função de sua condição de filhas, ainda que ilegítimas, dos senhores de terras com ‘suas escravas’. Mas não se deve entender esse acesso simplesmente como benevolência dos escravocratas para seus rebanhos” (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 212).

Schumacher e Brazil (2007) ainda frisam que essas notícias sobre a admissão de escravizadas, negras e mulatas não significou uma abertura da educação sem reações negativas por parte das autoridades, como pode ser observado ao pontuarem:

[...] Nem isso significa que as portas da educação foram abertas sem reações mais incisivas por parte das autoridades. Em 1721, o governador de Minas Gerais, dom Lourenço de Almeida, recebeu uma ordem expressa de dom João VI exigindo que os “ilegítimos”, que não paravam de nascer, começassem a aprender a contar, ler e escrever em português e latim. Para educá-los, cada vila da província deveria arcar com o pagamento de mestre-escola. A ordem real, contudo, não foi acatada por dom Lourenço, alegando que as crianças eram “filhas negras”. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 212)

Por outro lado, é importante frisar também que existem estudos e pesquisas, como da autora Cinthya Greive Veiga (2008), que demonstram que houve uma busca por escolarização, uma vez que os escravos também participaram de práticas de processos de aprendizagem referente à leitura e escrita, desde o século XVIII, o que, segundo Veiga, esse processo não aconteceu necessariamente nas escolas. A autora cita, entre outros estudos, que encontrou indícios da escolarização dos escravos:

Em minha própria pesquisa foi possível encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos, como a do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo (província de Minas Gerais), que na sua lista de 1832 registrou Víctor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antônio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra (IP 3/2, caixa 01, pacotilha 33). (VEIGA, 2008, p. 503)

Dessa forma, a autora ratifica que houve sim práticas de aprendizagem de leitura e escrita envolvendo os escravos e faz uma crítica sobre a escassez de pesquisas que se debruçaram, ao longo do século XXI, a estudos que possibilitassem um viés diferente sobre a vida dos afrodescendentes, que não fosse apenas a respeito da perspectiva da escravidão e marginalização. Ou seja, uma invisibilidade de outros aspectos vivenciados por esses afrodescendentes ao longo da história.

Entretanto, nesse contexto colonial, vale frisar que as mulheres negras aparecem na educação não formal nos processos de cuidar e educar, configurando o papel de ama, a qual cuidava dos filhos das senhoras brancas, nesse papel imposto pela sociedade (FREITAS, 2017). É possível inferir a grande contribuição das mulheres negras na educação brasileira, mesmo que seja nesse primeiro momento na educação informal dessas crianças, conforme os apontamentos de Freitas (2017):

As mulheres negras sempre estiveram presente na educação do povo brasileiro, educação que não se limita ao espaço formal da escola, mas que se traduz também na proposta de possibilitar que o ser humano, particularmente a criança e o adolescente, desenvolve no meio em que vive, que aprenda vivências e experiências que não são

escritas ou sistematizadas, mas assim mesmo são essenciais para à sua sobrevivência no determinado espaço geográfico e temporal. (FREITAS, 2017, p. 43)

As mulheres negras estavam inseridas na educação informal das crianças e adolescentes brasileiros, contribuindo e participando na formação desses sujeitos. Podemos deduzir dessa presença uma das formas de participação que esse grupo social também teve na história da educação. Todavia é importante frisar que os retratos repassados sobre as mulheres negras em relação à história oficial, vistos a partir de como elas estão representadas nas narrativas históricas, devem ser questionados para não serem perpetuados na história como coadjuvantes da sua própria história bem como para não naturalizarem as tipologias sobre elas. A esse respeito, vamos a explicação da autora Tais Freitas (2017, p. 37):

[...] considerando o cenário retratado pela narrativa “oficial”, a mulher negra foi historicamente submetida à invisibilidade, afinal, privilegiaram-se os homens, ou melhor, os homens brancos. Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na centralidade da condição de classe do sistema capitalista, busca reserva para mulheres negras no Brasil a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas. Pode se acrescentar ainda, “abnegadas amas de leite”, as “exímias cozinheiras”, as “temidas macumbeiras”, tipos que prevalecem quando se apresentam as mulheres negras nas páginas das histórias brasileiras.

Logo, precisamos verificar a história das mulheres negras pelo olhar também do seu protagonismo no contexto social e histórico. É preciso fazer a crítica de como são apresentadas as mulheres negras nos livros didáticos e em outras fontes, tentando sempre questionar determinadas representações principalmente as de conformidade. Isto é, devemos observar as trajetórias das mulheres negras também pelo véis de resistência e protagonismo ao longo da história brasileira. Nesse sentido, Gomes (1995, p. 116) salienta que:

A trajetória de mulheres negras, desde quando elas foram trazidas como escravas para o Brasil, foi de luta e resistência. A mulher negra, apesar de desagregada de sua família e tendo que trabalhar na roça, na casa-grande, amamentando as crianças brancas enquanto lhe era negada a própria maternidade, e considerada objeto de prazer para satisfazer aos desejos dos senhores, conseguiu estabelecer com dignidade no espaço público, ao lado dos homens, superando-os não raro, em vários aspectos. (GOMES, 1995, p. 116, grifo nosso)

Desse modo, as trajetórias desenvolvidas pelas mulheres negras na história do Brasil precisam e devem ser contadas, sendo debatidas não apenas como simples contribuições que fizeram parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, e sim como participações ativas que garantiram o desenvolvimento social da comunidade como um todo, tendo destaque em diferentes espaços públicos e momentos históricos.

Assim, faz-se necessário ponderar que é por meio desse olhar de protagonismo e resistência que buscamos mostrar esse processo histórico da inserção das mulheres negras no magistério, mostrando que esse protagonismo existiu até mesmo nos momentos em que a mulher negra estava mais vulnerável socialmente e marginalizada na sociedade brasileira, ou melhor, ela teve e tem grande contribuição para o contexto histórico, construindo a história estando em destaque até mesmo quando não aparece no contar oficial da história. A respeito disso, Freitas (2017) pondera:

O ângulo da leitura tem que ser outro, o do protagonismo. Tais mulheres recusaram os casamentos arranjados, fugiram das igrejas e seus conventos, mataram, mostraram-se e se esconderam, deitaram e se levantaram das camas diversas, tiveram filhos ou os abortaram, enfim, também construíram a história cheia de idas e vindas, presenças e ausências. (FREITAS, 2017, p. 37).

À vista disso, vale ressaltar que as mulheres negras desde o período da escravidão buscaram formas de resistir, lutando pela sua liberdade e manutenção de sua cultura e identidade, se organizando politicamente e socialmente, deixando sua marca na história, sendo a participação em irmandades religiosas, uma forma de resistir e transgredir. Schumacher e Brazil (2007) revelam que:

Agentes de um intenso processo de intercurso cultural, essas devotas negras procuravam se organizar dentro dos limites impostos. Através da congregação, promoveram um espaço de resistência negro em busca da liberdade e da manutenção de sua cultura e identidade. A criação da irmandade demonstra o poder de organização política do associativismo e enfatiza a grande solidariedade das africanas e crioulas brasileiras – que viriam a se manifestar em outras iniciativas, no século seguinte. Para além da devoção religiosa, o culto a Nossa Senhora da Boa Morte adquiriu sentido social de defesa e valorização das experiências vividas pela população negra. (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 167)

Posto isto, as irmandades foram apenas uma das diferentes formas que as mulheres negras brasileiras encontram de resistir e lutar por seus espaços e direitos na sociedade, porém não apenas como mais um grupo que também contribuiu com a história do Brasil, mas sim sendo parte da história neste país, implicando em “protagonismos construídos nos enfrentamentos e resistências cotidianas” (FREITAS, 2017, p. 35), os quais também perpassam a educação informal e formal, dando ênfase aqui na educação básica.

Segundo Louro (2020), com a proclamação da Independência, começou a aparecer, mesmo que no discurso oficial, a necessidade de produzir uma nova imagem do país, que ajudasse a distanciar o caráter marcadamente “colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2020, p. 443), uma representação da realidade da época. A estudiosa destaca que nesse período começou a aparecer uma aparente preocupação com as práticas transformadoras, porém muitas

delas apenas aparente, pois os homens e os mesmos grupos sociais permaneciam comandando as relações de poder na sociedade.

Nesse processo de mudanças ao longo da história, referente à educação no Brasil até a produção das primeiras leis voltadas à instrução formal, a qual regulamenta o ensino das pedagogias, já podemos perceber a exclusão das crianças negras, pois a população de origem africana não era incluída, como pontua Louro (2020, p. 445):

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século.

Desse modo, podemos identificar a exclusão das crianças negras na educação formal, tendo no final do século situações pontuais de filantropia que aceitavam as crianças negras, mas sendo negado, nesse período, o direito de instrução formal às crianças negras por sua origem e identidade. Essa realidade revela uma exclusão da educação formal ligada à raça que já nos leva a inferir também a exclusão da mulher negra e a dificuldade de adentrar na educação formal.

Retomando a discussão acerca da feminização do magistério, processo esse fundamental para a compreensão da entrada da mulher no magistério, em especial à mulher negra nesse estudo, é preciso observar o cenário que o país se encontrava, nessa época, sendo ainda uma realidade muito conservadora tendo um forte apelo religioso, com vista aos bons costumes da família tradicional brasileira. As divisões e atribuições de papéis de homens e mulheres eram colocados de uma forma específica a partir de uma visão patriarcal, e em relação à mulher negra ainda existia como “agravante”, em sua realidade, a questão racial, como já citada anteriormente neste estudo.

Contudo, vale ressaltar que, mesmo observando esses papéis impostos socialmente e os diferentes argumentos, é necessário fazer a crítica sobre a entrada da mulher no magistério. Sendo assim, é preciso repensar a feminização da profissão e o que isso acarretou às mulheres, em especial à mulher negra, tendo o contexto social brasileiro e a construção das profissões, além do que significou o protagonismo dessas mulheres e não apenas pelos mitos que norteiam essa feminização.

Segundo Louro (2003), a entrada das mulheres no exercício do magistério iniciou no Brasil a partir do século XIX, em um primeiro momento de forma lenta, depois intensificou-se de uma maneira assustadoramente forte. Esse movimento teve ligação direta com a ampliação da escolarização de outros grupos, em especial com a entrada das meninas nas salas de aula.

Como também aponta Almeida (1998), no Brasil a feminização do magistério primário se intensificou acompanhando o crescimento do campo educacional, em sentido quantitativamente. Esse aumento demandou maior mão-de-obra na profissão, sendo a feminina revelada como necessária: “a mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coprodução dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador” (ALMEIDA, 1998, p. 64), ou seja, a mentalidade estava ligada à questão religiosa e conservadora, prevalecendo os bons costumes, o que foi um dos impulsionadores para o crescimento das mulheres na profissão.

Todavia, a entrada das mulheres no magistério não foi algo simples, gerando muitas discussões e polêmicas na época, pois a ideia de a mulher tornar-se professora foi contestada a partir de diferentes argumentos, principalmente com a abertura da entrada das mulheres nas escolas normais. Louro (2003) contextualiza a abertura do magistério para as mulheres:

[...] a partir do momento em que, devido à abertura das escolas normais às moças (em meados do século passado), essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou desejava, os apelos para *conter* e também para disciplinar a massa feminina se multiplicavam. (LOURO, 2003, p. 78, grifo do autor)

A autora frisa que esses apelos ganharam força se pautando no discurso científico da época, que tinha grande força naquele momento histórico, em que diziam ser um ato insensato entregar a educação das crianças as mulheres, pois não teriam competência para exercer essa profissão intelectual. Como podemos observar um dos argumentos contrários ao magistério feminino era a absurda ideia de enxergar a mulher como ser não pensante e sem capacidade de se desenvolver uma profissão.

Contrapondo-se a essa ideia, Almeida (1998) salienta que, no meio político e de intelectuais no Brasil, o pensar em delegar à mulher a educação das crianças sempre foi aceito e defendido, pensamento esse forjado nos padrões da herança cultural portuguesa. Essa cultura lusitana foi determinante na cultura brasileira em relação às definições dos papéis de mulheres e homens na sociedade.

Almeida (1998) acentua que era exatamente esse tipo de mentalidade contra as mulheres que elas deviam lutar e confrontar para viverem na sociedade brasileira, sendo pensamentos e posições defendidas que vinham de meios considerados intelectuais e esclarecidos compreendidos nesse período como verdades máximas e de bom senso. É a partir daí que se configura uma ambiguidade da posição feminina a respeito de trabalho e instrução.

Vale ressaltar que na sistematização do ensino, que as mulheres tiveram oportunidade de adentrar nas escolas normais de formação profissional do magistério, ocorridas a partir do

século XX, as mulheres negras foram excluídas (de forma geral) e não foram contempladas nesse processo, ou seja, não tiveram as mesmas oportunidades (FREITAS, 2017).

Desse modo, o movimento que ficou conhecido como “Feminização do Magistério no Brasil” com a abertura de escolas de formação de mulheres com intuito ao exercício do magistério, como já citado anteriormente, se mostrou historicamente com restrições às mulheres negras. Isso pode ser observado, por exemplo, nos estudos da autora Almeida (1998) que, ao pesquisar sobre esse fenômeno de “Feminização do magistério no Brasil”, argumenta:

logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito da raça e, para as *mulheres negras*, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (ALMEIDA, 1998, p. 35, grifo nosso)

A partir do trecho acima, podemos inferir que, para as mulheres pobres do povo, a entrada nas escolas normais ou qualquer outra forma de instrução era bem difícil, realidade que não era diferente para mulher negra, sendo o estigma da escravidão um peso maior se comparado ao mulheres pobres e brancas, o que por muito anos gerou (e ainda gera em algumas situações) apenas oportunidades em trabalhos considerados inferiores, além da pouca oportunidade de instrução ou até mesmo total ausência desse direito educacional.

Mesmo com algumas mudanças legais ao longo da história brasileira referente à educação, observamos um certo avanço na busca por melhorias na educação e uma preocupação com educação básica das crianças e jovens brasileiros, materializado numa melhor sistematização e organização do ensino público. Essa mudança ganhou espaço a partir da década de 1930, principalmente com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Todavia, sem grandes avanços para as mulheres negras no que tangencia o trabalho docente desse grupo, já que os critérios para ingresso no magistério, ainda, partiam de critérios racistas, conforme a descrição feita por Schumacher e Brazil (2007):

A partir da década de 1930, especialmente com a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova”, o ensino público adquiriu uma feição organizada e sistematizada, mas sem grandes avanços no que se referia à integração de negras em corpo docente. Acompanhando as teorias racistas do período, a contratação das professoras estava vinculada a critérios que envolviam o julgamento de aspectos físicos e psicológicos, que acabavam quase sempre por favorecer aquelas que tinham o fenótipo “europeizado”. (SCHUMACHER; BRAZIL, 2007, p. 219-221)

Assim, podemos inferir que historicamente a entrada no magistério para as mulheres negras era mais difícil exatamente pelas teorias racistas do período vivenciado ainda na década de 1930, o que gerava uma desigualdade de oportunidades para as professoras negras que conseguiram se formarem como professoras. Vale lembrar que dentro do processo de abolição

da escravidão não houve qualquer forma de políticas públicas ou de reparação para os negros, muito menos uma política pensada para as mulheres negras especificamente, e isso certamente tem uma influência nesse processo de desigualdades raciais frente à profissão.

A autora Muller (2008) contribui com essa discussão ao mostrar em sua pesquisa⁴³ que a presença das mulheres negras no magistério já existia desde o século XIX, e pondera que, mesmo havendo essa presença, existia um apagamento por parte das instituições em relação às professoras negras, o que foi ocasionado pela visão negativa sobre a população negra disseminada pelas teorias racistas a partir daquele século. Isso foi fortemente incutido no imaginário social, inclusive das elites, gerando um branqueamento do magistério, que afastou as mulheres negras dessa profissão. Isto é, “o esforço das elites da época em segregar simbolicamente essa população, contrapondo-se ao natural desejo e esforço de ascensão e mobilidade social, por parte de homens e mulheres negras” (MULLER, 2006, p. 1).

É oportuno frisar que esse processo gerou uma construção simbólica, isto é: “[...] construção simbólica que, par a par com os esforços institucionais de branqueamento do magistério, retirou de homens e mulheres negras letrados a capacidade de se apresentar como difusores e produtores de bens culturais” (MULLER, 2008, p. 26), que são mecanismos de invisibilizar o segmento negro letrado na construção e perpetuação de saberes.

Ainda sobre os obstáculos para as/os negras/os adentrarem em profissões de prestígio, tais como o magistério, Muller (2006) pontua:

Parto do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza, que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural produzida com as questões do corpo. Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiura, eram construções simbólicas da “superioridade” e “inferioridade” étnicas. Também as representações sobre a “pouca” inteligência de negros e mestiços, sua “incapacidade” para estudos mais aprofundados, etc. etc. fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século passado. No período histórico abrangido por esta pesquisa, essas representações estavam muito presentes. O que não significa que ainda não estejam (MULLER, 2006, p. 8)

Apesar desse processo de “restrições” ocasionados pela questão social e principalmente pelo peso da cor – que criava um estigma de inferioridades a respeito das mulheres negras e a criação de critérios baseados em uma ideologia do branqueamento, dificultando assim o acesso às escolas normais de formação para o magistério e qualquer outra forma de instrução – as mulheres negras conseguem adentrar nas escolas de formação de professores e, por meio do seu

⁴³ Pesquisa de doutorado realizada em 1999, que teve como lócus os Estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Rio de Janeiro, que investigou a presença de professoras negras na Primeira República.

processo de resistência, fazendo parte do seu percurso histórico de luta (desde a escravidão aos dias atuais), participam desse movimento de formação no magistério.

A pesquisa desenvolvida pela professora Wilma Coelho (2006) sobre o Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), que foi criada em 1971, sendo referência para formação de professores em nível médio, no Estado do Pará, e analisa duas décadas de 1970 e 1980, apresenta alguns dos dados a respeito da relação cor/raça dos discentes que frequentaram essa escola de formação nas décadas investigadas:

O corpo discente, como se vê, era majoritariamente, feminino e mestiço. Em média, cada turma possuía mais de 95% de mulheres e mais de 70% de alunos não brancos. A cor estava lá, portanto, sentada nos bancos escolares, ouvindo os professores, lendo os livros e se preparando para atuar no magistério. (COELHO, W., 2006, p. 165)

Esses dados nos permitem inferir que a presença feminina negra, também, estava presente na escola de formação de professores no estado do Pará, IEEP, confirmando mais uma vez a presença negra no magistério, representado pelas discentes nas décadas de 1980 e 1990.

A autora Freitas (2017) corrobora essa análise de participação das mulheres negras no magistério, ao pontuar que:

“[...] a resistência processa-se. As mulheres negras vão adentrar na dita Escola Normal, vão concluir seus magistérios e lecionar nas escolas, públicas ou particulares, que se estabelecem no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A presença da mulher negra nas histórias do magistério no Brasil é também repleta de ausências e limitações, mas nem por isso menos verdadeira. (FREITAS, 2017, p. 73)

Logo, esse percurso no magistério, no início da década do século XX, teve a participação de mulheres negras, as quais conseguiram “furar” os critérios ideológicos de branqueamento e participando também deste processo histórico para as mulheres, isto é: “[...] não foram suficientes para ofuscar a destacada presença de algumas professoras negras em instituições e outros espaços de ensino. Nesse período, o exercício do magistério aparecia justamente como uma das principais alternativas de profissionalização feminina” (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 221).

É válido salientar que as pesquisas de Muller (2008) apontam a existência de professoras negras no magistério. Contudo, a partir da década de 20, essa presença começa a desaparecer ao final dessa década, período marcado pelas reconfigurações de ideias que indicavam discursos oficiais e práticas corretivas/curativas, voltados diretamente ao segmento negro da população. Esse cenário volta a reaparecer após a década de 60 do século XX, momento intensificado pela ampliação de vagas nos cursos de magistério.

Para verificarmos essa participação e o protagonismo de mulheres negras na profissão do magistério, destacamos três histórias apresentadas por Schumaher e Brazil (2007) na atuação de professoras negras ao longo da metade do século XX:

Em Minas Gerais, Elza de Moura, foi uma das mulheres negras mais atuantes na segunda metade do século XX. Educadora e comunicadora de rádio e televisão, lembra que “as mulheres não tinham outra saída se não fossem professoras”. Apesar de ter sido matriculada por seu pai, “sem ser consultada”, na Escola Normal de Belo Horizonte, ela logo se destacaria ministrando aulas na Escola Normal Rural da região e escrevendo para suplementos infantis. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 221)

No extremo sul do Brasil, várias mulheres negras também transpuseram algumas barreiras pela educação. A professora Regina Gonçalves e Silva, além de anos de dedicação ao magistério, foi coordenadora do Centro de Pesquisas da Secretaria de Educação na década de 1960 e autora de diversos artigos na representativa revista *Professor*. Regina faleceu em 1999, mas seu grande papel na educação lhe rendeu, em 1988, o título de ‘Educadora Emérita do Rio Grande do Sul’. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 224)

Na região Amazônica, o pioneirismo de Úrsula Depeiza Maloney também merece destaque. Nascida em 16 de dezembro de 1936 e descendente de pai barbadiano, foi aluna do curso de letras da primeira faculdade de Por Velho, mais tarde Universidade Federal de Rondônia. Dedicou sua vida à educação, que acreditava ser ‘base de tudo’ na formação das ‘pessoas. Além dos inúmeros cursos e aulas, foi chefe de gabinete da Secretaria de Educação de Porto Velho, tendo se aposentado em 2004. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2007, p. 224)

Certamente, esses exemplos citados pelos autores são apenas um pequeno demonstrativo da participação das inúmeras mulheres negras na função de professoras, que tiveram um protagonismo em suas comunidades em relação à representatividade negra no magistério. Assim, elas conseguiram se formar e exercer a função de professora, construindo uma carreira de sucesso e protagonismo, dando visibilidade à história das mulheres negras no campo educacional e contribuindo para desconstrução de um imaginário que dita o lugar da mulher negra em posições de menor prestígio social.

Dessa forma, esses exemplos também permitem inferir que as mulheres negras conseguiram sim adentrar nos espaços de formação do magistério, tornando-se professoras e desenvolvendo trabalhos significativos ocupando espaços de poder, tal qual a escola e assim divulgando conhecimento cultural. Esse processo não é facilitado, porque o percurso histórico referente à educação dos negros e, em especial, da mulher negra colocam esse segmento negro em um lugar de subalternidade e inferioridade intelectual, o que foi e ainda são obstáculos a serem enfrentados pelas/os negras/os brasileiros.

Sendo assim, as mulheres negras, ao se tornarem professoras e adentrarem profissionalmente nos espaços educativos, apresentam um significado que vai além de uma ocupação profissional, isto é, contribuem para desmistificação da visão preconceituosa sobre a

lugar na qual elas deveriam ocupar na sociedade brasileira. A respeito disso, Gomes (1995, p. 115) acentua que:

Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço que anteriormente era permitido só aos homens brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente. (GOMES, 1995, p. 115)

Portanto, a entrada das mulheres negras nos cursos de formações de magistério e a ocupação profissional nos espaços educacionais, é uma forma de rompimento sobre a visão estereotipada de sua inteligência e sua capacidade profissional, barreira que, ao longo da história, tem mostrado seu protagonismo e resistência, porque as mulheres negras vão sendo protagonistas de suas trajetórias.

Assim, os dados e discussões apresentadas nesta seção são importantes para essa pesquisa por permitir conhecer um pouco do percurso referente à entrada das mulheres negras no magistério, como se apresentou a longo da história da representatividade negra, assim como algumas atuações significativas de algumas dessas mulheres negras na história brasileira. Isso demonstra que o processo histórico de marginalização das/dos negras/os referente à educação e às outras questões sociais foram e são os principais obstáculos para esse segmento chegar na carreira do magistério, dando ênfase aqui na Educação Básica, e obterem sucesso profissional.

4 EDUCAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: AVANÇOS PARA O CURRÍCULO ANTIRRACISTA

A reflexão sobre a educação e as políticas curriculares no Brasil numa perspectiva educacional para as relações étnico-raciais é uma etapa fundamental nesta pesquisa. Trata-se de uma contribuição teórica no levantamento e na compreensão das discussões sobre as trajetórias de professoras negras da educação básica e suas estratégias político/pedagógica de valorização da identidade negra. Para isso, devemos observar o processo histórico dos instrumentos legais educacionais que possibilitam pensar um currículo escolar da educação básica também em um viés antirracista, em especial no período de 2004 a 2014, que é o recorte da pesquisa.

O Brasil tem como uma das suas mais importantes características, referente à sua população, a pluralidade de identidades raciais, pois é fruto de uma diversidade étnico-racial ocorrida no seu processo de ocupação histórica e que perpassa os diferentes povos indígenas, portugueses, negros africanos escravizados entre outros grupos que migraram para essa região no decorrer dos séculos. Essa mistura de grupos, além de gerar um arcabouço cultural riquíssimo, gerou desigualdades. Como observa Claudilene Silva (2009, p. 15), há uma hierarquia social “[...] baseada em critérios étnico-raciais, indígenas e negros permanecem em situação de marginalidade e exclusão social: os indígenas por serem considerados povos primitivos e os negros por que são vistos como descendentes de escravos”.

Com isso, um dos maiores desafios colocados à população negra brasileira é enfrentar as desigualdades sociais, nas quais historicamente estão submetidas. Assim, a resistência e o enfrentamento a essas desigualdades sociais são consequências dessa hierarquia social com raízes profundas na história brasileira. E quando nos referimos ao acesso à educação, essas raízes parecem se aprofundar ainda mais, sendo expostas nas práticas discriminatórias e racistas, nos espaços de educação formal, velada, quase sempre, em uma ideia de sociedade meritocrata, que insiste em afirmar que as oportunidades são as mesmas para todos. Essa ideia é baseada no esforço e dedicação de cada um, porque, no Brasil, vive-se uma falsa democracia racial que tende a afirmar que todos têm as mesmas oportunidades e igualdades no acesso e garantia do sucesso escolar.

É válido destacar neste estudo que, no caso das mulheres negras, essa desigualdade social se acentua na medida que esse grupo específico tem sua construção identitária dentro de uma conjuntura social de brutal opressão e patriarcalismo, como mostra a pesquisa de Barbosa (2019, p. 19):

Os estudos sobre mulher negra brasileira apontam para as construções identitárias de um sujeito inserido em um contexto de brutal opressão. Essa identidade se constitui a partir da confluência de duas matrizes de opressão: a de gênero e a de raça. Machismo e racismo constroem, assim, um lugar específico para a mulher negra, que, a partir daí, busca constituir uma subjetividade de resistência.

Desse modo, a mulher negra passa por um processo de construção identitária em que a raça/etnia e gênero são condutores a processos de opressão nos tipos racistas e sexistas, os quais, ao longo da história, construíram um lugar específico a elas, o que exigiu/exige da mulher negra a constituição de estratégias de resistência na sociedade brasileira, inclusive na esfera educacional.

Nesse contexto brasileiro de desigualdade sociais que sofre as negras/negros, estudos como de Eliana Cavalleiro (2005) chamam a atenção para o fato de que, mesmo o Brasil ocupando o segundo lugar entre os países com o maior número de habitantes negros, conseguiu construir ao longo de sua trajetória histórica um quadro de extrema desigualdades relacionadas à questão étnico-racial, principalmente no que se refere às oportunidades entre negros e brancos.

Essa realidade de desigualdades sociais é pontuada em uma pesquisa publicada na agência de notícias do IBGE (2015), que compartilha um estudo sobre a Síntese de Indicadores Sociais (SIS). Trata-se de uma análise das condições de vida da população brasileira, que sistematiza um conjunto de informações sobre a realidade social do país, analisando os temas e aspectos demográficos, bem como os grupos sociodemográficos (crianças e adolescentes, jovens, idosos e famílias), a educação, o trabalho, a distribuição de renda e domicílios. Esse estudo ajuda a demonstrar que, em uma década, até ocorreu uma diminuição nas desigualdades de gênero e raça no país, porém essa realidade ainda é marcante na vida das/os negras/os brasileiros.

No que tange à educação formal (básica e superior⁴⁴), segundo o IBGE (2015), a pesquisa do SIS revelou algumas mudanças referente ao período de 2004 a 2014 sobre o acesso à educação, adequação de idade e ano escolar, além de diferenças percentuais ligados a critérios raciais e de gênero vistas na educação escolar em alguns níveis.

Na educação básica, os dados apontam que, entre 2004 a 2014, algumas mudanças no quantitativo de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade escolarizadas, tendo um aumento de 13,4% e 61,5%, em 2004, para 24,6% e 82, 7%, em 2014. Segundo o estudo, nesse período houve uma diminuição na desigualdade de acesso à escola:

No período, houve diminuição da desigualdade de acesso à escola entre os quintos de rendimento mensal domiciliar per capita. A diferença entre o percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentavam escola do quinto mais rico e do quinto mais pobre

⁴⁴ Apesar do foco da pesquisa ser a educação básica, aqui se faz necessário também pontuar sobre os dados da educação superior para problematizar as desigualdades educacionais referente à raça e cor no cenário brasileiro, principalmente a respeito do cenário sobre a educação das mulheres negras.

caiu pela metade, passando de 33,5 pontos percentuais em 2004 para 16,6 pontos percentuais em 2014. (IBGE, 2015)

Dessa forma, é perceptível afirmar que houve um aumento no número de crianças vulneráveis que conseguiram adentrar na pré-escola, no caso das crianças de 4 a 5 anos de idade. No critério nível de ensino e idade adequada, os dados apontam melhorias em todos os níveis ao longo dos anos, sendo que “A taxa de frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária), nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), passou de 72,5% para 78,3% e, no ensino médio, aumentou de 49,40% para 58,6%.” (IBGE, 2015).

No caso do nível médio, a pesquisa revela um aumento no número de jovens que conseguiram concluir esse nível de ensino ao longo desse período, sendo que “[...] A taxa de conclusão do ensino médio (proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio) passou de 45,5% em 2004 para 60,8% em 2014”. (IBGE, 2015). Já em relação ao gênero e raça dos estudantes do ensino médio, o estudo pontuou que “[...] a diferença dessa taxa entre homens e mulheres era de 12,0 pontos percentuais, sendo de 54,9% para homens e 66,9% para mulheres. Essa diferença era ainda maior entre jovens brancos (71,7%) e pretos ou pardos (52,6%), atingindo 19,1 pontos percentuais” (IBGE, 2015).

Sendo assim, podemos perceber que houve um crescimento no número de jovens que conseguiram concluir o ensino médio, contudo a pesquisa evidencia que existia uma diferenciação em relação ao gênero e raças/cor dos jovens que obtinham o certificado nesse nível, no qual as mulheres apareciam em maior porcentagem em relação aos homens; já a diferença entre pretos/pardos e brancos era ainda maior, sendo apenas 52,6% dos pretos e pardos a concluírem esse nível de ensino.

A taxa de conclusão do ensino médio (proporção de pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio) passou de 45,5% em 2004 para 60,8% em 2014. A diferença dessa taxa entre homens e mulheres era de 12,0 pontos percentuais, sendo de 54,9% para homens e 66,9% para mulheres. Essa diferença era ainda maior entre jovens brancos (71,7%) e pretos ou pardos (52,6%), atingindo 19,1 pontos percentuais. (IBGE, 2015)

Observar-se nos dados que, dentro de um período de dez anos, houve um aumento no número de jovens que concluíram o nível médio. No caso do recorte de gênero, a diferença era de 12,0 percentuais, sendo as mulheres em maior quantidade. Na categoria racial, a diferença se acentuava para 19,1 pontos percentuais, em que apenas 52,6% dos pretos e pardos conseguiam terminar o ensino médio.

Em relação ao nível superior, a pesquisa mostra um crescimento no número de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que adentraram nesse nível ao longo de 2004 a 2014, revelando

também que, em relação à raça/cor, os dados sobre a entrada de pretos e pardos ainda precisam melhorar, uma vez que a pesquisa indica essas diferenças:

A proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino superior passou de 32,9% em 2004 para 58,5% em 2014. Do total de estudantes pretos ou pardos dessa faixa etária, 45,5% cursavam o ensino superior em 2014, contra 16,7% em 2004. Para a população branca, essa proporção passou de 47,2% em 2004 para 71,4% em 2014. (IBGE, 2015)

Logo, é perceptível que as desigualdades referentes ao acesso ao nível superior ainda é um obstáculo que precisa ser enfrentado pelas/os jovens negras/os (pretos e pardos), pois, dentro de um período de dez anos, o percentual de pretos e pardos em 2014 no ensino superior foi menor que o número de brancos que adentraram nesse nível de ensino em 2004, ou seja, dez anos antes.

Todavia, mesmo com essa desigualdade em relação à raça ou cor, a pesquisa aponta uma tendência à democratização do acesso ao ensino superior no período pesquisado, uma vez que, “Em 2004, na rede pública, 1,2% dos estudantes de nível superior pertenciam ao quinto mais pobre de rendimento domiciliar per capita, passando a 7,6% em 2014. Na rede privada, essa proporção passou de 0,6% para 3,4%.” (IBGE, 2015), revelando um aumento no número de estudantes vulneráveis na rede pública e privada do ensino superior ao longo de uma década.

Diante do exposto, os dados da pesquisa do IBGE/SIS (2015) em relação à Educação Escolar, na década que vai 2004 a 2014, aludem a uma conjuntura de algumas mudanças (mesmo que pequenas) na educação brasileira em sentido geral. A pesquisa indica um aumento de acesso à educação básica, tendo um pequeno aumento nos percentuais de grupos vulneráveis da educação infantil (crianças de 4 a 5 anos de idade), assim como houve um crescimento de percentuais da adequação do nível de ensino à faixa etária no ensino fundamental maior (6º ao 9º) e um aumento no número de jovens (20 a 22 anos de idade) que concluíram o ensino médio, além de alta nas porcentagem de jovens ao ensino superior, inclusive no acesso à rede pública e privada.

Apesar do crescimento percentual no número de estudantes em todos os níveis de educação (básica e superior), no período de 2004 a 2014, inclusive dos mais vulneráveis, a pesquisa ainda demonstra uma conjuntura de desfavorecimento as/os negras/os sobre o acesso à educação escolar, que se acentua no nível superior, revelando que ainda é necessário pensar e construir políticas públicas educacionais que possibilitem diminuir as desigualdades ligadas a direitos básicos, tais como o acesso à educação e à conclusão dos estudos com sucesso escolar.

Por outro lado, a pesquisa do IBGE não consegue identificar, de forma específica, o cenário da educação escolar em relação às mulheres negras (reunindo as categorias gênero e

raça/cor), entre os anos de 2004 a 2014. Entretanto, uma pesquisa do IPEA (2009) ajuda a compreender um pouco dessa realidade referente ao ensino superior, ao citar que:

Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados. (IPEA, 2011, p. 21).

Desse modo, fica evidenciado a discrepância, no ano de 2009, sobre o acesso ao nível superior ao comparar a entrada das mulheres brancas e mulheres negras, reflexo posto pelas desigualdades raciais existentes durante as trajetórias de vida e escolares dessas jovens negras.

Assim, os dados apresentados até aqui são importantes para observamos como se apresentava o cenário educacional brasileiro no período referente ao recorte dessa pesquisa, buscando, a partir desse movimento, problematizar também como se desenrolou as políticas curriculares na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais nesse mesmo período dos dados analisados.

Aqui é importante observar que – antes de entramos no debate sobre políticas curriculares, no período de 2004 a 2014, voltada à questão étnico racial – entre as várias definições conceituais de racismo, tais como racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural, existente na literatura sobre o tema, destacamos nesse trabalho a concepção de racismo estrutural, que, segundo Silvio Almeida (2021, p. 46-47):

[...] foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

Como aponta Almeida (2021), o racismo perpassa por questões individuais, tendo as relações de poder como ponto constitutivo no processo que envolvem as relações raciais, destacando não apenas o poder individual que um sujeito de determinada raça exerce sobre outro, mas também de um grupo em relação ao outro, algo que acontece de forma direta ou indireta, tendo o aparato institucional. Ele ainda frisa, de forma mais direta, que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (2021, p. 47).

Ainda sobre o racismo desenvolvido no Brasil, Munanga (2010, p. 170) descreve a dificuldade de admiti-lo como existente, destacando que “o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à

brasileira [...]”. O autor ainda frisa que entre muitos brasileiros existe uma voz que insiste em ver os outros como racistas, tais como americanos e sul-africanos, e isso cria o que autor chama de “mito de democracia racial brasileira”, o qual funciona como uma crença e dificulta aos brasileiros admitir o racismo em nossa sociedade (MUNANGA, 2010).

Em vista disso, essa concepção de democracia racial no Brasil, que nega o racismo vivenciado pelas/os negras/os em suas trajetórias de vida e escolares, gerou, ao longo da história da educação brasileira, uma perspectiva de ensino escolar básica pautado em conceitos e práticas educacionais eurocêntricos, criando no imaginário das/os estudantes pensamentos e ideias preconceituosas conforme as reflexões de Kabengele Munanga (2005, p. 15): “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Assim, essa estrutura escolar pautada em conceitos e práticas eurocêntrico cria preconceitos internos, os quais ajudam a forjar a ideia de que atitudes racistas e preconceituosas como naturais.

Portanto, esse movimento desenvolvido, ao longo da história da educação brasileira, gerou uma educação eurocêntrica, o que se reverberou também em documentos legais, currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação formal, que ajudam a legitimar a desvalorização de tudo que estiver fora do padrão eurocêntrico e contribuem com práticas discriminatórias sofridas pelas/os estudantes negras/os.

4.1 Problematizando o currículo da Educação Básica no tocante à questão étnico-racial

Para colaborar com a compreensão e discussão dos processos curriculares associados às práticas discriminatórias e racistas sofridas pelas/os educandas/os negras/os brasileiros no interior da escola, trazemos algumas reflexões sobre o currículo e a questão étnico-racial.

Na educação formal, a falta de compreensão étnico-racial sobre o currículo ocorre por meio de diferentes mecanismos, que pautam desde as escolhas de conteúdos e de livros didáticos. Além disso, alguns professores estão desatualizados sobre a temática das relações étnico-raciais e acabam reproduzindo o que está no material utilizado fielmente sem fazer as ponderações necessárias, pois não há uma crítica que leve ao debate da desconstrução do discurso da ideologia dominante. Sobre essas questões, Ana Silva, 2001, destaca que:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (SILVA, A., 2001, p. 141).

Observa-se que, na maioria ou em uma grande parte das escolas brasileiras, o livro didático é tido como currículo prescritivo oficial das escolas, em que os docentes apenas são reprodutores das ideias contidas nele, o que muitas vezes reproduzem uma visão europeia do mundo, das pessoas e das coisas, e, em muitos casos, quando o assunto é sobre a cultura e a identidade do povo negro, essa visão é repassada de forma negativa e discriminatória e não valoriza as diversidades culturais dos educandos afro-brasileiros.

O reflexo disso é a negação dos estudantes sobre a própria cultura, identidade, modo de vida e ser da existência no mundo. Assim, a escola, em que deveria prevalecer a pluralidade de culturas, modos de ser, valorização dos saberes e ancestrais dos povos tradicionais, tornar-se prescritiva de um único padrão, o da cultura e das pessoas brancas.

Nessa perspectiva, o currículo utilizado na educação básica também se mostra eurocêntrico ao apresentar-se diversas vezes excludente no que se refere às questões étnico-raciais, mostrando conteúdos e perspectivas sob olhar do colonizador ao desconsiderar, na sua grande parte, assuntos sobre o protagonismo dos indígenas e negros como, por exemplo, as questões de luta e resistência dos povos negros. Ou seja, existe na concepção do currículo disputas de poder. Sobre essas disputas de poder presentes no currículo, Moreira e Silva afirmam:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, T., 2002, p. 8)

Com isso, um dos desafios na construção e efetivação de um currículo descolonizado e que contemple as necessidades de todos os educandos em relação ao respeito às pluralidades de saberes e culturas, é preciso desconstruir e descolonizar o currículo. Aqui, pode-se fazer um recorte sobre as questões étnico-raciais, uma vez que o currículo, na sua grande parte, apresenta o negro estigmatizado como escravo ou em lugares subalternos, isto é, em um lugar desprivilegiado. Conseguir ocupar o lugar privilegiado no currículo é um dos entraves frente à luta de educação antirracista. A respeito desse lugar de privilégio, Tomaz Silva destaca que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, T., 2000, p. 23).

É exatamente esse lugar privilegiado e a relação de saber e poder, citado por Tomaz Silva, que são construídas as relações discriminatórias e racistas frente à identidade negra. Por meio dessas relações e, muitas vezes, disseminadas nas práticas escolares, cria-se uma educação excludente frente às questões étnico-raciais. Assim, é válido compreender que isso acontece dentro do processo de seleção de conteúdo, pois, segundo Tomaz Silva (2014, p. 15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Trata-se de uma seleção e escolha desse saber científico que pode contribuir ou não para a perspectiva de uma educação antirracista.

Desse modo, quando pensamos a construção e seleção do currículo da educação básica, precisamos compreender que nesse currículo está um conjunto de ligações que vão desde a cultura e teoria. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 61) salienta que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. São essas conexões que dão base à formação dos educandos da escola básica, e quando pensamos nas escolas públicas é importante um movimento que ajude na construção de um currículo plural e de condições para sua efetivação, tendo também uma perspectiva antirracista, respeitando também a identidade negra.

À vista disso, o currículo também traz, em seu texto, formas de representações sociais, em que as questões de raça e etnia não podem ser entendidas como temas secundários; pelo contrário, elas têm que ser incorporadas como centrais, pois perpassam a formação dos estudantes e culminam em sua formação social. A respeito disso, Tomaz Silva (2014) p. 101-102) pontua:

Em termos de representação social, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, T., 2014, p. 101-102).

Portanto, entender que o currículo também é um texto racial e que os temas de raça e de etnia devem ser centrais nas questões de conhecimento, poder e identidade no texto curricular, é certamente o primeiro passo para pensar e refletir sobre a necessidade de mudanças na construção e seleção de conteúdo, temas, objetivos, metas, entre outros, no currículo, buscando desconstruir os resquícios da herança colonial, com metas a um véis descolonizador, no sentido de valorizar a identidade negra e toda sua contribuição à história, à cultura, às políticas e à economia, em diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que, no que se refere aos estudos curriculares, a problematização do currículo e a questão étnico-racial não era uma inquietação comum até um determinado momento. Segundo Tomaz Silva (2014, p. 99), “[...] foi apenas a partir de uma segunda fase, surgida sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado”, isto é, só a partir desse momento se começou a problematizar o currículo na perspectiva da questão étnico-racial.

Segundo Tomaz Silva (2014), o lugar dos temas da raça e da etnia na teoria curricular se dá por meio da conexão entre conhecimento, identidade e poder, destacando que a compreensão, no contexto do texto curricular, é de maneira ampla: “[...] – o livro didático e paradidáticos, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais” (SILVA, 2014, p. 101). Em geral, tem narrativas que comemoram as crenças e mitos de origem nacional, certificando o lugar de privilégio das identidades dominantes na história, e lidam com as identidades dominadas como exóticas ou até mesmo de forma folclóricas.

Portanto, o trato com o texto curricular citado anteriormente na busca de uma perspectiva antirracista, em seus diferentes formatos, deve ser sempre problematizado, destacando aqui a problematização em relação à raça e à etnia buscando fazer a intervenção e execução desse texto curricular, seguindo dois direcionamentos, como frisa Sacristán (1995, p. 89) em:

[...]é preciso trabalhar em duas direções: criar materiais específicos para objetivos concretos e revisar o conteúdo, os exemplos, as ilustrações, etc., dos materiais existentes, já que eles costumam ser fonte de visões demasiadamente etnocêntricas e desvalorizadoras de experiência cultural de outros grupos. (SACRISTÁN, 1995, p. 89)

Dessa forma, para realizar esse movimento, é necessário pensar o currículo por uma perspectiva crítica em relação aos temas da raça e da etnia, não apenas de uma forma de substituição de conteúdo ou inclusão desses temas, mas é imprescindível ter um pensamento crítico e questionador, buscando problematizar todo o processo histórico, político e social na construção do texto curricular e das práticas de intervenção no seu uso. A esse respeito, Tomaz Silva (2014, p. 102) pontua que:

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades.

Logo, como explica Silva (2014), essa inclusão de estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais, que já são discutidas nos campos teóricos do pós-estruturalismos, dos Estudos Culturais e dos Pós-coloniais, é uma perspectiva crítica do currículo e imprescindível para ação que respeite a diferença, ou seja, não é simplesmente um movimento de acréscimo de conteúdos sobre diferentes culturas e identidades sem aprofundamento, sendo que “[...] Uma perspectiva crítica do currículo buscaria lidar com a diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.” (SILVA, 2014, p. 102).

Em vista disso, quando pensamos em um currículo que possibilite uma perspectiva de educação antirracista. É exatamente nessa perspectiva das teorias curriculares críticas sobre a questão da raça e etnia que devem permear as discussões e práticas sobre o texto curricular representado nos livros didáticos, nos conteúdos, nas orientações oficiais, comemorações escolares, debates, entre outros. Tudo isso poderia garantir o trato ao racismo de forma contextualizada, observando as questões sociais e políticas em torno das atitudes individuais, sendo problematizadas e questionadas de forma a garantir o debate e combater a esse tipo de atitude para além de uma compreensão de uma posição pessoal, e sim como pertencente de um contexto maior que tem raízes históricas.

A respeito do racismo no currículo, inspirado em uma perspectiva de um currículo crítico que questiona as construções de raça e etnia, deve centrar-se nas causas do racismo com perspectiva ao enfrentamento no texto curricular, assim com afirma Tomaz Silva (2014, p. 102-103):

O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo.

Desse modo, é exatamente essa ideia que busca problematizar o racismo por meio de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas, que o currículo crítico precisa ter como central em seus debates de enfrentamento ao racismo, as discussões em torno das causas institucionais e históricas desse fenômeno, criticando e questionando as atitudes individuais, porém entendendo como um ponto importante que faz parte de um processo maior social, político e histórico.

Assim, os instrumentos legais que permitem pensar um currículo antirracista são um dos caminhos para se garantir a discussão da raça e etnia nos textos curriculares, de forma a

possibilitar a desconstrução do enviesamento racial eurocêntrico apresentado no texto curricular (livros didáticos, paradidáticos, festividade escolares, documentos legais entre outros). É justamente nesse processo que se destaca a importância e a magnitude da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) para a valorização da identidade negra que contribui para construção de uma educação antirracista, tendo a inclusão da temática indígena na Lei, substituída e respaldada como Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

As mudanças que essa legislação possibilita em relação à inclusão nos currículos escolares de grupos, que até então tinham suas histórias apresentadas pelo olhar do colonizador, e que não garantia o devido status de agentes do processo históricos do Brasil, além de permitir um novo saber sobre o continente Africano e toda sua diversidade cultural, são pontuados pelos autores Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013, p. 72), que explicam:

A legislação em questão propõe a inclusão desses dois últimos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes reconhece o estatuto devido. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira. Em relação aos povos indígenas, sua história e diversidade são ressaltadas, enquanto que a sua participação nos processos históricos brasileiros deixa de ser percebida a partir da ótica do conquistador – sem esquecer ou negar a violência a que foram submetidos, as ações indígenas são reconhecidas e destacadas. (COELHO, W.; COELHO, M., 2013, p. 72)

Como podemos identificar a partir da exposição dos autores, essa legislação possibilita uma mudança histórica ao garantir o lugar também de protagonismo aos negros e indígenas na historiografia brasileira, assim como os europeus, dando um olhar específico para a África e desconstruindo a visão de África como sendo um país que representa um povo, uma cultura e um lugar específico desconsiderando sua diversidade.

À vista disso, a criação de leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que exige a mudança curricular na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, é uma vitória frente à luta por uma educação também na perspectiva antirracistas. Contudo, é sabido que só a lei não é garantia para a efetivação das práticas políticas pedagógicas que garantam a efetivação dos objetivos da lei, como frisam Wilma e Mauro Coelho (2013):

os instrumentos legais que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica. Conforme deixa claro a discussão que a fundamenta, reconhece na conformação da memória histórica um fator estruturante para a constituição das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Diante disso, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico; ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a

desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Ele exige, então, o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico com vistas à oferta de uma educação inclusiva. (COELHO, W.; COELHO, M., 2013, p. 72)

Dessa maneira, a promulgação da Lei nº 10. 639/03 e sua substituição pela Lei nº 11. 645 /08, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana e os outros instrumentos legais, são avanços na luta por uma educação antirracista, mas que demandam não apenas o conhecimento da lei por partes dos docentes, é necessário estudo, formação que garantam o domínio docente sobre as habilidades e competências, e isso exige políticas educacionais com vistas à formação continuada sobre a temática.

4.2 Percurso de luta e reivindicações por um currículo na perspectiva antirracista: os documentos legais

A luta por uma política educacional e curricular no Brasil que contemplasse a diversidade étnico-racial, assim como a valorização e o reconhecimento da história da África e dos povos negros, teve iniciativas desde o século XX (BRASIL, 2013). Após anos de mobilizações, o resultado se deu na produção de documentos legais que permitem mudanças nos currículos escolares da educação básica, sendo, em 2003, um dos marcos mais importantes com a criação da Lei nº 10. 639/03 (BRASIL, 2003), o que exigiu outros documentos regulamentários para aplicação da referida Lei na Educação Básica.

Para compreender a importância desse instrumento legal para o sistema de educação brasileiro – na perspectiva de um ensino antirracista e mudanças nos currículos de Educação Básica, já que incluem na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – é necessário conhecer o percurso e o contexto da Lei nº 10. 639/03 (BRASIL, 2003). Ela é instituída no Brasil, sem pretensão de mostrar todo o percurso histórico, e sim pontuar alguns dos momentos associados às discussões que ganharam força e trouxeram as primeiras mudanças em algumas esferas (municipais e estaduais) até a instituição da referida Lei em âmbito federal, observando também a participação dos movimentos sociais negros, intelectuais negros e outros agentes nesse processo como primordiais para essa conquista.

Segundo o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2013), as iniciativas e a mobilização de lutas para garantir uma educação plural e inclusiva processa-se ao longo do século XX, tendo como protagonismo o movimento Frente Negra Brasileira de 1930, que tinha entre seus compromissos de luta o enfrentamento

por uma educação que abarcasse a História da África e dos povos negros e combatesse as práticas discriminatórias sofridas pelos educandos no interior da escola; o Teatro experimental do Negro (TEN), na década de 1940, que debatia sobre a formação universal das/os negras/os e assim apontando as políticas públicas se caracterizando como as primeiras propostas de ações afirmativas no país; O Movimento Negro Unificado⁴⁵ (MNU), que defendeu um currículo escolar brasileiro que incluísse o conteúdo da história da África e do negro no Brasil.

Ainda segundo o “Plano Nacional de Implementação das diretrizes” (BRASIL, 2013), esse movimento de busca de um currículo em uma perspectiva étnico-racial continuou ao longo da década de 1980 com a participação do movimento social negro, intelectuais e estudiosos da área educacional. E, no âmbito do movimento negro, tendo um dos momentos mais marcantes de luta em 1995, com a Marcha Zumbi do Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, com maior aproximação e reivindicação das propostas sobre políticas públicas e até políticas educacionais voltados à população negra e que foram propostas ao governo de âmbito federal.

Sobre a segunda metade dos anos de 1990, é válido pontuar que foi um dos períodos que as discussões sobre raça adquiriram um outro foco, como pontua Gomes (2017, p. 33): “[...] a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores no tema”, o que gerou diversas ações do movimento negro, destacando-se a Marcha Zumbi dos Palmares.

Segundo Santos (2005), a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, além de ter sido um movimento que denunciou a discriminação racial e condenou o racismo sofrido pelas/os negras/os brasileiras/os., foi o momento no qual as lideranças do movimento negro foram recebidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, entregando a ele o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, contendo várias propostas antirracistas voltadas também para a Educação.

No tocante ao governo do Fernando Henrique Cardoso, Gomes (2017) situa que nesse governo em 1996, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Além disso, é a época de elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), projeto desenvolvido pelo MEC no decorrer dos anos de 1995 e 1996, sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Destacam-se dentre os temas transversais dos PCNs: a Pluralidade Cultural, contemplando questões da diversidade, porém ainda por uma perspectiva universalista de educação.

⁴⁵ Uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978.

Sales Santos (2005) ainda pontua, em sua pesquisa, que alguns pontos no que diz respeito à educação dessa reivindicação histórica feita pelos movimentos sociais negros, descritas no documento “Programa de Superação do Racismo e das Desigualdade Racial”, foram atendidos na segunda metade da década de 1990 pelo governo brasileiro: “[...] a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.” (SANTOS, 2005, p. 25).

De acordo com Santos (2005), houve mudanças em diferentes leis, no âmbito municipal e estadual. A partir das pressões antirracistas dos movimentos sociais negros, levaram políticos de diferentes ideologias a admitirem a necessidade de reformular as normas que regiam o sistema de educação formal. Tais mudanças ocorreram com as leis orgânicas dos municípios de Salvador; Belo Horizonte; Teresina e Rio de Janeiro.

Sales Santos (2005) frisa que houve também na inclusão de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e na História do Continente Africano, por meio de leis, no sistema de educação fundamental e médio em alguns estados e municípios. Isso ocorreu graças às pressões dos movimentos sociais negros e as articulações com representantes políticos que se mostraram mais preocupados com a questão racial brasileira. Essas mudanças se deram no Estado da Bahia, Município de Belo Horizonte; Município de Porto Alegre e Município de Belém/PA, entre outros.

Nesse sentido, destacamos aqui a Lei nº 7.685, de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará, citada por Santos (2005):

Art. 1º- Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º- Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da Abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3º- A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4º- A Secretaria Municipal de Educação promoverá interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estado da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º- E de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares propiciar o amplo debate do conteúdo constante no Art. 2º desta Lei visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (Lei nº 7.685 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará⁴⁶)

A partir da Lei nº 7.685, de janeiro de 1994, inferimos que nesse percurso de luta e reivindicações, os movimentos sociais negros de Belém também estavam presentes, pois ocorreram mudanças na legislação no âmbito da educação municipal de Belém frente às mobilizações ocorridas sobre as questões raciais no Brasil, frisando aqui o sistema de educação formal. Mostrando-se como um avanço para o currículo escolar, na perspectiva de uma educação antirracista em Belém, são incluídos, nos currículos escolares, a questão da raça negra na formação sociocultural brasileira e a origem afro-brasileira, citando também a importância da formação dos professores sobre a temática⁴⁷.

Já em 2003 aparecem mudanças em âmbito nacional, sendo criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse órgão era responsável no assessoramento das ações do governo na temática. Criação essa ligada a maior intensificação por parte do movimento negro sobre “[...]o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003” (GOMES, 2017, p. 34).

No início do ano de 2003, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei nº 10. 639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei nº 9. 394/96 (BRASIL, 1996), tendo a inclusão dos artigos 26-A e 79-B, e assim atendendo uma das principais demandas educacionais do Movimento Negro no seu percurso desde os anos de 1980 (GOMES, 2017), bem como “[...]reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros... [...] e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil” (SANTOS, 2005, p. 32).

Vale destacar aqui os artigos 26-A e 79-B, que tiveram a sua inclusão na Lei nº 9. 394/96 (BRASIL, 1996) passando a vigorar em 2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.
§ 1º- O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

⁴⁶ Lei nº 7.685 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará.

⁴⁷ Não conseguimos identificar como se deu a aplicação da Lei nº 7.685 de janeiro de 1994, nos processos formativos e pedagógicos por parte da SEMEC no tocante a sua efetivação, porém a constituição da referida Lei se torna importante para essa pesquisa por se mostrar como um primeiro passo para a educação na perspectiva antirracista em Belém.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 1996)

É válido destacar que a compreensão da mudança na LDB, em especial o artigo 26-A, precisa ser compreendido pelos agentes que administram o fazer escolar não apenas como a inclusão de novos assuntos ao currículo, porque “[...] provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Assim, depreende-se que a implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que modifica a LDB (BRASIL, 1996), trazendo a obrigatoriedade do desenvolvimento das questões sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira. A inclusão dessa temática não parte da ideia de uma nova disciplina, mas sim de incluir nos currículos escolares a discussão nas disciplinas já existentes, de modo a inserir e debater toda a contribuição do povo negro afrodescendentes nos diálogos e nas práticas escolares. É, portanto, um avanço ao enfrentamento ao racismo no âmbito educacional e social para os educandos negros.

Dessa forma, inferimos que a partir dessa modificação na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), nasce a possibilidade de mudança, oportunizando uma quebra social do que estava exposto como legítimo nos currículos escolares relacionado à questão racial brasileira sobre negro. Essa mudança permite dar ênfase à história do negro afro-brasileiro na constituição histórica da sociedade nacional por um véis de protagonismo, resistência e cultural, contribuindo assim para a possibilidade de uma educação antirracista.

Sobre a mudança que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) possibilita referente a uma educação antirracista e inclusiva, Gomes (2012, p. 105) destaca:

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

Essa mudança estrutural proposta por essa legislação traz desdobramentos para a educação no Brasil, o que exigiu nesse percurso ainda mais mobilizações e organizações sociais para assegurar uma política educacional nacional que garanta práticas político pedagógicas nas instituições de ensino em uma perspectiva antirracistas e antidiscriminatórias, tendo os movimentos sociais negros um papel fundamental nesse processo.

Cavalleiro (2006) pontua, em vistas a esses desdobramentos ocorrido na educação brasileira, que a luta e o engajamento de diferentes frentes do Movimento Negro, dando ênfase os de Mulheres Negras, assim como o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), procuram a estruturação de uma política educacional nacional pautada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Para conseguir desenvolver a proposta de mudança social que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) traz frente ao currículo escolar e às práticas desenvolvidas na Escola de Educação Básica brasileira, outros documentos regulamentários foram produzidos ao longo dos anos com o intuito de auxiliar e regulamentar as ações e estratégias dos setores educacionais relacionadas à implementação da referida lei. O quadro abaixo apresenta alguns dos documentos construídos ao longo dos anos de 2003 a 2013.

Quadro 07 – Alguns Documentos /Objetivos (2003 – 2013)

DOCUMENTOS	OBJETIVOS
Lei nº 9.394, de dezembro de 1996	Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências
Lei nº 10.639, de 9 de dezembro de 2003	Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica
Parecer nº 3, de 10 de março de 2004	Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200.
Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC (2004)	Apresenta os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, emitidas pelo Ministério da Educação, em 2006	Busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino.
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (2013)	Contribuam para que educadoras e educadores de todo o país se tornem os principais agentes na plena efetivação da Lei nº 10.639/03, que completa 10 anos de existência.
--	---

Fonte: Produzido pela autora com dados da pesquisa. (2022).

Como podemos observar, o quadro 07 apresenta alguns dos documentos produzidos a partir de 2003, destacando inicialmente a própria Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), modificada com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) em 2003, em seguida apresenta o Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004), que teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, documento que tinha como propósito regulamentar as alterações a LDB, trazidas pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Essa lei gerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho 2004 (BRASIL, 2004).

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do parecer e resolução supracitados, Beatriz Silva (2011, p. 12) pontua:

[...] estabelecem a educação das relações étnico-raciais como núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem -se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente à educação das relações étnico-raciais.

À vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se tornam um instrumento importante e essencial para nortear os estabelecimentos de ensino sobre a educação das relações étnico-raciais, sendo um norte no que refere às ações educativas e pedagógicas, assim como para os instrumentos de supervisão e avaliação no desenvolvimento e execução delas.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁴⁸), publica As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo um documento pautado nos desdobramentos das ações institucionais referente à promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e o parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

⁴⁸ A SECAD foi substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Posteriormente, em 2008, é criada a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que altera a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) modificada pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A referida Lei contribui para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva de formar cidadãos que tenham orgulho de sua identidade étnico-racial e que devem ter seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas.

Em 2013, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), torna público o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que tem como objetivo central contribuir para que “[...] todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19) e assim dando continuidade as ações que visam a efetivação legal da legislação.

Desse modo, podemos inferir baseado no Quadro 08 que, a partir da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), houve uma alteração na Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (BRASIL, 2003). No percurso de 2003 a 2013⁴⁹, a construção de outros documentos regulamentários, inclusive, a própria Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que objetivaram garantir as mudanças referente ao currículo escolar, as orientações para o funcionamento dos diferentes estabelecimentos educacionais, programas de formação no tema para os docentes, entre outros, contribuem assim para a construção de uma política educacional brasileira com foco a uma educação antirracista e antidiscriminatória, voltada para uma educação de relações étnico-raciais.

Identificamos que nesse percurso os movimentos sociais negros, em especial os das mulheres negras, além de intelectuais negros militantes, tiveram um papel fundamental na busca de uma educação antirracista. Isso se deu por compreenderem a importância da educação formal para as/os negras/os brasileiros como uma forma de possibilitar uma ascensão social, porém entendendo também que o sistema brasileiro é usado como um aparelho de reprodução de uma matriz eurocêntrica e que desqualifica o continente Africano, ou seja, também é responsável por perpetuar uma matriz cultural, como explica Abdias Nascimento 1978 (apud SANTOS, 2005, p. 23): “O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta

⁴⁹ Esse período de 2003 a 2013 perpassa por partes do recorte de 2004 a 2015 dessa pesquisa, por isso é importante os dados apresentados nesse percurso.

estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro... constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estado Unidos [...]”.

Portanto, lutar por uma política educacional nacional, que garanta mudanças curriculares no sistema de educação brasileiro nos diferentes níveis de ensino na perspectiva de uma educação antirracista, contribui assim para diminuir as disparidades entre os diferentes grupos identitários que frequentam a escola. A ênfase que vimos até aqui é de que as/os negras/os brasileiros devem representar um movimento constante, que a partir da mudança legal, ocorrida com a implementação das leis supracitadas, transformando-se numa abertura de caminhos e possibilidades para pensar e discutir a desconstrução do currículo enviesado racialmente que é perpetuado nas escolas de Educação Básica.

5 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: UM PERCURSO DE LUTA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção vamos dialogar com os relatos das professoras negras e os referenciais teóricos: Gomes (2005); Hall (2006); Cavalleiro (2006) Munanga (2020), assim como outros estudos e conceitos, que também são importantes no processo das análises das categorias discutidas a partir do kit documental produzido por meio das transcrições das entrevistas. Dessa forma, construímos novos conhecimentos a respeito das histórias das professoras negras e de suas práticas pedagógicas relacionadas à valorização da identidade negra na Educação Básica. Nesse sentido, buscaremos responder à questão norteadora e aos objetivos desta pesquisa, o que, no entanto, nem todos esses propósitos podem ser supridos neste estudo. Entretanto, as nossas hipóteses confirmam a necessidade de pesquisar e estudar as trajetórias de professoras negras da Educação Básica a partir do protagonismo dessas sujeitas históricas sociais.

Dialogaremos, então, com as seguintes categorias: 1) Reconhecimento identitário; 2) Percurso formativo na escola básica; 3) Escolha e formação no magistério; 4) As práticas pedagógicas e a representatividade negra na escola, que estão divididas na seção. Tudo isso será feito a partir de interpretações e inferências, relacionando-as com os aportes teóricos já discutidos no decorrer da dissertação e com outras abordagens teóricas que precisaram ser acrescentadas conforme o processo de análises e interpretações ao longo da escrita.

Vale salientar que, para refletirmos e respondermos à questão central da pesquisa referente às práticas pedagógicas de valorização da identidade negra na Educação Básica por professoras negras belenenses, precisamos compreender os percursos formativos da identidade negra e profissional dessas professoras a partir do currículo. Essa categoria já foi debatida anteriormente nesse texto, indicando a necessidade de conhecer o tipo de currículo que elas tiveram acesso tanto na Educação Básica – reverberado nas atividades, nos conteúdos e nos materiais didáticos trabalhados por suas/seus professoras/es, enquanto estavam na condição de educandas – quanto nos cursos de formação do magistério, graduação e pós-graduação (no caso das que fizeram uma pós-graduação), para saber se essa formação indicou ou não suporte prático e teórico de como refletir e desenvolver as práticas pedagógicas numa perspectiva de uma educação antirracista.

5.1 Reconhecimento identitário

A partir das falas das professoras negras entrevistadas, foi possível observar que o reconhecimento identitário da maioria das entrevistadas aconteceu em diferentes momentos de suas vidas, sendo as experiências no meio social, destacando aqui nessa subseção o convívio

familiar, os círculos de amizades, sendo singulares nesse processo de reconhecimento identitário negro, os quais se mostraram fatores positivos nas trajetórias de algumas dessas professoras e para outras já agiram como negativos, sendo nesses casos ressignificados no decorrer de suas vidas.

As professoras entrevistadas se apresentam em relação à cor/raça⁵⁰, conforme o quadro abaixo:

Quadro 08 – Sobre cor/raça das professoras

PROFESSORA	AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA
Dandara	Negra
Maria Firmina	Negra
Antonieta Barros	Parda
Carolina	Negra
Tereza Benguela	Negra
Ruth Souza	Negra
Luciana Lealdina	Negra
Conceição Evaristo	Negra
Elza soares	Negra
Marielle Franco	Negra/Parda
Lélia Gonzalez	Negra
Ivone Lara	Negra

Fonte: Elabora com os dados da pesquisa (2022).

Como podemos identificar das doze professoras entrevistadas, dez se apresentam como negras sem diferenciar a questão de cor/raça ou etnia, as outras duas se apresentam de outra forma, a professora Marielle Franco (2022) diz “Sim, me reconheço como uma pessoa negra de cor de pele parda. E isso é um reconhecimento que não é de muito tempo, esse reconhecimento se deu em decorrência do meu ingresso no núcleo de pesquisa do GERA⁵¹”, ou seja, se apresenta como negra de cor parda. Já a professora Antonieta Barros (2022) diz, “Pois é, nós fomos educados *para* nos considerar ou branco ou preto ou pardo, então quem não se achava tão branco nem tão escuro era pardo, então é assim que eu me apresento. Na minha família, eu não tenho nenhuma origem de descendência negra assim puramente negra”, ou seja, ela se reconhece parda em relação à cor⁵² por não ter a pele tão escura e pela questão da origem familiar. Logo, essa questão identitária de reconhecimento das doze professoras foi construída conforme suas experiências ao longo de suas vidas e com seus pares.

É conveniente ressaltar que a compreensão de identidade apresentada por cada professora é algo que pode ser modificado de acordo com as vivências no decorrer da vida de cada sujeito (HALL, 2006), como já citado no início do nosso estudo, o que nos faz inferir que

⁵⁰ Optou-se pelo termo raça nessa pesquisa por considerar que “raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45).

⁵¹ Núcleo de estudos e pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/UFPA.

⁵² Seguindo o critério do IBGE, as pessoas autodeclaradas pardas entram no grupo denominado negro.

essa construção é um processo permanente na vida dessas mulheres. É importante frisar que a identidade não é algo que já nasce com a pessoa, ou seja, não é algo inato, como pontua Gomes (2005, p. 42), ao dizer:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Dessa forma, a partir da fala de Gomes (2005), inferimos que o reconhecimento identitário é um elemento importante para ajudar o sujeito a se relacionar no meio social, identificando-se por meio de seus traços culturais e expressando-se por meio de sua cultura, tradição, entre outros. Essa vivência permite um desenvolvimento em sociedade de forma satisfatória ou não, conforme a identidade dessas/es sujeitas/os é confrontada em situações cotidianas ao longo de suas trajetórias.

A discussão sobre construção da identidade negra das professoras aqui investigadas, é importante compreender que, ao se pensar nessa construção de identidade negra, não devemos deixar de lado a questão da construção de identidade de forma mais ampla, como cita Gomes (2005):

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. (GOMES, 2005, p. 41)

A construção identitária das professoras negras em relação ao reconhecimento ou não enquanto negras se desenvolveu ao longo de suas vidas, considerando ainda os diferentes momentos vivenciados nos diversos espaços e círculos sociais. Esse processo de identificação está interligado com as questões de caráter emocionais e sociais que perpassaram as vidas da/os sujeitas/os, como, por exemplo, felicidade, tristeza, alegria, autoestima, indignação, coragem, entre outros sentimentos. Algumas dessas sensações foram externalizados pelas professoras nos silêncios, nos risos e até mesmo no choro em vários momentos de entrevista.

A partir das falas, podemos observar que, para algumas das professoras, esse reconhecimento como negra se deu apenas na vida adulta; para outras, o reconhecimento veio ainda na infância, porém sem a compreensão do que isso significava socialmente e, no caso de outras, o processo de reconhecimento exigiu das mulheres, na infância, algo a mais comparado às outras crianças não negras.

Entre as professoras sujeitas da pesquisa, as que demonstraram um reconhecimento de forma mais contundente, se declarando como negra desde a infância, foram exatamente as que

declararam ter tido um referencial no seio familiar, no qual seus pares se reconheciam como negros, sendo um fator positivo, como podemos identificar nos trechos abaixo:

Sou **uma mulher negra**, filha de uma **mulher negra**, mãe de uma **mulher negra**. Sou uma **mulher negra** que me posiciono na profissão, sou **afrodescendente**, sou de uma família de **mulheres negras** e professoras ... Sim, a minha identidade, a minha questão com a identificação quanto à **negritude**, quanto à religião vem de muito cedo, eu fui criada por uma família católica e depois conheci outra religião, que hoje eu sigo; sou do Tambor de Mina, mas desde cedo eu tenho muito orgulho da minha religião, da minha pele, da minha raça. (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022, grifo nosso)

Eu me apresento como uma **mulher negra**, com características completamente **negras: cabelo de pele, nariz, orelha**, alguns traçados que algumas pessoas dizem que são da nossa característica Olha, eu sempre me afirmei como **negra**, sempre digo para as pessoas dentro desse meu contexto que se alguém disser pra mim o contrário, de que ser negro não era bom, eu nunca entendi isso, porque eu sempre aceitei quem eu sou. Então, isso pra mim sempre foi muito positivo, nunca interessou os comentários, tanto é que não posso nem te afirmar se um dia eu ouvi! Porque, se eu ouvi, foi bloqueado e eu não tenho essa memória [...]. Eu sou do movimento República de **Emaús**. Então, dentro do movimento, a gente sempre levantou essa bandeira; então, a minha criação foi criada para **nossa valorização**. (Prof.^a CAROLINA, 2022, grifo nosso)

Como podemos observar nos achados empíricos, as professoras Tereza Benguela e Carolina têm a afirmação de sua identidade negra marcadas pelo contexto familiar aparecendo também outros elementos como religião e o movimento social que contribuíram nesse processo de forma positiva, o que é perceptível em seus discursos.

No caso da professora Carolina, ainda podemos inferir que o ser negro como algo ruim foi algo inexistente ou se existiu ela usou um recurso de bloqueio de suas memórias sobre a construção de sua identidade, pois cita que, se um dia alguém disse para ela que ser negra era ruim, ela não internalizou, referendando essa valorização também a uma educação recebida dentro do movimento de Emaús⁵³, no qual participou desde a infância como aluna até uma parte de sua vida escolar, bem como a sua mãe também foi professora dentro do mesmo movimento.

Por outro lado, para as professoras Lélia Gonzalez, Elza Sores e Dandara, mesmo tendo essa confirmação familiar, ou seja, familiares que se apresentavam como negros e a afirmação de mulheres como negras desde a infância, isso também criou em suas trajetórias (alguns casos) uma exigência maior em relação aos estudos. Por exemplo, no caso da professora Lélia Gonzalez, sempre foi dito em sua família que, para evitar situações discriminatórias, bastava ser uma ótima aluna, o que blindaria possíveis situações de racismo, como, por exemplo, na

⁵³Segundo o sítio do Movimento de Emaús, a entidade é inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, pelo processo nº 220.582/77. A instituição foi declarada de utilidade pública Estadual pela Lei nº 4.543, de novembro de 1974 e de utilidade Pública federal em 30 de abril de 1993. Inscrita no cadastro geral de contribuintes sob o nº 63.887.558/0001-50, ela é atualmente denominada Movimento República de Emaús. Disponível em: <movimentodeemaus.org>. Acesso em: 24. jun. 2022.

escola. Já para professora Dandara, ser negra ocasionou a constituição de um sentimento ruim em algumas situações vivenciadas nas relações pessoais. E para a professora Elza Soares na infância já existia um certo entendimento de que era negra, porém sem a compreensão do sentimento de violação ao qual foi submetida, apesar de sentir tal sentimento em diferentes situações na infância e adolescência. Essas situações vivenciadas e sentimentos expostos pelas professoras negras podem ser observadas nas falas abaixo:

[...] eu sempre falo assim que fui enganada pela minha família: me disseram, me fizeram acreditar que nós por sermos negros e negras, nós tínhamos a obrigação de sermos os melhores, e, se nós fôssemos os melhores, não importava a cor da nossa pele. Então, era muito assim *tu tem* que tirar a melhor nota porque tu é preto, pra que tu não dê motivos pra que falem, pra que te discriminem, o simples fato de tu ser bom vai ser suficiente pra te passar por cima de qualquer tipo de opressão e preconceito enfim. Eu cresci acreditando nisso e, acreditando nisso, eu virava o rosto e não olhava para as situações que aconteciam comigo, eu sempre soube que **era negra; desde criança isso sempre foi muito óbvio pra mim, já que a construção da identidade negra é um processo e parece um *start* em momentos de diferenças, mas desde criança eu sabia que era negra**, só que eu acreditava que estava imune a qualquer tipo de opressão porque eu era uma boa aluna e só isso bastava. Então quanto a isso, eu conseguia me blindar de alguma maneira [...] (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022, grifo nosso).

Eu **sou uma mulher negra**. Sim, me apresento como **mulher negra**, sempre afirmo a **minha identidade** Eu tinha, eu sabia que era uma pessoa **negra**, mas não sabia da importância que isso tinha na minha vida. **Nessa parte negativa de ser negra na sociedade, a gente vai desenvolvendo traumas e tudo e nem se dá conta que você está sendo violentado e tudo;** eu penso que essa consciência eu venho construindo, trabalhando ela há uns 15 anos pra cá, e eu já tenho 47; então, eu já tinha uns 30 anos quando comecei a compreender a verdade de quem eu sou na sociedade. O racismo estrutural é de uma crueldade e sutileza que tu não te dá conta que tu estás sofrendo violência. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

Me apresento como uma mulher negra, e desde a infância eu sempre tive essa consciência, é ... Eu não consegui compreender dentro de uma forma social isso como legítimo, mas **eu sempre me enxerguei como uma criança negra, uma adolescente negra, eu sentia as dificuldades que o ser humano sente de ser preterido em alguma situação por conta da cor da pele;** eu reconhecia isso e entendia, não tentava me camuflar, eu poderia ficar até chateada mas... eu... na hora de qualquer situação de demarcar minha identidade, a minha ancestralidade, a raça, a cor da pele, eu me identificava como uma menina negra (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

Para outras professoras, esse processo de autorreconhecimento enquanto negra vem a partir da adolescência ou na fase adulta, e lidar com esse percurso de reconhecimento não foi fácil, pois vivenciar momentos de racismo nas relações de amizade e até mesmo dentro do ambiente familiar dificultou a compreensão identitária, o que foi mudando conforme o aumento na “bagagem” de estudos, participação em grupos de pesquisa, aproximação com religiões de matrizes africanas e movimentos sociais. Podemos identificar esse processo nos seguintes relatos:

Sim, **me considero negra...** Eu tinha noção que eu era negra, **mas talvez eu não me aceitasse enquanto negra na infância e adolescência,** eu só fui me reconhecer, me

sentir pertencente depois de jovem, que eu comecei a estudar a perceber e aí que eu fui me aceitar e reconhecer e me identificar quanto negra mesmo... Sempre aquela chacota, o cabelo, a questão mesmo da cor, de falar mesmo de ser bonita de ser feia, essa questão de ficar identificando, diferenciando de uma pessoa branca e uma pessoa preta; e isso se dava em torno das minhas amiguinhas mesmo, do meu convívio ali social com minha amigas, que naquele momento penso que não tinha essa noção de preconceito, mas eu acho que elas sabiam que eu ficava chateada, ficava nessa comparação de cabelo de cor (Prof.^a IVONE LARA, 2022, grifo nosso)

Eu sou negra, **eu sempre digo que sou negra raiz** porque eu tenho muita coisa, acho que do meu pai; o meu pai era assim: ele era ou é eu não sei, porque na verdade eu pessoalmente não o conhecia, só o que falavam dele. Meu pai era negro, eu digo, era porque não sei se ele ainda está entre nós, e a família do meu pai. E eu tenho comigo assim... muito forte a questão da umbanda mesmo, entendeu? Gosto dessa parte dos orixás do axé, é uma coisa que mexe muito comigo onde tem eu estou, sabe? Eu aprecio eu participo, **mas houve um período da minha vida que eu não me sentia, eu não me identificava como negra**, porque assim tudo que está em volta de nós enquanto criança e adolescente te *faz* assumir tua identidade ou não, tipo: a família, os amigos, as pessoas que tu convive te faz te sentir... é como que eu **posso dizer menos negra ou negra de verdade**. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022, grifo nosso)

Sim, **sou negra...** Olha, é assim: a família do meu pai é negra, toda negra... a minha avó, bisavó elas foram escravizadas; a bisavó foi escravizada, a minha avó já nasceu livre, mas eles nasceram em território quilombola, hoje chamado quilombola o Alto Urucuriteua, eles trabalharam aqui no Geni da Proada... E a minha mãe... ela é descendente de indígena misturada com caboco que veio do Nordeste, então meu avô casou com uma indígena no Marajó e teve os filhos e teve a minha mãe, então a **indígena se considerava branca** porque, como ela era parda assim, não era negra nem branca, mas ela se considerava como a maioria, né, das pessoas que não têm a consciência de raça de etnia e tal... **E a minha mãe era muito racista, ela não diz isso hoje pra mim... ela diz que não, mas ela dizia que o único preto que prestava foi o marido dela, meu pai, então pensa o que é eu crescer nesse ambiente racista da minha mãe**; apesar dela ter filhos negros, ela era racista, então a gente vivia ouvindo isso dela sobre a questões de ofensas pra pretos, então a gente teve muitas situações racistas na nossa vida. (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso)

É evidenciado nas falas das professoras Ivone Lara e Ruth Souza que as situações de discriminações e racismo sofridas na infância e adolescência fizeram com que, em determinado momento, elas não se aceitassem ou se reconhecessem como negras, por situações vivenciadas nos círculos de amizade e, no caso da professora Ruth Souza, até mesmo na família.

No caso da professora Luciana Lealdina, o lidar com a mãe racista talvez tenha sido um dos maiores desafios para a sua identificação enquanto negra, e esse compreender sobre ser uma mulher negra, e tudo o que isso significava e trazia em sua vida aconteceu a partir da juventude, por meio da participação em movimentos sociais:

Até começar a **frequentar os movimentos sociais que eu fui tendo consciência mesmo, e começar a luta maior por essa questão**, de que eu tenho direito assim que nem todos, mas até aqui as situações são tantas, a gente vive no dia a dia com a questão racista na nossa vida só quem é negro sabe. (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso)

Como podemos inferir, a participação em movimentos sociais, e, em alguns casos, em grupos religiosos de matriz africana, foi certamente o propulsor também no reconhecimento

identitário negro nas narrativas de muitas das professoras entrevistadas, pois, até mesmo, as que sabiam que eram negras desde a infância só conseguiram compreender a dimensão social, político, histórica de ser negra na sociedade após a experiência em movimentos sociais e nos grupos religiosos de matriz africana. Podemos identificar esse contexto nos trechos abaixo:

Eu tenho **relações com o movimento negro**, outras formas de organização... **Sou Afro-religiosa e sou do Candomblé**, e aí a gente acaba se envolvendo com a militância das religiões de matrizes africanas; fiz parte do coletivo de juventude e, como não sou mais juventude, ainda tenho relações só que de outro lugar. Assim... eu sempre falo me considero uma militante porque tenho entendimento que a **nossa existência é militância**... eu acordar de manhã, sair pra trabalhar, ir pra uma sala de aula com meus alunos e eles me verem isso pra mim é militância. (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022, grifo nosso)

É CBB⁵⁴ são nos bairros de Belém, lá **foi a minha escola nos movimentos sociais** porque era movimento dos bairros de Belém, então a CBB... ela juntava a... as associações, os centros comunitários, mas que eram mais voltados pra esquerda que na época estavam fundando o PT, e aí a gente trabalhava na base, então a gente dava aula para as crianças; a CBB lutava pela educação para todos... então tudo isso que foi me formando enquanto pessoa. (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso).

E eu tenho comigo assim **muito forte a questão da umbanda** mesmo, entendeu? Gosto dessa parte dos orixás do axé, é uma coisa que mexe muito comigo, onde tem eu estou, eu aprecio e participo... amo os cantos da umbanda, canto muito forte em mim às vezes em casa, amo e, se me convidarem assim, vamos no terreiro conhecer, eu vou não em todos depende muito da energia, então eu sou muito intuitiva... a pessoa me convida e eu digo ah vou! (Prof.^a RUTHA SOUZA, 2022, grifo nosso)

Conheci outra religião que hoje **eu sigo, sou do Tambor de Mina**, mas desde cedo eu tenho muito orgulho da minha religião... Já participei de muitos, hoje por conta de tempo questão e aí, como estudo pro mestrado, estava estudando pra concurso, eu estou afastada do trabalho mais direto nesses movimentos... mas já participei de muitos, porque a minha mãe é uma mulher de movimento social, a minha mãe foi fundadora da Pastoral da Criança do Norte. (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022, grifo nosso).

Como podemos inferir, os movimentos sociais e a questão das religiões de matrizes africanas fizeram parte do processo de formação identitária das professoras, sendo uma contribuição social e política, assim como em relação ao pertencimento racial negro. Estudos como de Barbosa (2019) mostram que o protagonismo das mulheres negras em movimentos sociais é um dado que empiricamente é revelado com a maior participação, ou seja, maior presença de mulheres negras em atividades de movimentos sociais e até mesmo em ONGs. Isto é, para muitas das professoras, esse protagonismo em movimentos sociais aconteceu em um determinado tempo ou período, e para outras, como para professora Lélia Gonzalez, ainda faz parte de sua militância.

⁵⁴ Segundo a cartilha criada pelo movimento CBB: “Em janeiro de 1979, foi criada a Comissão dos Bairros de Belém - CBB, agregando representantes de treze bairros pobres de Belém. Com o firme propósito de unificar as lutas travadas em lugares dispersos”. Disponível em: < <http://cpvsp.org.br/>>. Acesso em: 20. jun. 2022.

É preciso ressaltar, no entanto, que a questão central referente a movimentos sociais não foi utilizada para observar o quanto as professoras participaram ou participam atualmente, mas sim verificar nos relatos como esse processo aconteceu e o quanto ele foi ou é importante em suas vidas no que tange à contribuição da construção identitária negra e da identidade profissional no magistério.

Outrossim, é oportuno lembrar, como já foi pontuado em seção anterior nesse texto, que a mulher negra teve um papel fundamental e destaque nos movimentos sociais negros (CAVALLEIRO, 2006) nas mobilizações de reivindicações de direitos, destacando aqui a educação na perspectiva antirracista, ou seja, uma luta por Política Educacional Nacional que garantisse práticas e um currículo oficial que contemplasse a valorização também da identidade negra. Assim, inferimos que a participação em diferentes movimentos sociais de algumas das professoras também ajuda no entendimento sobre a importância que elas têm nesse espaço de poder que é a escola, bem como a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que possibilite o reconhecimento da identidade negra, o respeito à diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira.

Em relação às questões de religiões de matrizes africanas presentes nas falas de algumas professoras, em que algumas se apresentaram como participantes/integrantes e uma disse ter proximidade, inferimos ser um fator positivo que também ajudou a constituir e reafirmar o reconhecimento identitário negro dessas professoras.

À vista disso, todos os elementos que estão em cada relato apontam para um processo formativo identitário negro partindo do momento de percepção das diferenças entre si e as outras pessoas do meio de convivência, em diferentes lugares e momentos, o que certamente gera um entendimento diversificado sobre o ser negra para cada uma, ou seja, não podemos afirmar que todas as professoras compartilham de uma mesma ideia de comunidade identitária cultural no qual entrariam todos os negros. A esse respeito, pontua Munanga (2020, p. 11) ao explicar:

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiro de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades quilombolas.

Com isso, frisamos que tais elementos são importantes, não para indicar um grupo cultural negro homogêneo, em que todas as professoras fariam parte por se identificarem como negras, mas, na verdade, para entender como esses elementos ajudam a problematizar sobre o

reconhecimento identitário das professoras negras demonstrando alguns dos fatores positivos e negativos, os quais tiveram contribuição nesse reconhecimento e sobre o que isso significa e significou na vida dessas mulheres negras, que hoje se tornaram professoras e estão em sala de aula.

Desse modo, a questão central sobre as discussões do reconhecimento identitário, ou seja, de uma identidade negra das professoras nessa pesquisa, é necessária para compreendermos a questão histórica sobre o que é construir a identidade negra, o que não ocorre simplesmente pela pigmentação da pele negra que unem todos na identidade negra, e sim pelos processos comuns que são ou foram submetidas e que liga, de uma forma ou de outra, àqueles que não são “brancos”, conforme destaca Munanga (2020, p. 19, grifo do autor) ao pontuar:

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros [...] Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembremos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como elo entre homem e o macaco.

À luz da discussão apresentada por Munanga (2020), são exatamente os processos discriminatórios e racistas, presentes nos relatos de todas as professoras negras, que em algum momento de suas trajetórias esses fatores causaram em algumas professoras um não reconhecimento como negras ou que desejam não ser reconhecida por sua cor/raça. E foram esses mesmos momentos que exigiram dessas mulheres negras o resistir e ressignificar, para o autorreconhecimento de sua identidade de mulher negra, pois “a construção da identidade e o pertencimento do grupo são uma forma de resistência, um fortalecimento para poder sobreviver a tantas discriminações, preconceitos e racismo [...] sua eficácia é tanto maior quanto mais estiver associada a uma dimensão emocional da vida social” (ALBANO, 1999, p. 14 apud SILVA, M., 2017, p. 39).

Esse autorreconhecimento da mulher negra sobre sua identidade, como processo de resistência, perpassa pelas discussões sobre o lugar do “outro” e a importância de mulheres negras se autodefinirem, que são apresentadas nos estudos da autora Collins (2016), quando diz:

*A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é **uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de***

dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo branco masculino. Como foi negada às mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos. (COLLINS, 2016, p. 105, grifo nosso)

Esse debate colocado pela autora é importante por indicar a importância sobre o definir-se como mulher negra, o que contribuiu para possibilidades de desconstrução de olhares e lugares postos socialmente para as mulheres negras numa sociedade demarcada por padrões masculino e branco. É um pensamento que insiste em colocar a mulher negra em um lugar de inferioridade, o que inferimos acontecer com as professoras negras aqui investigadas. Mas quando, a partir do momento que compreendem sua identidade de mulher negra, auto identificam-se como um marcador positivo e de resistência frente ao racismo e na luta pela desconstrução desse lugar de inferioridade posto socialmente.

A resistência dessas mulheres ao se autodeclararem como negras, considerando que elas se tornaram professoras da escola básica, foi um processo que contou com outros fatores positivos, ou seja, uma rede de apoio familiar, no caso da maioria das professoras, assim como a participação em grupos de pesquisa, movimentos sociais, religiões de matrizes africanas, entre outros. Atitudes descritas aqui permanecem em movimento, já que a construção identitária é um processo constante.

Assim, apreender sobre o reconhecimento identitário negro das professoras aqui investigadas possibilitou identificar esse reconhecimento identitário como uma forma de resistência e enfrentamento ao racismo em suas diferentes formas, desenvolvida por essas mulheres negras, empoderadas a partir da compreensão política e social sobre o ser negra em uma sociedade racista. Além disso, nos permitiu uma aproximação com as vivências e a experiências que elas tiveram frente à construção do seu pertencimento racial.

5.2 Percursos formativos na Educação Básica

Nesta subseção iremos dialogar sobre os processos formativos na Educação Básica das professoras negras, discutindo alguns dos momentos mais significativos que interferiram na construção identitária negra dessas sujeitas frente ao seu pertencimento racial. Para tanto, observamos como as práticas escolares no processo ensino-aprendizagem com suas/seus professoras/res e colegas de turma interferiram nesse movimento de pertencimento racial no ambiente escolar.

Vale evidenciar que conhecer o movimento referente à Educação Básica dessas mulheres negras enquanto educandas, levando em conta as suas vivências submetidas nos diferentes espaços da escola, é essencial para ver a possível relação com o modo de ser professora reverberadas em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

É oportuno destacar que os achados da pesquisa apontam que a entrada dessas mulheres no mundo letrado, isto é, a inserção na educação formal, no período da infância e adolescência, se deu principalmente pelo incentivo de seus pais, o que é possível identificar nos relatos abaixo:

O meu pai... ele estudou até a quarta série do fundamental, mas ele sempre foi um homem que gostou de ler, o gosto por leituras, por livros, por querer estudar veio do meu pai, apesar de que **quando tivemos que sair de casa para vir pra cidade pra estudar não foi meu pai que fez esse movimento**, por ele nós ficávamos em casa, e a minha mãe sofre muito que a gente não esteja lá, mas quem fez **o movimento de nos tirar de lá pra estudar foi ela. Ela que peitou ele. Elas vão sim, elas vão sim, vão sair pra estudar, porque aí nesse caso quem tomou à força a decisão foi a mulher preta.** (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

A mamãe sempre foi muito preocupada por ser uma menina, uma mulher jovem negra que perdeu os pais cedo no interior e ter sido criada por irmãos mais velhos e depois na casa dos outros, então ela tinha essa preocupação que ela tinha 3 filhas e depois a quarta maternidade de mais uma menina, então ela tinha essa preocupação de deixar a gente encaminhada bem, porque ela sabia **o que era ser uma mulher preta, uma mulher preta sem estrutura... a mamãe sempre teve essa consciência e ela colocava isso na nossa cabeça “vão estudar, a cor da pele de vocês nunca vai impedir vocês”... “vencem sejam os melhores porque preto é sempre muito discriminado”** (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

Uma referência negra é a minha mamãe, uma pessoa que não tinha estudo assim, mas com certeza foi a pessoa que me encheu de valores, me insistiu me incentivou sempre a estudar até quando eu já estava fora de casa com a minha filha com minha vida pessoal mesmo, ela sempre me incentivou a estudar. (Prof.^a MARIA FIRMINA, 2022, grifo nosso)

O meu pai queria que nós fôssemos para além, e, na sua humildade, na sua pobreza, na sua condição de ser negro, ele já tinha desde muito cedo... que ele dizia que queria um filho advogado, nós somos 3 irmãos, então hoje ele tem dois pedagogos, que sou eu e minha irmã, e meu irmão que é da segurança pública, e que eu vejo que foi uma ascensão que meu pai almejou dentro da sua condição que era financeiramente baixa... para além de tudo que ele vivia como condição de trabalho. (Prof.^a CONCEIÇÃO EVARISTO, 2022, grifo nosso)

Observa-se nas falas das professoras que, mesmo vindo de famílias com baixa condição economicamente, com pais (a maioria) com pouco estudo, os quais não terminaram o primeiro grau (Ensino Fundamental), a ideia de educação como possibilidade de ascensão social vislumbrada por seus pais, mesmo que indiretamente, já aparece no momento em estão incentivando as filhas ao estudo.

Na fala da professora Dandara, é visível a preocupação que sua mãe preta, que era empregada doméstica e não terminou o ensino fundamental, com as possíveis discriminações

que as filhas poderiam sofrer por serem pretas e, por isso, deveriam ser as melhores, inferindo-se assim que o estudo poderia melhorar a condição de vida e até mesmo diminuir as possíveis situações de discriminações raciais ao longo da vida.

É evidente, na fala da professora Elza Soares, o incentivador que seu pai foi referente ao gosto pela leitura e aos estudos, mesmo sendo um homem que não concluiu nem a quarta série do primeiro grau (Ensino Fundamental). Nessa mesma fala, também é destacado a importância que a mãe preta teve no processo de fazer com que a filha concluísse o segundo grau (Educação Básica) e pudesse prosseguir em estudos posteriores.

A questão referente à escolarização dos pais das professoras negras marca uma diferença geracional se assim comparamos com o grau de instrução que as professoras conseguiram alcançar, o que nos leva a refletir para a questão da diferença geracional ao grau de estudos de negras/os brasileiras/os, nos apontando a uma constatação da precariedade da educação para esse segmento étnico ao longo da história do Brasil. Assim, Gonçalves (2010, p. 325) destaca:

Não é preciso muito esforço para constatar a precariedade da situação educacional desse segmento étnico. Há uma esperada inversão nas expectativas geracionais de forma que quanto mais diminui a idade mais aumenta o grau de escolaridade. Desnecessário dizer que são os mais jovens (entre 20 e 40 anos) os que têm mais anos de contato com o sistema de ensino. (GONÇALVES, 2010, p. 325)

Gonçalves (2010) frisa ainda a questão do analfabetismo entre as diferentes gerações de negros e faz um comparativo sobre os negros mais jovens que estão entre 20 e 40 anos de idade com a população negra mais velha entre 60 e 80 anos de idade. Essa constatação revela assim uma geração que vivenciou a infância e juventude próximo ao início referente ao século XX: “[...] padecem a altíssimos índices de analfabetismo. Por exemplo, em um total de 3 milhões, o percentual é de 70%. Entre as mulheres é pior: quase 90%” (GONÇALVES, 2010, p. 325), ou seja, mais uma vez evidencia-se que a mulher negra foi a que mais teve dificuldades para adentrar no ensino formal, que é o acesso à escola.

O incentivo que os pais, mesmo com pouca instrução educacional formal, deram para as professoras na infância e adolescência de que a educação é importante para uma ascensão social que confirma que não podemos falar e discutir a educação das/os negras/os brasileiras/os associada ao sucesso escolar apenas pelo indicativo de grau de instrução formal dos pais, segundo pontua Gonçalves (2010, p. 325):

Ao examinar a situação educacional dos negros brasileiros, devemos mudar a direção de nossos questionamentos. Não é mais possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais. A questão é saber como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulados suas gerações futuras a terem êxito na escola. (GONÇALVEZ, 2010, p. 325)

Essa discussão colocada por Gonçalves (2010) é um dos debates que colaboram para reflexão de que o incentivo dos pais foi um dos primeiros passos para a mudança social dessas mulheres negras, inferindo que outros elementos vivenciados pelos pais negros indicaram a necessidade desse “movimento” voltado para educação, o que não pode ser respondido por nossa pesquisa, porém possibilita fazermos essa reflexão.

Vale frisar que as mães das professoras Antonieta Barros, Carolina e Lélia Gonzales são também professoras, que tiveram um grau de instrução formal maior se comparado com os pais das outras professoras entrevistadas, embora vivenciaram uma condição de poucos recursos financeiros, já que na época a remuneração salarial de professora/r era muito baixa.

Para melhor compreender e discutir como se deu o percurso escolar das sujeitas da pesquisa, abaixo apresentamos um quadro que mostra o tipo de instituição (particular /pública) frequentadas por elas no decorrer da Educação Básica⁵⁵.

Quadro 09 – Tipo de escola frequentada pelas sujeitas da pesquisa na Educação Básica

PROFESSORA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Dandara	Escola Pública	Escola pública
Maria Firmina	Escola Pública	Escola Pública
Antonieta Barros	Escola Pública	Escola Pública
Carolina	Escola Pública	Escola Pública
Tereza Benguela	Escola Regime de Convênio	Escola Regime de Convênio
Ruth Souza	Escola Pública	Escola Pública
Luciana Lealdina	Escola Pública	Escola Pública
Conceição Evaristo	Escola Pública Escola Privada (Bolsista)	Escola Pública Escola Privada (Bolsista)
Elza Soares	Escola Pública	Escola Pública
Marielle Franco	Escola Pública	Escola Pública
Lélia Gonzalez	Escola de Regime Convênio Escola Particular Escola Pública	Escola Pública
Dona Ivonete Gonzalez	Escola Pública	Escola Pública

Fonte: Elaborada com os dados da pesquisa (2022).

Conforme os dados do quadro 09, observamos que a maioria das professoras cursaram a Educação Básica na rede pública, com exceção de duas professoras, Tereza Benguela e Lélia Gonzalez, que cursaram escolas particulares em regime de convênio⁵⁶. Em um desses casos, a professora Lélia Gonzales, com a finalização dos regimes de convênio por parte da prefeitura de Belém, realizou o seu último ano do ensino fundamental (8º série) por meio de pagamento de mensalidade: “[...] se organizou uma coleta na família pra que eu terminasse o ensino fundamental lá, a minha oitava série eu fiz pagando mensalidade, mas fazendo toda essa coleta,

⁵⁵ Nos achados da pesquisa, identificou-se apenas duas professoras que citaram a educação infantil no seu processo formativo na Educação Básica.

⁵⁶ O regime de convênios entre a prefeitura e as instituições particulares eram feitos com o objetivo de suprir a carência de vagas do sistema público educacional e garantir o acesso à educação aos alunos da rede pública.

esse ajuste na família toda pelo total descrédito da escola pública, aí concluí o ensino fundamental” (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022). E Conceição Evaristo que, em determinado período do ensino fundamental e médio, também transitou pela rede particular na condição de bolsista.

A partir do quadro 09, podemos inferir o papel exercido pela escola básica da rede pública na trajetória dessas professoras, pois as suas condições financeiras não permitiriam cursar o ensino na rede privada, o que até aconteceu em alguns casos pela questão de convênios feitos pelas prefeituras na época com a rede particular, garantindo a permanência de algumas dessas educandas na rede privada.

Sabemos que a Educação é um direito garantido por lei na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, sendo um dever do Estado, da Família e da Sociedade, tendo a Educação Básica como obrigatória (Art. 4-17) e gratuita para todas/os, conforme o artigo 208, inciso I da nossa Constituição, ou seja, é um direito subjetivo para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua base cultural.

É oportuno dizer que esse direito é essencial para garantir às crianças, aos adolescentes e jovens um desenvolvimento integral de educação, e assim garantir uma formação para o exercício da cidadania e o preparo para o ingresso no mundo do trabalho, como prevê a constituição Federal (BRASIL, 1988). A esse respeito, explicitamos o entendimento do conceito de Educação Básica na perspectiva de Cury (2008, p. 294 -295):

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar [...]. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de "base", "básica", que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2008, p. 294-295)

Posto isto, podemos observar que a Educação Básica, além de ser direito garantido constitucionalmente a partir de 1988, é crucial no desenvolvimento de qualquer educando e, no caso das professoras negras aqui investigadas, essa “base” foi um percurso de luta e resistência frente a uma escola que reverberou algumas situações discriminatórias e racistas, mas que também se mostrou como referência para algumas delas, por meio de intervenções singulares na vida escolar básica das educandas, entrando mais uma vez o apoio familiar, no caso da maioria das professoras, para fortalecer essa permanência.

A entrada e conclusão da Educação Básica para a maioria das professoras teve como um dos maiores entraves, exatamente, a questão de vulnerabilidade social, as quais estavam inseridas como podemos identificar nos trechos abaixo:

Eu sou maranhense, eu vim pra cá quando tinha 17 anos, vim pra estudar, vim de uma cidade do interior que **eu não tinha possibilidade de fazer nem segundo grau naquela época antes do Lula**. Aí vim estudar... minha irmã morava aqui e ela me trouxe pra morar com ela, **é uma coisa que a gente faz muito na nossa família, gente preta a gente sempre está puxando o outro**. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

Eu morava com minha vó, **minha mãe era empregada doméstica... eu via minha mãe uma vez por mês até por que empregada doméstica não tinha folga**, minha avó tinha uns problemas e a gente mudava muito de casa e **eu fui começar a frequentar a escola com 8 anos de idade, e eu não sabia pegar num lápis e eu chorava muito, mas eu tinha muita vontade de aprender...** E eu comecei a ler bem lentamente soletrando, mas aí veio a mudança... chegando em Salvador eu me encontrei, tinha a professora Rosa, que era um amor pra minha vida e ela percebeu o meu potencial. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022)

A professora Elza Soares precisou sair de sua cidade do interior do Estado do Maranhão e vir morar na capital do Pará, Belém. Essa situação nos mostra que isso ocorreu por causa da escassez de políticas educacionais voltadas para as/os pobres negras/os brasileiras/os, o que também foi reverberado na própria fala da professora. A estratégia desenvolvida por sua família preta, ao trazer os parentes para Belém, a fim de dar prosseguimento aos estudos.

A professora Ruth Souza encontrou barreiras para iniciar a Educação Básica. Isso está muito ligado aos problemas financeiros e sociais de sua família, pois, no início da vida escolar, sua mãe trabalhava como empregada doméstica e morava no emprego. Por isso, a professora Ruth Souza só conseguiu adentrar na escola a partir dos oito anos de idade, quando finalmente a avó conseguiu matriculá-la em uma escola em Salvador/Bahia.

Como podemos inferir, a entrada na Educação Básica para essas mulheres negras, na infância e adolescência, foi um processo marcado por dificuldades de acesso, permanência e conclusão dessa etapa da educação. Essa dificuldade está relacionada à vulnerabilidade social, situação que parece ser mais difícil para as/os pretas/os brasileiras/os, porque, como sinaliza um estudo realizado pelo IBGE (2019) sobre desigualdades sociais por cor e raça no Brasil, em relação à população preta e parda, mesmo com os avanços das políticas públicas e ampliação de acesso à educação desde dos anos de 1990, as desvantagens entre negras/os em relação ao brancas/cos é grande, pois:

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. (IBGE, 2019, p. 7)

Esse estudo ajuda na compreensão de que, além da questão da vulnerabilidade, a cor e/ou raça interfere(m) nas oportunidades de acesso e conclusão da etapa básica de educação, pois as/os negras/os, por terem mais dificuldades nesse percurso comparados ao segmento branco da população brasileira, sofrem ainda mais do que os residentes em áreas rurais, como aponta o estudo (IBGE, 2019). É o caso, por exemplo, da professora Elza Soares que precisou sair de sua cidade para conseguir concluir a Educação Básica.

Desse modo, a permanência na Educação Básica e a conclusão dessa etapa da educação formal têm como um dos desafios lidar com as formas de racismo em diferentes situações no interior da escola, o que apareceu como um dos elementos na fala da maioria das professoras, demonstrados em algumas delas abaixo:

A gente estava brincando de roda, tipo atire o pau no gato, e na minha sala, **meninas negras de pele escura mesmo eram duas**, e na hora da roda ficava aquela ciranda... não era montada porque quem ficava no **nosso lado saía e ficava segurando na mão de uma pessoa atrás...** e ficou aquilo ali uns minutos até que enfim rolou a roda, mas olhava pra mim: **“ah não quero ficar perto dessa preta aí”** ... E outra situação que o menino me **chamou de macaca** e situações que assim no dia a dia umas brincadeiras que envolviam cor da pele enfim... que eu administrava, eu nunca deixei de ir pra escola enfim... interagir por conta disso, ... Eu nunca me coloquei em protagonismo em nada porque, na minha cabeça, a cor da pele ia impedir. Então eu participava, mas eu não me apresentava como uma pessoa forte... (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso).

O meu professor de história fez pior... o meu cabelo sempre foi Black e eu não alisei meu cabelo a vida toda, eu tentava deixar cachinhos, mas todas as vezes que eu tentava deixar cachinhos sempre tinha alguém que me colocava pra baixo, que fazia eu achar que meu cabelo era um cabelo ruim. **Esse professor de história chegou na sala e bateu assim no meu cabelo e disse nossa! Não entra nem água** e todos os adolescentes riram e eu saí da sala novamente pra chorar e respirar sozinha pra chegar em casa e fingir que não tinha acontecido nada. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022, grifo nosso)

E eu me recordo muito desse período junino, **nesse período de festa junina era muito difícil e eu sempre gostei muito de participar dessas atividades, sempre gostei e aí era muito difícil eu conseguir um par**, e aí quando eu não conseguia então eu era **Miss, Miss mulata cheirosa e era miss todo aquele eufemismo de toda situação**, e como a gente era forçada acreditar que estava tudo bem, eu me fazia acreditar que estava realmente tudo bem, mas não estava... Essas questões de relações com o professor: Ah! mas é porque fulana me xingou, como acontecia várias vezes de fulana me **xingar de cabelo de bombril**, de enfim me xingou porque tem inveja, a ideia era essa tem inveja de mim porque eu tinha a maior nota e era isso que me fazia acreditar, e eu acreditava... era a minha estratégia de menos sofrer, aí funcionava (Prof.^a LÉLIA GONZALES, 2022, grifo nosso)

Observa-se, nas falas das professoras, práticas de racismos que são continuamente vivenciadas por pessoas negras nos ambientes escolares. O racismo e discriminações sentidas pelas professoras Dandara, Maria Firmina, Ruth Souza e Lélia Gonzales nas relações sociais no interior da escola, com os diferentes agentes participantes desse processo, tais como colegas de classe e por professores, interferiram na autoafirmação identitária dessas sujeitas, pois

contribuíram para a negação de ser negra, sendo necessário estratégias de enfrentamento ao racismo para se manterem na escola.

É válido destacar que as ações racistas e discriminatórias pelas quais as/os estudantes negras/os brasileiras/os vivenciam no ambiente escolar perpassam por situações diretas como nos apelidos referentes às características negras, que vão desde a cor da pele e textura do cabelo, assim como nas exclusões pedagógicas sutis de escolhas sobre determinadas atividades escolares, além da ausência de um referencial positivo sobre a identidade negra nas práticas em sala de aula.

A discriminação vivenciada no interior da escola pelas/os negras/os, segundo a ponderação da autora Cavalleiro (2000), demonstra que esse tipo de violência perpassa por uma linguagem não verbal:

No espaço escolar há uma linguagem não verbal por meio de comportamentos sociais e dispõe de formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras que transmite valores marcadamente preconceituosos de discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento e respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98)

O comprometimento em relação ao conhecimento e respeito do grupo negro, no interior do currículo escolar, também foi sentido pelas professoras negras, sobretudo por aquelas que recordaram a ausência de aulas ou da falta de momentos sobre o protagonismo da população negra e, quando a temática negra surgia, tornava-se um assunto tratado de forma estereotipada em que o negro era apresentado na posição de subalternidade. As falas abaixo evidenciam essa realidade:

Não, nunca houve, sempre foi trabalhado conteúdo nessa vertente tradicional **colocando o homem negro que foi escravizado**, que foi traficada, Sempre nessa **condição de subalternidade de escravo**. E por vir de uma cultura inferior entre conflitos de interesses entre o seu próprio povo, que de alguma forma vendia ou aquele homem que tinha feito algo de errado era penalizado sendo vendido pra ser escravizado. (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

O que a gente aprende na Educação Básica sobre a **população negra, sobre o escravismo**, a gente aprende sobre isso, a gente cria a justificativa, é a representação que a nós criamos **e a negação da nossa identidade** porque nós aprendemos essa perspectiva sobre a população negra que é a escravidão, aprendemos apenas isso. (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022, grifo nosso)

Sempre foi trabalhado conteúdo nessa vertente tradicional, colocando o homem negro que foi escravizado, que foi traficada, sempre nessa condição de **subalternidade de escravo**. E por vir de uma cultura inferior (Prof.^a MARIA FIRMINA, 2022)

Não lembro, a máxima assim era mais indígena, mais puxado pro indígena, mas assim **com referências mais negras mesmo... na questão de performance negra não** (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso)

Não consigo identificar nem na Educação Básica nem no ensino superior, eu vejo que hoje essa movimentação da discussão sobre o negro, essa valorização... ela estava muito mais borbulhando efervescendo hoje, mas na nossa formação não (Prof.^a. CONCEIÇÃO EVARISTO, 2022, grifo nosso)

As falas das professoras Dandara, Marielle Franco, Maria Firmina, Luciana Lealdina e Conceição Evaristo apontam para o que já foi discutido anteriormente nesse estudo acerca do enviesamento racial do currículo (SILVA, 2014), ou seja, a presença de um currículo eurocêntrico que é desenvolvido no interior das escolas por meio das diferentes atividades e uso de materiais didáticos, os quais apresentam os negros em uma perspectiva de subalternidade e na condição unicamente de escravo. Em outras palavras: “[...] a sistemática negação de uma justa imagem ‘do outro’, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos vividos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra” (SILVA JR. 2002, p. 38-39). Essas vivências compartilhadas fazem com que refletirmos sobre o peso que o currículo refletido nas práticas pedagógicas tem na construção identitária das/os educandas/os, destacando aqui as/os negras/os brasileiras/os.

Sobre a construção da identidade nos percursos escolares, Gomes (2005, p. 44) frisa que:

[...] a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Essa ausência de responsabilidade social e educativa sobre a formação identitária de algumas escolas, frequentadas pela maioria das professoras, trouxe como principal desafio para elas o lidar com as situações discriminatórias racistas e o silenciamento/apagamento da identidade negra em uma perspectiva de protagonismo nos percursos formativos na Educação Básica, em um lugar em que permaneciam por muito tempo ao longo de sua infância e adolescência, pois “[...] O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar [...]” (GOMES, 1995, p. 68).

Dessa forma, podemos inferir que as estratégias de resistência e enfretamento ao racismo dessas mulheres negras começou ainda na infância e juventude, quando conseguiram ter acesso à educação escolar formal, porque, como já citado anteriormente, as condições financeiras e a pouca escolaridade dos pais foram as primeiras barreiras enfrentadas nesse processo, além da própria questão da cor/raça, tornando-se a permanência mais um processo de resistência.

Vale ressaltar que nesse trajeto na Educação Básica as pesquisas apontam que as/os estudantes negras/negros, mesmo com um aumento no percentual de concluintes do ensino médio, ainda é um quantitativo menor comparadas aos estudantes brancos, sendo a “taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%), que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%)” (IBGE, 2019, p. 7), ou seja, confirmando maiores barreiras para conclusão do segmento negro é mais difícil, sendo um processo sentido pelas professoras negras aqui investigadas no período em que cursaram a escola básica.

Nesse processo de resistir e de se manter na Educação Básica, as falas das professoras apontam que foi um trajeto também marcado pela atuação de algumas (poucas) professoras negras. Sendo elas fundamentais para incentivar e fazer com essas mulheres negras permanecessem nos estudos, além de contribuírem no caminho da construção da formação identitária negra, mesmo que de forma indireta:

Na alfabetização, a professora Dora – eu me lembro até o nome dela – **era uma mulher de pele escura. Aí depois, na quarta série, eu tive a professora Graciete – uma mulher de pele negra mesmo com cabelos crespos né, características das pessoas negras né, e ela foi uma referência...** mandava o caderno dela pra eu copiar no quadro as atividades que ela pedia, que ela tinha no caderno dela, que ela construía... ela me dava o caderno pra eu escrever no quadro, eu era a professora, eu escrevia depois na hora de corrigir... ela chamava eu e os demais todo mundo participava da correção, mas, pra colocar no quadro, a escolhida era eu. **Ela me colocava como uma aluna referência, principal, inteligente responsável...** (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

Tive várias professoras negras, uma que se destacava era **a professora Ilza... gente, aquela mulher era muito dez, era muito dez, muito maravilhosa enquanto professora égua! Eu amava aquela professora e era negra, era sambista, saía em escola de samba, era muito legal... as aulas dela eram muito boas,** (Prof.^a MARIA FIRMINA, 2022, grifo nosso)

Eu tive professoras negras que foram muito importantes nessa minha concepção de tomar o meu lugar de fala, de me reconstruir, identificar quanto pessoa mulher negra, eu tive uma professora negra, eu estudei numa escola que era regime de convênio, ela era quase escola militar..., então lá a gente cantava o hino nacional... todo dia a abertura... fechamento da bandeira, a roupa tinha que estar impecável... o cabelo, e eu tinha uma professora que era isso na terceira série, que ela usava o cabelo com turbante e aí ela foi transferida da escola por conta disso. (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022, grifo nosso)

Tive muitas professoras negras, inclusive que tem uma história muito boa de se contar: uma delas eu vou citar aqui além da minha mãe, mas vou citar aqui da **professora Maria José Castro que hoje está aposentada. Ela era empregada doméstica e viu como alguém cutucou ela de instigar essa questão do magistério, e ela foi pro magistério e se formou professora e uma das melhores professoras na época, ela... a professora Marcelina também vindo todas duas do Maranhão que veio pra Belém pra ser empregada doméstica,** se transformaram, estudaram, viraram professoras, minha mãe que era lojista na época viu também oportunidade de fazer magistério no IEP... fez o magistério, foi trabalhar no Emaús, saiu da loja grávida... eu tinha uns 2 meses de nascida, ela me deixou pra ir trabalhar já no Emaús. Então foram todas histórias de mulheres negras. (Prof.^a CAROLINA, 2022, grifo nosso)

A professora Graciete ... e todo mundo tinha um pavor dela, ela era forte assim alta e negra e ela usava no cabelo um lenço com uns bobes assim e dava um aspecto assim de braba sabe, **mas foi a melhor professora que eu tive, professora da quarta série na época, hoje quinto ano, eu digo que ela foi a melhor porque com ela que eu aprendi a multiplicação e eu tinha um certa instrução, a divisão**, e ela era uma professora que chegava até o final do programa, enquanto as outras... sempre tinha alguma coisa que elas diziam assim “que não dava tempo”, que “não ia dá” e deixava pro ano seguinte né, ela era aquela que fazia tudo bem certinho. E acho que por isso ela trazia esse aspecto assim de braba né? (Prof.^a ANTONIETA BARROS, 2022, grifo nosso)

As falas das professoras Dandara, Maria Firmina, Tereza Benguela, Carolina e Antonieta Barros sinalizam para as características físicas das professoras negras que marcaram sua Educação Básica. No caso da professora Dandara, o contato com uma das professoras negras foi um dos períodos que ela se identificou se viu como uma aluna referência e inteligente. A professora Tereza Benguela, por sua vez, afirma a importância que suas professoras negras tiveram para sua compreensão sobre seu lugar de fala e contribuição à construção de sua identidade negra, inclusive relata sobre a transferência de sua professora negra para outra escola na época por usar turbante, sento um extrato do racismo institucional (ALMEIDA, 2021), o que já foi debatido nesse estudo, mais uma se fez presente no interior da escola.

A fala da professora Antonieta Barros indica que a aparência da professora Negra causava um certo medo ou pavor nas outras crianças, mas para ela foi uma das melhores professoras. A professora então conseguiu ajudá-la a compreender a multiplicação, além de ser uma profissional comprometida com a docência no olhar da professora Antonieta Barros.

É oportuno frisar acerca das recordações de ter tido professoras negras na Educação Básica, nove das entrevistas compartilharam alguma memória, o que possibilitou a inferência sobre a importância dessas professoras negras como referência no percurso formativo identitário na Educação Básica e o resistir frente às dificuldades colocadas.

Ainda sobre às recordações de ter professoras negras na Educação Básica, é importante destacar que a professora Ruth Souza teve uma das suas experiências mais traumáticas justamente com uma professora negra, a qual demonstrava um tratamento diferenciado com ela em relação as outras crianças se comportando sempre de forma ríspida e agressiva, como mostra o relato abaixo:

Encontrei uma professora negra, mas que não se aceitava e que via em mim uma afronta. Para as outras crianças ela era maravilhosa e comigo ela fazia questão de me humilhar, eu lembro que tinha um bingo que ia rolar e a minha família ia participar, só que minha mãe trabalhava e meu padrasto tinha dinheiro muito curto e eu chorando guardei esse bingo no caderno, chegou no dia eu não tinha dinheiro pra pagar e ela me humilhou na frente de todas as crianças, falou coisas assim como você fica com o bingo e não tem dinheiro pra pagar horrível pobreza, e eu só chorava, nunca falava nada pra minha mãe, só engolia o choro... não sei se porque eu sempre fui muito

madura, não era medo mas eu pensava assim: poxa a minha mãe tem 6 filhos e eu vou chegar assim falando que ela não tem dinheiro entendeu, que a professora falou isso pra mim, e aí isso tudo ficava na minha cabeça e eu silenciava. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022)

Esse foi um dos momentos mais emocionantes da professora entrevistada, se debruçando em lágrimas ao recordar e narrar a situação. Com o passar do tempo e chegando o final do ano letivo, sua professora negra teve uma atitude que surpreendeu Ruth Souza, ao se aproximar e pedir desculpas por suas atitudes, como revela o seguinte relato:

Essa professora, que eu não lembro o nome e nem faço questão de lembrar, me dá um abraço e eu estranhei e me retrai e não entendi o abraço, e nesse abraço ela diz assim ‘me desculpe’ e eu chorei e continuou a me abraçar, e depois eu entendi que por não se aceitar e por apanhar do marido... Eu passei a me sentir... eu não vi mais aquele processo de rejeição ligada à minha cor porque até então eu não tinha essa consciência, então eu entendi assim ela é agredida e explode em cima de mim, e agora eu faço essa reflexão porque ela explodia em cima de mim, mas porque só em mim e nas outras crianças não?! Não sei... eu não tenho essas respostas (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022)

Como podemos identificar a situação vivenciada pela professora Ruth Souza na Educação Básica com uma professora negra (a única que ela lembra ter tido), professora essa que foi um fator negativo que certamente fez/faz ela refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto professora negra da Educação Básica, o que inferimos também ser um indicativo de que ter professoras negras na escola básica não significa ser referência positiva para as/os educandas/os negras/os, é preciso, então, ter a compreensão sobre a importância do papel político social de mulher negra que ocupa a posição de professora nesse local de poder, que é a escola.

Dessa forma, a escola de Educação Básica é mais uma das ramificações, que interfere na construção identitária das/os educandas/os em geral e, quando se fala do segmento étnico negro, esse espaço acabou se mostrando para as professoras aqui investigadas como um lugar de negação e apagamento da identidade negra em um viés positivo, o que foi ressignificado por atuações pontuais de determinados atores da escola, destacando a atuação de algumas professoras negras que conseguiram marcar a Educação Básica dessas sujeitas de forma positiva.

Essas vivências também revelaram a necessidade das/dos educadoras/res reconhecerem as desigualdades entre as/os educandas/os as/os negras/os e brancos, causadas pelo racismo, para enfrentá-las buscando mais equidade. Isto é: “Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142). Portanto, as/os professoras/res (independentemente de cor/raça) preocupados com uma sociedade mais igualitária para todas/os precisam compreender a importância de se enfrentar o racismo e construir práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica.

Assim, conhecer esse percurso formativo na escola básica foi importante, pois possibilitou compreender um pouco dos contextos, dos quais essas professoras negras desenvolveram em sua base educacional, na condição de educandas, partindo do princípio do conceito de Educação Básica na perspectiva de Cury (2008), sendo essencial no desenvolvimento educacional formal que possibilite o sucesso escolar básico das/os educandas/os brasileiros. E, no caso das professoras, foi garantido a partir do ingresso na escola formal e por meio estratégias de resistência, com o auxílio de sua família e de algumas professoras negras que contribuíram para a permanência e conclusão da Educação Básica.

5.3 Escolha e formação no magistério

Nesta subseção, iremos dialogar sobre as motivações que levaram as professoras a optarem pelo magistério como profissão, e como se desenvolveu os processos formativos referente à profissão, com o intuito de fazer relação com outros estudos e as possíveis implicâncias sobre as práticas pedagógicas de valorização da identidade negra nas escolas.

Assimilar o contexto sobre o desenvolvimento das trajetórias que versam a respeito da escolha profissional de cada professora entrevistada se faz necessário para identificar as pistas que também possam colaborar com o entendimento de uma formação identitária profissional das mulheres negras, pistas que aludem para diferentes motivações, as quais veremos nesta seção.

Conhecer o processo formativo nos cursos de magistério, graduação e pós-graduação, também, fatores é uma etapa essencial de reflexão acerca da problemática investigada, haja vista que as práticas pedagógicas de valorização da identidade negra perpassam pelo atinar que essas sujeitas tiveram sobre o ser professora e o seu papel político social envolvendo o processo de ensino e aprendizagem com suas/seus educandas/os na Educação Básica, inclusive na perspectiva de uma educação antirracista.

Aqui, o currículo, mais uma vez, entra em cena como um dos pontos de discussão desta subseção, pois, conforme a apresentação do currículo e sua materialização nos processos formativos dos cursos de formação, graduação e pós-graduação, certamente colaboram ou não para o fazer pedagógico que reflita e busque fomentar as discussões que possibilitem interferir e modificar o cenário racista existente nos espaços formativos, destacando a escola básica.

Com efeito, é possível identificar que, entre as professoras entrevistadas, o fator financeiro/sobrevivência foi um dos elementos que teve destaque, o que está muito ligado à situação financeira vivenciada por elas e pelas famílias, de acordo com os trechos abaixo:

Quando eu escolhi o magistério, foi meio que pra **começar a ter dinheiro rápido**. Na minha cabeça, eu ia começar a dar aula e ia começar a ter dinheiro rápido, aí eu formei no IEP, comecei logo no mesmo mês assim do final do curso a dar aula nas escolinhas aqui do Guamá, só que eram escolinhas que demoravam muito pra pagar, não era o salário todo... então ficou meio... Meu objetivo não foi muito bem alcançado ali, aí eu coloquei na minha cabeça que eu tinha que fazer educação superior, até porque já tinha uma nova legislação, a LDB já exigia essa formação em nível superior, então eu sabia que eu tinha que ir pra frente. (Prof.^a ANTONIETA BARROS, 2022, grifo nosso)

Sobrevivência. Eu era uma pessoa muito pobre, quando eu era criança tínhamos uma situação razoável e depois **meu pai foi perdendo tudo com o processo inflacionário**, e a gente ficou numa condição não boa financeiramente e eu sempre quis ter minha independência financeira, então eu pensei: se eu sou advogada, quem vai abrir o mercado pra mim? Não tenho pai, tio e eu sabia muito pouco sobre o curso superior e sobre as possibilidades as profissões, porque era uma possibilidade recente aberto pra mim, e quando você não tem quase nada assim de conhecimento sobre... como eu disse: meu pai não mostrava muitas possibilidades pra nós, **eu vim estudar segundo grau depois pra Universidade, mas eu não tinha ninguém que orientasse**: Você pode fazer isso ou fazer aquilo, só meu irmão que falou uma vez pra mim: Você pode ser advogada se tu quiseres porque tu argumenta bem, fala muito, você sabe argumentar bem, aí eu fiquei com isso e quando fui decidir eu falei: **Não, eu preciso sobreviver e tem muita vaga para professor, vou ser professora**, aí fui no curso da UEPA e tinha cem vagas e aí eu entraria naquela, mas eu tinha baixa-estima que eu entraria ali de você achar que só podia ir até ali, então eu fiz o vestibular e eu passei em primeiro lugar do meu curso, mas eu não acreditava em mim, eu nem sabia até hoje... eu tinha dificuldade de acreditar no meu potencial (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

Questão econômica. Eu tinha duas saídas naquela época, quando eu saio do ensino fundamental pra ir pro ensino médio ou eu vou pra escola técnica... eu gostava muito de matemática... era o caminho do magistério, **e como eu já estava com possibilidades de arranjar um emprego na escolinha... o que decidi eu ir pro magistério, a situação financeira!** Eu vou pro magistério em decorrência de uma situação financeira, por uma questão econômica, aí eu vou, faço magistério, me identifico, não acredito na questão do Dom, eu acho que nós somos capazes de fazer qualquer coisa basta a gente estudar, sobre algo, sobre aquilo e a gente precisa se dedicar, e eu fui me identificando com o magistério, eu acho que foi a decisão mais sensata, me encontrei, gosto do que eu faço... o meu trabalho não é um fardo pra mim, pelo contrário eu sou muito feliz no que eu faço, então embora o magistério tenha me escolhido, vamos dizer assim... por uma questão econômica financeira eu gosto do que eu faço, sou muito feliz (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022, grifo nosso)

Desde adolescente eu já dava aula pra ganhar um dinheirinho, mas eu não queria ser professora, eu queria fazer medicina, eu queria fazer saúde na época que as escolas elas eram específicas, por área, e eu queria fazer o porquê era saúde... só que eu cheguei dois minutos atrasadas pra fazer a prova do ensino médio aí lá no SEPC eu tinha uma amiga na educação, que é a Aldaissa que eu liguei pra ela ...Alda, eu cheguei atrasada e ela pegou e disse: Não vai lá – ela era da SEDUC de algum lugar – e disse: Vai lá que vai ter a repescagem pra tu fazer de novo... quem não fez vai ter que ir, mas não pode mais escolher a escola, ainda tinha no Pedroso saúde e eu passei... só que o Pedroso era muito longe da minha casa que eu morava aqui no Guamá, aí a minha mãe falou com uma amiga dela. Ela e disse: Olha eu estou lá no IEP, eu posso arrumar uma vaga pra ela lá no IEP, aí eu comecei a estudar e comecei adorar como eu já dava aula aí pronto a minha chegada no magistério foi assim. (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso)

Os relatos das professoras Antonieta Barros; Elza Soares, Marielle Franco e Luciane Lealdina demonstram que o magistério foi uma forma de melhorar sua condição financeira, já

que a demanda por professores era grande, na época de sua formação, porém também é possível observar, com exceção da professora Antonieta Barros, que as professoras pensavam em outras possibilidades de profissões. Contudo, o fator financeiro e as oportunidades existentes levaram para o magistério.

É evidente que a escolha pelo magistério na vida dessas mulheres negras apareceu como uma forma de sobrevivência financeira, pois em seus relatos, são citadas outras profissões e áreas profissionais como, por exemplo, advogada, área técnica, área da saúde, que são opções de escolha, porém as circunstâncias financeiras e sociais acabaram levando-as ao magistério, o que também pode estar relacionado a questões sociais e profissionais dos seus pais e também à questão racial.

A pesquisa realizada por Queiroz (2001) sobre raça, gênero e educação superior, em Salvador, revela desigualdade no ensino superior, mesmo em uma cidade em que a maior parte da população é preta e parda, sendo esse grupo menor representado na universidade, o que nos ajuda a problematizar a representatividade das/dos negras/os brasileiros no ensino superior, observando inclusive em quais cursos estão as/os negras/os.

Queiroz (2001) demonstra, em seus achados em relação à raça e aos cursos de graduação consideradas de maior ou menor prestígio social, que:

a distribuição racial obedece a uma gradação de prestígio e cor em que a cor mais clara é identificada com as carreiras de mais elevado prestígio e a cor mais escura com aquelas de baixo prestígio. Um dos aspectos da desvantagem que atinge os estudantes mulatos e pretos está ligada à escolaridade dos pais. Verifiquei uma relação entre o patamar de escolaridade do pai e o prestígio da carreira que cursa o estudante, de modo que aqueles que estão em cursos de elevado prestígio social, são predominantemente filhos de pais com escolaridade superior, o que favorece os brancos (QUEIROZ, 2001, p. 265)

A pesquisa realizada por Queiroz nos ajuda compreender a desvantagem para as/os negras/os, não só ao acesso ao nível superior, mas também em relação aos cursos frequentados, tendo a questão de grau de estudos dos pais como um possível fator de interferência nesse processo, pois o percurso escolar e a escolha profissional ligados à questão racial são diretamente interferidos pela situação econômica social e racial (SANTANA, 2011).

A partir dos dados apresentados por Queiroz (2001), podemos inferir que as questões sociais juntamente às questões raciais tendem a influenciar nas “escolhas” da carreira em que seguir, sendo, no caso das/os negras/os, a tendência a opção por carreiras mais próximas de sua realidade, o que podemos verificar nos relatos de outras professoras a respeito da escolha do magistério.

Para outras professoras investigadas, a escolha pelo magistério veio por meio do desejo e da proximidade que sentiam pela educação relacionada às experiências escolares, ao grupo de

igreja e, em alguns casos, essa escolha veio atrelada com o desconhecimento sobre outras profissões, bem como a falta de referências profissionais em casa, uma vez que os pais não possuíam profissões em nível superior. Esse cenário pode ser identificado nas falas abaixo:

Esse processo, ele foi sendo construído aos poucos... eu **já me via nessa situação da docência**, mas eu não tinha consciência e como **começou lá no fundamental quando as professoras iam me provocando, e eu gostava daquele movimento**, e era algo também que foi o mais próximo de mim dentro das profissões, que eu tive ali dentro de uma rotina de uma profissão, do ambiente profissional era o que era mais próximo de mim e **no resto eu não tinha na minha família as pessoas, não tinham nível superior, uma carreira ou uma carreira assim posso dizer consagrada... a maioria era mulheres domésticas, os homens eram pedreiros**, enfim aquela representatividade de uma profissão eu via na escola. (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

É a minha história de vida. **Ela foi muito criada baseada em educação**, então eu sempre acreditei em duas situações que o mundo precisava ser melhor, e eu **sempre até hoje eu penso que sou capaz de mudar o mundo**, com as duas situações educação e saúde, então são as duas profissões que eu abraço porque, se não tiver uma boa educação, eu não vou ter uma boa saúde, porque a educação trabalha em muitas prevenções da saúde e a saúde se eu tiver em boas condições de saúde eu vou conseguir ter um aprendizado de forma igualitária, de forma acolhedora, então eu preciso está com saúde mental, eu preciso está com saúde física pra eu poder receber essa boa educação, e eu só vou conseguir ter uma boa saúde se eu tiver uma boa educação, então pra mim elas estão juntas, elas estão ligadas, **então está hoje na educação ela foi escolhida por acreditar que a educação ela é a base de tudo**. (Prof.^a CAROLINA, 2022, grifo nosso)

Foi paixão, assim eu não me via fazendo outra coisa. Desde criança brincava de escola e aí eu tive essa dificuldade de aprender a ler e eu me encantei mais ainda pelo fato da minha amiga me ensinar a ler, e eu vi o quanto eu sofri por não saber ler e escrever, e eu fui colocando na minha cabeça quando eu crescer quero ensinar alguém a ler e escrever, quando eu me formei no IEP quis ensinar meu tio a ler e escrever e ele não quis, eu disse tio, pelo amor de deus, deixa eu te ensinar eu vejo um horário e ele Ah não! E até hoje meu tio não sabe escrever, mas porque ele não quis, prefere se guiar pelo número, mas é meu sonho tanto é que eu quis realizar meu sonho nele, e **eu não me via fazendo outra coisa** (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022, grifo nosso)

Ser professora? Na minha adolescência, **eu participava de grupo jovens da igreja, a maioria das pessoas que estavam próximas a mim eram professoras**, e como também a gente tinha aquele contato com a catequese eu era catequista, **eu fui catequista muitos anos**, eu penso que isso de alguma forma me influenciou pra ser professora, esse convívio dentro da igreja com professores está na catequese sendo catequista (Prof.^a IVONE LARA, 2022, grifo nosso)

Os relatos das professoras Dandara; Carolina; Ruth Souza e Ivone Lara, expressam que a opção pelo magistério não apareceu atrelado à questão financeira, ou seja, como possibilidade de adentrar logo no mercado de trabalho, mas se mostrou como opção exatamente pelas vivências de aproximação com o espaço escolar, Por exemplo, no caso da professora Dandara, está ligado a um certo desconhecimento sobre outras profissões, por não ter referências familiares de profissões em nível superior, destacando como mais próximo as profissões de empregada doméstica e de pedreiro em sua família. Dessa forma, a escolha aparece mais uma vez atrelada com a proximidade na profissão, por meio das vivências em sala de aula, enquanto

alunas. Para Dandara, a ausência de referência profissional de superior foi determinada a sua escolha pelo magistério, o que confirma a pesquisa de Queiroz (2001).

É válido ressaltar que nesse processo de escolha pelo magistério, considerado como uma carreira de menor prestígio social comparadas a outras profissões, mesmo que por questões financeiras ou por falta de referências de pais com instrução em nível superior, para a maioria das professoras aqui investigadas, esse lugar ocupado por mulheres negras é a configuração de um novo lugar de *status* social.

Sobre esse *status* social, Santana (2011) explica que:

[...] mesmo que ainda seja pequena a presença de negros na carreira de magistério, talvez seja uma das principais carreiras escolhidas pelas mulheres negras. Se compararmos com outras profissões, em que o negro está pouco presente, temos confirmada uma real desigualdade com relação aos brancos que ocupam carreiras de alto prestígio. Mas se comparado com a maioria da população negra no Brasil, veremos que a carreira do magistério representa um diferencial com relação ao status social, ou seja, para os afro-brasileiros, ser professor significa atingir um degrau acima do lugar destinado ao negro na sociedade. (SANTANA, 2011, p. 111)

Santana afirma que a profissão do magistério para as mulheres negras se torna a possibilidade da desconstrução de um lugar imposto para as mulheres negras pela sociedade, que nas palavras de Gomes (1995, p. 152) significa: “A chegada no magistério para jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações [...]”, ou seja, para as professoras aqui investigadas, o magistério possibilitou uma ascensão social em suas vidas.

Silva (2006), em sua pesquisa sobre professoras negras, nos ajuda a refletir sobre essa mudança social ao mostrar que, para as sujeitas de sua pesquisa, o magistério foi a possibilidade de conseguir um outro lugar social diferente ao de empregada doméstica como a maioria das mulheres negras de suas famílias. Além disso, aparece como elemento principal o esforço de toda família em lutar para garantir a educação a essas sujeitas como uma forma de ascensão social, concretizado a partir do magistério.

Assim como na pesquisa de Jacira Silva (2006), as professoras aqui investigadas também ressaltam o incentivo da família sobre a educação como possibilidade de mudança social para que possam garantir um futuro profissional diferente da maioria dos pais, o que já foi discutido anteriormente, tendo para algumas professoras um destaque para a representatividade de outras mulheres negras que tiveram em suas vidas, como as mães/professoras e as professoras da Educação Básica, as quais aguçaram nas entrevistadas em suas trajetórias a adesão pela profissão. Esse contexto pode ser observado nos relatos destacados abaixo:

Como te falei, eu vim de **uma família de mulheres negras e professoras**. Então eu sempre brinquei de dá aula desde criança, minhas tias sempre me levaram pra escola, eu sempre quis **ser professora é minha profissão de vida uma missão** pra mim. A docência pra mim é muito mais que uma profissão, eu sinto que tenho um trabalho, um propósito como ser humano na docência através da minha arte da minha docência da educação, eu tenho um papel social a partir disso, é muito mais do que somente uma profissão e o que me inspirou foram as minhas tias eu tive uma grande professora alfabetizadora, professora Zezinha lá de Icoaraci. Ela era deficiente cadeirante... ela que me alfabetizou, quanto a mim sempre quis ser professora, a minha escolha foi uma escolha pra vida (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022, grifo nosso)

Ah... porque eu gostei, eu gostei de ver, **porque eu lembrava as minhas professoras ministrando aula e eu dizia que queria fazer aquilo também! Aí como te falei a professora Ilza, a professora Angélica, professoras que realmente serviram de referência pra mim e digo “égua acho que vou ser isso”, e eu acho muito difícil de fazer** (Prof.^a MARIA FIRMINA, 2022, grifo nosso)

Minha mãe é uma mulher negra e professora, então sempre foi alguém que foi e é uma referência pra mim, então na época de escolha de curso de graduação, na época a gente ainda podia ter duas matrículas em públicas, então eu fiz concomitante, serviço social na UFPA e pedagogia na UEPA. Na verdade, na UEPA eu fiz formação de professores e aí na época eu fui a última turma de formação de professores e fizemos complementação curricular mais um ano e meio pra cursar disciplinas de pedagogia, e aí eu fiz o serviço social porque era o curso que eu tinha mais curiosidade... era meu desejo e **fiz a formação de professores porque eu até brincava que eu queria ganhar presente do dia do professor igual minha mãe, mas era muito por influência da experiência que eu via na minha mãe, eu achava que era uma coisa muito bacana ser professor muito bonito ser professor**. (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022, grifo nosso)

Desse modo, sobre a escolha do magistério, foram identificadas: questões financeiras, procura por mercado de trabalho, proximidade com outras professoras (inclusive negras), o desejo pela educação, o desconhecimento das especificidades sobre outras profissões, ou seja, para a maioria das professoras, a chegada no magistério se mostrou como a opção mais possível para a realidade social econômica, sendo uma profissão que garantiu para essas mulheres negras um novo lugar social ocupado, que, mesmo com as dificuldades e críticas em relação à valorização profissional, é uma profissão que possibilita uma certa estabilidade financeira bem como a entrada em um mundo cultural e intelectual em suas vidas.

5.3.1 As Trajetórias nos Cursos de Formação Profissional

O percurso formativo das professoras é essencial para a compreensão das pistas históricas de como se deu o processo da construção identitária dessas mulheres, enquanto professoras negras, pois, para alcançarem um lugar dentro da profissão, foi necessário galgar uma trajetória de resistência, iniciada especificamente nos cursos de formação no magistério (algumas), de graduação até chegar a pós-graduação (algumas). Logo, compreender esse processo formativo profissional colabora com as discussões sobre as práticas pedagógicas

dessas sujeitas, porque possibilita identificar caminhos que ajudaram na construção do perfil docente delas.

Ao respeito do perfil docente, nos baseamos na compreensão sobre o que a autora Muller (2006b) chamou de *ethos* docente em sua pesquisa:

Entendo por *ethos* docente, ou ethos profissional, o conjunto de valores, atitudes, disposições intelectuais e afetivas de uma determinada cultura [...] A constituição desse *ethos* docente é um processo que demanda a intervenção de vários agentes e, entre eles, as escolas de formação de professores, o campo profissional e o próprio professor que incorpora à sua prática profissional experiências particulares da sua trajetória de vida. (MULLER, 2006b, p. 54, grifo da autora)

Desse modo, busca-se discutir a contribuição em que os processos formativos da profissão nas instituições formadoras tiveram no *ethos docente*, isto é, na formação identitária profissional das professoras negras aqui investigadas, e à procura de pistas que indiquem ou não possibilidades para o pensar pedagógico em um viés de uma educação antirracista e com foco nas relações étnico-raciais. Para isso, devemos observar as indicações sobre o currículo apresentado e efetivado ao longo desse percurso formativo.

É oportuno ressaltar que “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto” (IMBERNÓN, 2005, p. 27). O magistério enquanto profissão também parte desse princípio, pois são os contextos vivenciados nos processos formativos, como, por exemplo, as práticas e os componentes curriculares das instituições e utilizados por seus professores que influenciam nas práticas desenvolvidas no percurso da profissão.

Para melhor dialogar sobre esse percurso, apresentamos no quadro abaixo o trajeto referente às instituições de ensino em que essas professoras tiveram a sua formação profissional.

Quadro 10 – Percurso Formativo na profissão⁵⁷

PROFESSORA	CURSO DE MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Dandara	_____	Pedagogia (UFPA).	Esp. Pedagogia do Movimento Humano (UEPA); Esp. Docência em Educação Profissional (SENAC).
Maria Firmina	Curso de Magistério	Serviço Social; História.	Esp. em Libras.
Antonieta de Barros	Curso de Magistério (IEP)	Pedagogia (UFPA);	Mestrado em Educação (UFPA)
Carolina Maria de Jesus ⁵⁸	_____	Graduação em Pedagogia; (Particular/UVA)	_____
Tereza de Benguela	Curso de Magistério	Graduação em Pedagogia (Particular))	Esp. Em Gestão de Recursos Humanos
Ruth de Souza	Curso de Magistério (IEP)	Graduação em Pedagogia (Particular/UVA)	_____
Luciana Lealdina	Curso de Magistério	Graduação Pedagogia (UFPA).	Esp. Estudos Culturais na Amazônia (UFPA).
Conceição Evaristo	_____	Formação de Professores (UEPA)	Esp. em literatura e suas interfaces.
Elza Soares	_____	Curso de Formação de Professores (UEPA).	_____
Marielle Franco	Curso de Magistério.	Pedagogia (UNAMA/FIES);	Esp. Educação Especial inclusiva; Mestrado em Educação (UFPA).
Lélia Gonzalez	_____	Pedagogia (UEPA); Serviço Social (UFPA);	Esp. Docência Para o Ensino Superior; Esp. Em Infância, Família e Política Social na Amazônia; Mestrado em Educação (UFPA)
Ivone Lara da Costa	_____	Graduação Pedagogia (UFPA)	Esp. Relações Étnico-raciais (IFPA)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados coletados na pesquisa (2022).

A partir do quadro, evidenciamos que seis professoras fizeram o curso de magistério, depois fizeram graduação, sendo que apenas 3 (três) não conseguiram, até o momento, fazer uma pós-graduação. Das que conseguiram cursar uma pós-graduação (especialização), duas também são mestras. As outras seis professoras, que iniciaram a formação no curso de graduação, têm pós-graduação (especialização) e uma também já é mestra em educação.

O desenvolvimento desse caminho para algumas dessas mulheres negras se mostrou mais uma vez como um trajeto permeados por situações de racismo, discriminação, machismo. Assim, a resistência e o protagonismo se fizeram presente para que elas alcançassem os seus objetivos. Ainda, para a maioria delas, a questão econômica /financeira da progressão dos

⁵⁷ Na pesquisa só apresentamos o percurso referente ao curso de magistério, graduação e pós-graduação, já nas entrevistas foram identificadas falas eferentes a outros cursos formativo, como, por exemplo, os cursos aperfeiçoamento.

⁵⁸ A professora Carolina Maria de Jesus também possui o Curso Técnico em Enfermagem.

estudos é uma etapa fundamental, porque, concomitante à graduação, elas trabalhavam para manter os estudos e ajudar à família além da questão racial, então, a formação foi uma grande vitória em suas vidas ao conseguirem concluir esse percurso.

O quadro 10 nos aponta que sete professoras fizeram sua graduação em universidades públicas e quatro fizeram em faculdades particulares, sendo uma delas bolsista com financiamento do governo federal de 50% da mensalidade. Há ainda uma professora que não indicou o tipo de universidade cursada.

O fator financeiro foi um dos elementos que exigiu dessas mulheres negras estratégias para sobreviverem economicamente e concluírem a graduação, sendo o trabalho durante a graduação uma dessas formas de resistência, como podemos identificar abaixo:

Quando chegou o ensino superior fiz faculdade particular, a Universidade da Amazonia, que é a UNAMA, aí estudei lá como bolsista, com financiamento do governo federal, o FIES, e **meu maior medo quando ingressei na UNAMA era justamente não terminar o curso que eu ganhei uma bolsa de 50%, 50% o Governo Federal financiava e 50% eu custeava**, mas até mesmo esses 50% era muito custo para as condições financeiras na época, como eu trabalha em escola de pequeno porte ganhava muito pouco, mas graças a deus consegui, estou aqui. (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022, grifo nosso)

Naquela época da faculdade, era aquela coisa assim comer miojo, merendar maçã, e ir se virando que minha família tem uma condição financeira muito difícil, aí comecei a trabalhar, mas ganhava um salário-mínimo que naquela época era muito pouco...Já trabalhava tinha um emprego, comecei a trabalhar lá no Lar de Maria. O Lar de Maria é uma instituição espírita que ela tem um fim social e lá você tem uma escola, mas eu não trabalhava na escola, trabalhava mesmo na parte assistencial, durante o período que eu estava na faculdade na UEPA eu trabalhava cursava de manhã e à tarde e noite eu trabalhava no Lar de Maria. Auxiliar administrativo. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

Eu fiz as duas matrículas e aí eu disse que ia cursar um semestre pra decidir qual dos dois eu ia seguir, qual eu ia trancar pra fazer depois, acabou o semestre e não consegui decidir. Vou fazer mais um semestre, aí quando acabou o primeiro ano eu decidi que não ia trancar nenhuma das duas, que eu ia levar as duas e minha mãe disse assim: **Mas não tem como a gente te manter fazendo duas universidade porque tu vais comer na rua, é dinheiro, é transporte enfim, e foi aí que comecei a estagiar pra poder bancar**, até eu concluir os dois com esforço eu tinha certeza que ia seguir no serviço social, eu não largava a pedagogia porque era um curso que eu gostava muito das leituras da minha turma da vivencia ali então eu sempre dizia que era ali que eu relaxava minha cabeça, eu ia pro serviço social na UFPA me estressava e depois voltava pra UEPA pra relaxar (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022, grifo nosso)

Eu me formei quando ainda fazia os 3 anos de médio no IEP, aí tu já podia da aula, aí no primeiro mandato do Lula ele diz, o MEC diz que todo professor que dá aula pra criança tinha que ter a formação superior, por inúmeras questões eu não tentei a faculdade nesse período eu já estava casada e com uma filha trabalhando lá em mosqueiro no mato mesmo... E eu precisava adentrar numa universidade pública eu não tinha esse tempo pra mim, tinha que ser tudo muito mais rápido, aí o que eu fiz: **eu aluguei uma casa aqui e com o dinheiro do aluguel eu pagava a faculdade que naquele tempo era UVA, e aí eu fiz aquela parte que a gente chama de modular**, eu fiquei três anos sem férias sem feriado sem nada, já vinha de mosqueiro e descia lá valendo pra estudar aos sábados, domingos e feriados... aí eu concluí. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022, grifo nosso)

A partir dos relatos da professora, é perceptível o quanto elas tiveram que resistir para conseguir concluir o ensino superior. No caso da professora Marielle Franco, aparece o FIES – que é uma política pública que beneficia os estudantes a ingressarem no ensino superior em faculdades particulares –, por meio de financiamento. Contudo, o FIES só garantia 50% da mensalidade, ou seja, ela teve que alinhar o trabalho em uma escola de pequeno porte com o desenvolvimento das atividades acadêmicas para garantir o pagamento da metade da mensalidade.

Já as professoras Elza Soares e Lélia Gonzalez conseguiram adentrar nas universidades públicas. Todavia suas falas revelam as dificuldades apresentadas pelos estudantes vindos de famílias de trabalhadores em ser manter na universidade pública. Logo, o ingresso é apenas umas das barreiras ultrapassadas, só a entrada na universidade não é garantia de conclusão. Desse modo, é necessário políticas públicas de permanência, confirmando assim as dificuldades no processo de escolarização no ensino superior para as mulheres negras, (IBGE, 2018). A pesquisa mais recente (IBGE, 2019, p. 7) sobre desigualdade social por cor e raça no Brasil diz que: “[...] a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%)”. Sendo assim, as sujeitas dessa pesquisa tiveram que lutar para conseguir seu diploma.

Ao serem questionadas se tiveram contato com um currículo em uma perspectiva antirracista, em que há um viés para as relações étnico-raciais ou discussões que problematizasse a questão da identidade negra nos cursos de formação, graduação ou pós-graduação, as professoras pontuaram que:

Tive de forma direta foi um **conteúdo...** foi trabalhado, isso inclusive trouxe uma conscientização e respeito às pessoas de pele escura, e os que não se consideravam pretos naquele momento e passaram a enxergar que fazia parte desse grupo que tinham que se reconhecer... foi muito esclarecedor pra mim enquanto mulher preta e também **foi rico pro currículo** porque na escola a gente vai encontrar, e a gente precisa reconhecer respeitar, dar pra ele voz representatividade e, enquanto o currículo, a gente precisa trabalhar isso de uma forma esclarecida não equivocada reforçando mais toda uma marginalização, estereótipo uma *pejoratividade* em relação à cultura negra, porque ela já foi contada a partir da visão do colonizador, da corte então a gente tem que trabalhar esse currículo de forma diversificada, ampla rica e respeitosa. (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

Era por módulos, então como foi nos primeiros módulos e foi se traçando um caminho assim... a África é muito grande então voltando para essa parte ainda e fazendo um olhar africano não é porque são negros que todos falam a mesma língua o mesmo costume, e foi esse olhar que foi dado para nós e o povo indígena são várias etnias, são vários costumes então nada é igual até dentro desse mundo existe a diversidade. Tinha uma professora negra que eu não lembro o nome dela e foi se colocando essa questão de eu me sentir negra... você é negra? Sim eu sou negra, era traçado esse

caminho assim entendeu, e tinha também abordado a questão crítica sobre a situação e uma coisa que me marcou que eu nunca vou esquecer é **isso eu sou negra e povo africano não é só aquela coisa da miséria**. A África tem sua cultura, tem muita gente boa na música, na arte e eu achei muito legal foi a parte que eu mais curti. (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022, grifo nosso)

Na graduação em si não teve esse tema... teve uma disciplina que falava sobre essa questão da diversidade, mas é... Nós alunos quando tinha alguns trabalhos que era para fazer, nós enquanto alunos acadêmicos que trazíamos essa temática, **mas de ter aula pra relacionar por que seria não teve**. (Prof.^a CAROLINA, 2022, grifo nosso)

Na narrativa das professoras Dandara, Ruth Souza e Carolina, é possível observar a presença referente a discussões sobre a questão da identidade negra. No caso da professora Dandara, é possível observar que esse conteúdo de trabalho trouxe uma reflexão sobre a sua prática. No caso da professora Ruth Souza, que fez sua graduação por módulos, ela teve a oportunidade de desenvolver assuntos referente às questões étnico raciais. Na fala da professora Carolina, não houve na graduação nada específico sobre essas questões, porém o debate aparecia conforme apareciam as inquietações dos discentes.

Para outras professoras, esse assunto passou de uma forma inexistente no processo formativo nos cursos de formação do magistério e na graduação, como diz a professora Conceição Evaristo (2022): “Não consigo identificar nem na Educação Básica nem no ensino superior, eu vejo que hoje essa movimentação da discussão sobre o negro, essa valorização ela está muito mais borbulhando e fervescendo hoje, mas na nossa formação não tinha”. Isso modificou para algumas na pós-graduação, como é o caso da professora Lélia Gonzalez (2022), ao dizer: “no mestrado com a própria professora W. que foi minha orientadora e também ministrou disciplina, então ela leva também essa discussão pra sala de aula”. As falas abaixo demonstram que para a professora Marielle Franco (2022): “Então venho dessa trajetória da Educação Básica que dá formação inicial sem ser discutida sobre a temática, vou ter acesso a essa informação na pós-graduação e no ingresso no grupo de pesquisa”

Por outro lado, para a professora Conceição Evaristo, as discussões na temática de valorização da identidade negra ou que remetesse às relações étnico-raciais não apareceram em nenhum momento; no caso da professora Marielle Franco, essas discussões aparecem com ingresso no mestrado e no grupo de pesquisa. Para a professora Ivone Lara (2022), as discussões sobre identidade negra e as relações étnico-raciais aparecem na pós-graduação, pois teve a oportunidade de fazer uma especialização, ao dizer: “Eu tenho duas pós-graduação, uma aqui e outra no IFPA, inclusive no IFPA a pós-graduação é sobre educação étnicos raciais, a gente discutia bastante o assunto”.

Com efeito, conseguimos observar que o percurso formativo referente à profissão no magistério relacionada ao currículo também se mostrou problemático, pois observamos a

presença das discussões em apenas algumas (minorias) das trajetórias dessas sujeitas, principalmente na pós-graduação, e quando apareceu na graduação não foi de uma forma sistemática, talvez com exceção da Dandara, Ruth Souza que indicam na graduação como conteúdo e módulo.

Estudos como de Coelho (2006), que teve como tema de pesquisa a formação de professores ofertada pelo IEP (1970 e 1980), quando investiga a formação no tocante à questão racial, evidencia um tratamento inferior para com os alunos negros sendo objeto de discriminação, argumentando sobre a omissão nos processos formativos planos e bibliografias de formação, sobretudo em relação à questão racial, ausência que contribuiu para perpetuação do preconceito em sala de aula.

A pesquisa de Coelho (2006) nos ajuda a refletir a respeito da importância de ter o trato sobre a questão racial nos cursos de formação, porque a ausência dessa discussão no currículo contribui para perpetuação de práticas racistas e discriminatórias dentro dos próprios cursos formativos com as/os discentes negras/os e que serão reverberados nas práticas profissionais. Esse retrato de violências raciais pode ser visto na maioria dos relatos das professoras negras aqui investigadas, em que afirmam ter sofrido formas distintas de racismo em algum momento do percurso formativo, confirmando a realidade citada pela autora.

Contudo, conseguimos identificar em relação ao *ethos* docente da maioria das professoras uma preocupação em trabalhar práticas pedagógicas associadas à valorização da identidade negra, mesmo tendo essa ausência no currículo de formação para a maioria delas. Assim, inferimos ser uma consequência de sua compreensão sobre a identidade negra que volta para a escola básica na condição de professora e que pode realizar práticas diferentes das que vivenciaram, o que certamente elas conseguiram a partir de outras vivências, tais como movimentos sociais, grupos de estudo, proximidade com religiões de matrizes africanas a constituir um *ethos* docente comprometido com uma educação antirracista.

5.4 As práticas pedagógicas e a representatividade negra na escola

Nesta subseção, dialogaremos sobre a categoria as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras negras na Educação Básica de Belém do Pará. Nesse sentido, vamos discutir as estratégias utilizadas por elas para valorização da identidade negra e para pensar uma educação na perspectiva antirracista, observando as mudanças legais que perpassam os anos de 2004 a 2014⁵⁹, o que reverberam nessas práticas pedagógicas. Também debatemos a importância da representatividade negra na escola a partir do próprio olhar dessas mulheres negras, que ocupam esse espaço de poder e saber, na condição de professoras. Além disso, vamos observar como o currículo aparece nesse contexto.

Com o intuito de compreendemos como se desenvolvem essas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras negras, destacaremos também o percurso profissional na Educação Básica dessas sujeitas. Esses momentos, para algumas professoras, são marcados por situações de racismo e discriminação e que, mais uma vez, foram ressignificados com luta e resistência, determinando práticas significativas sobre a identidade negra presentes na docência.

É oportuno destacar que a compreensão de prática pedagógica investigada aqui nessa pesquisa, primeiramente, é voltada para prática docente das professoras negras, ou seja, suas ações no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base a ideia acerca da prática pedagógica apresentada por Franco (2016, p. 536):

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

Dessa forma, é preciso compreender como são pensadas e desenvolvidas essas práticas na valorização da identidade negra e na contribuição para a desconstrução de atitudes racistas e discriminatórias, para que assim as/os educandas/os negras/os possam sentir-se orgulhos por sua identidade racial.

Para subsidiar a análise das práticas pedagógicas descritas pelas professoras a respeito da valorização da identidade negra, buscamos partir dos indicativos que pautam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

⁵⁹ Esclarecemos mais uma vez que a ideia não é recortar a fala das professoras negras em relação às suas práticas pedagógicas, a intenção é tentar identificar se houve mudanças nessas práticas a partir do processo legal que ocorreram com a implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) no decorrer de 2004 a 2014.

e Cultura Afro-brasileira e Africana em relação ao aprofundamento dos conteúdos indicados na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Destacamos aqui alguns dos indicativos supracitados que, ao nosso compreender, ajudam a caracterizar uma prática pedagógica de valorização da identidade negra na perspectiva de uma educação antirracista, sinalizando possibilidades de caminhos para o professor pensar e desenvolver suas práticas, tais como:

[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004b, p. 12)

[...] criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra... Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004b, p. 12)

Nosso segundo indicativo foi verificar o que seria prática pedagógica para as professoras negras, para compreender qual a posição que elas tinham sobre o “movimento” das próprias práticas pedagógicas e do papel político na condição de professora da Educação Básica bem como isso se dá nas práticas de valorização da identidade negra compartilhadas mais à frente neste trabalho.

A minha prática pedagógica é uma práxis voltada pra cultura, pra literatura, pra emancipação de sujeitos, eu sou mais que uma professora, eu sou uma alfabetizadora, eu sou um indivíduo, uma social de formação de valores. É muito mais do que saber ler e escrever, é o olhar no mundo se posicionar no mundo e fazer esse mundo melhor, então hoje eu trabalho na educação infantil, mas por anos 18 anos trabalhei só com turmas de alfabetização, jovens e adultos e hoje trabalho dando formação pra professores alfabetizadores e é isso que tento mostrar pra eles o meu papel social político na escola é a nossa função aqui muito mais do que letras. (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022)

Prática pedagógica ela perpassa por um posicionamento político, por essa atitude é importantíssimo você trabalhar o conteúdo escolar, a mediação na sala de aula, focando não só em ensinar aquele conteúdo pro sujeito fazer a prova né, mas pra ele enxergar o texto dele, pra ele amadurecer como sujeito, ele entender a trajetória dele, ao longo da vida dele dos antepassados e entender e se constituir um homem uma mulher um sujeito... a minha prática pedagógica é de respeito aos meus alunos de aproximação de carinho de amizade, são crianças do quarto ou quinto ano, crianças de 9 e 10 anos de idade. Então eles ainda estão na infância, então a gente tem esse cuidado com eles. (Prof.^a DANDARA, 2022)

Bem a minha prática pedagógica é está fazendo de tudo pra que as crianças aprendam, eu já trabalhei com as séries desde o primeiro ano, hoje eu estou no quinto ano e é muito gratificante trabalhar... eu gosto de ser professora, gosto muito mesmo, só não

gosto de algumas cobranças que fogem a nossa realidade. (Prof.^a IVONE LARA, 2022)

A partir das falas das professoras Tereza Benguela e Dandara, inferimos que a compreensão de prática pedagógica vai além de ensinar os conteúdos escolares, perpassa pelo papel social que essas sujeitas têm ao buscarem contribuir no processo formativo letrado dos educandos, assim como na construção enquanto sujeitos que fazem parte da sociedade e que precisam ter autonomia, demonstrando que estão inseridos em uma sociedade diversificada e plural. A fala da professora Ivone Lara possibilita inferir que sua prática pedagógica é um processo que busca fazer de tudo para que o aluno apreenda, o que ocasiona um sentimento de dever cumprido para ela, descrevendo também sua insatisfação com determinadas cobranças, porém sem citar quais seriam.

A maioria das professoras apontam exatamente para a compreensão de prática pedagógica como um ato político, um fazer pedagógico o qual está ligado com o rever de suas práticas educativas a partir dos sentidos e suas intencionalidades, isto é, apontando para o que diz Franco (2015, p. 605): “[...] as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.” Processo esse que podemos observar na fala da professora Antonieta Barros:

Então em tudo que eu faço a ação política crítica ela está presente..., então se a secretaria diz: “tem que trabalhar o dia do índio”... tá então tem que trabalhar o dia do índio, mas eu que vou escolher se vou vestir meus alunos, pintar eles, colocar uma pena na cabeça deles e saírem com aquele estigma de índio, ou se a gente vai escolher falar pra eles como são as tribos, como era a vida dos indígenas porque eles receberam esse nome e refletir com as nossas crianças. (Prof.^a ANTONIETA BARROS, 2022)

Essa fala da professora Antonieta Barros demonstra como o desenvolvimento de práticas educativas, assunto exigido pelo currículo oficial da secretaria de educação, precisa ser pensado e organizado em vistas a uma prática pedagógica no sentido das intenções, gerando uma reflexão contínua e coletiva sobre o assunto. Dessa forma, inferimos que os dados da pesquisa, em que a maioria das falas das professoras negras apontam exatamente para esse compreender sobre suas práticas pedagógicas, o que poderíamos denominar como práticas pedagógica em uma perspectiva política social.

É oportuno esclarecer, antes de apresentarmos e discutimos as práticas pedagógicas no tocante à valorização da identidade negra realizadas por essas sujeitas, é importante tomar conhecimento sobre o perfil profissional, ou seja, a/as secretaria/as de vínculo de trabalho e o tempo que já desenvolvem o magistério, assim como momentos significativos de suas

trajetórias, o que também ajuda nas discussões a respeito de suas práticas pedagógicas. Para isso, observamos o quadro abaixo:

Quadro 11 – Perfil profissional das Professoras Negras

PROFESSORAS	VÍNCULOS DE TRABALHO	TEMPO NO MAGISTÉRIO
Prof. ^a Dandara	SEMEC/BELÉM; SEDUC/PA	17 anos
Prof. ^a Maria Firmino	SEMEC/BELÉM; SEMED/ANANINDEUA	25 anos
Prof. ^a Antonieta Barros	SEMEC/BELÉM; SEDUC/PA	24 anos
Prof. ^a Carolina Maria	SEMEC/BELÉM	20 anos
Prof. ^a Tereza Benguela	SEMEC/BELÉM	21 anos
Prof. ^a Ruth Souza	SEMEC/BELÉM	21 anos
Prof. ^a Luciana Lealdina	SEMEC/BELÉM	30 anos
Prof. ^a Conceição Evaristo	SEMEC/BELÉM	25 anos
Prof. ^a Elza Soares	SEMEC/BELÉM	22 anos
Prof. ^a Marielle Franco	SEMEC/BELÉM	16 anos
Prof. ^a Lélia Gonzales	SEMEC/BELÉM; SEDUC/PA	10 anos
Prof. ^a Ivone Lara	SEMEC/BELÉM; SEMED/ANANINDEUA	10 anos

Fonte: Elabora com os dados da pesquisa (2022).

Como podemos identificar no quadro 11, das 12 professoras⁶⁰, cinco têm vínculos em outras secretárias de educação, entre elas duas também são professoras no município de Ananindeua e três são Técnicas Pedagógicas em escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC/PA. Podemos identificar que a maioria das professoras tem mais de 20 anos desenvolvendo suas atividades, desde o início de seu magistério.

A respeito da trajetória profissional foi possível identificar em algumas falas situações em que a presença negra dessas professoras provocou um certo incômodo para os pais de alunos; já em outros casos, dificuldade para conseguir o primeiro emprego na profissão e estranhamento de alguns alunos nos primeiros contatos em sala de aula, o que certamente dificultam suas práticas pedagógicas, como podemos verificar:

Eu sentia o peso da família quando me conhecia, aquele corpo negro e ficava na dúvida se era “Será que é uma profissional competente?” e aí eu ia mostrando como eu trabalho com a relação com meus alunos, com a proximidade que eu não era aquele corpo negativo que eles tinham no imaginário né, tanto que as crianças acabavam gostando né de mim (Prof.^a DANDARA, 2022)

Sim, sim. Primeiro que quando eu chego na escola ninguém acha que vou ser a professora que eu vou assumir um cargo de faxineira merendeira, que eu vou fazer qualquer outra coisa menos de professor, isso aí é clássico entre nós mulheres negras, mas quando acontece a identificação não... De pais rejeitarem de pais chegarem pra uma reunião, por exemplo, me olhava dos pés à cabeça: você que é a professora? Já me aconteceu (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022)

Sim eu sinto quando eu fui atrás de um trabalho já como professora ... No Guamá mesmo, tinha uma escola chamada Casimiro de Abreu, e a minha irmã que é branca já trabalhava lá, ela era mais nova que eu e já trabalhava lá porque era amiga da dona,

⁶⁰ No período de realização das entrevistas, três professoras estavam afastadas da sala de aula, duas estão na composição da coordenadoria Coderer e uma está na função de professora formadora na Coordenação de Formação Docente do município de Belém.

e ela pegou e disse: olha mana, tem uma vaga... abriu uma vaga de manhã, vai lá que ela estão contratando aí eu cheguei lá e me olhou dos pés à cabeça, aí ela pegou e disse: Olha! a gente já tem uma pessoa... “Não ela era preta a gente não pega pessoas pretas”..., tu já pensaste, aí naquela época eu estava começando nesse movimento, eu não tive a ideia de ir lá e peitar ela, mas eu me senti muito mal eu lembro que foi o mais presente assim que foi dito. “Foi porque você é preta” (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022)

E quando cheguei lá foi por volta do mês de novembro e eu fiz toda preparação, jornada pedagógica em dezembro e em janeiro começou o ano letivo uma das mães quando fui apresentada pra turma pros pais a mãe disse assim, mas tiraram aquela professora loira pra colocar essa aí? Isso são coisas assim presentes atitudes crimes situações discriminatórias que estão muito presentes em nossas vidas de mulheres e mulheres professora (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022)

As professoras Dandara, Lélia Gonzalez, Luciana Lealdina e Tereza Benguela, nos respectivos percursos profissionais, já tiveram que lidar com situações que seu corpo negro levaram as pessoas a questionarem sua competência e até mesmo a posição profissional que ocupam/ocupavam naquele espaço. Fator esse que também dificultou (alguns casos) de conseguir o primeiro emprego na carreira do magistério.

O descrédito referente à competência das mulheres negras e à posição profissional que ocupam, principalmente aquelas no campo intelectual, nesse caso o cargo de professora, é algo ainda muito ligado à ideia de subalternidade na qual as mulheres negras ainda são vistas por uma parte da sociedade em profissões de menor prestígio social⁶¹, como as de faxineira, babá, cozinheira entre outras, sendo “Um dos preconceitos mais difíceis de lidar é a relação negro=incompetente” (GOMES, 1995, p. 152), enfrentado por essas sujeitas na carreira profissional como pontua a professora Dandara “[...] eu preciso sempre buscar um pouco mais porque qualquer coisa que eu faça o peso é maior, por ser uma mulher preta, o meu erro tem um peso maior, nunca vai ser uma falha humana, vai ser porque é incompetente, porque é uma péssima profissional”.

Esse cenário de descrédito é um elemento que vem sendo perpetuado historicamente, principalmente pelas teorias racistas que inferiorizam as/os negras/os, processo esse que foi difundido no final do século XIX e começo do século XX, sendo ainda internalizado na sociedade brasileira, como afirmam Gomes (1995) e Muller (2008) em seus estudos sobre professoras negras.

O texto⁶² *A mulher negra* de autoria da professora Maria Nilza da Silva (2010), que é advindo de suas pesquisas sobre mulheres negras, contribuiu com essa discussão, pois revela

⁶¹ A ideia aqui apresentada não é sobre desvalorização das profissões, tais como empregada doméstica, faxineira, babá, cozinheira entre outras, sabemos que essas profissões são essenciais a sociedade e são profissões dignas, o objetivo é fazer e trazer a crítica sobre a ideia referente à ocupação de mulheres negras nessas funções como única possibilidade de emprego.

⁶² SILVA, Maria Nilza. *A mulher negra*. Portal Geledés, 2010. Disponível em: <geledes.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.

que para a mulher negra existe uma exigência maior em ter que se destacar em tudo que faz, ou seja, precisa ser a melhor para assim ser aceita ou reconhecida socialmente, o que exige uma força maior dessas mulheres negras em suas trajetórias para conseguirem alcançar uma mobilidade social. Assim, inferimos não ser uma “blindagem” para o racismo, porém talvez diminua a frequência de situações de discriminação racial nesses espaços.

No caso das professoras negras, inferimos que essa exigência maior supracitada pela autora também é exigida a elas, já que para a grande maioria delas não basta adentrarem nas escolas como docentes, processo esse já marcado por luta e resistência, como demonstra suas trajetórias, precisam também provar sua competência intelectual na profissão, para assim serem aceitas e desmistificarem o olhar estereotipado dos pares (alguns colegas de profissão) que ainda sentem estranheza com seus corpos negros na profissão docente. Isto é distante das funções de menor prestígio social.

A respeito desses corpos negros docentes no espaço escolar, Santana (2011, p 141) em sua pesquisa, sobre professoras negras, contribui com a discussão ao dizer:

Apesar de todas as discriminações sofridas pelos professores negros, e é preciso denuncia-las insistentemente, compreendo que fugir ao destino do “lugar de negro” muitas vezes pode significar o rompimento com padrões não só econômicos, mas com os padrões de negro subjugado. Mesmo que, ao alcançar voos mais altos, ignore as bases de origem, desprendendo-se de seu território negro, fugir ao destino pode também representar a reconstituição de territórios negros em espaços que antes só foram dos brancos, como a escola. (SANTANA, 2011, p. 141)

Dessa forma, as professoras negras, ao ocuparem esse lugar de docentes na Educação Básica e ao enfrentarem as situações de racismos e mantendo-se nesse espaço, acabam constituindo um novo território. No caso a escola, como um espaço também de representatividade negra em seu corpo docente, porque além de conseguirem uma ascensão financeira, elas contribuem para a desmistificação do “lugar de negro” e abrem possibilidades para uma escola antirracista, relacionada à sua representatividade.

É oportuno destacar que as trajetórias profissionais na Educação Básica dessas sujeitas negras foram igualmente marcadas por momentos de ressignificação na qual a valorização identitária negra das crianças obtiveram reconfigurações positivas a partir da intervenção pedagógica dessas professoras, assim como pela própria presença desse corpo negro no espaço educativo, ocupando uma posição de destaque intelectual. Isto é o cargo de professora, sendo compartilhados em alguns desses momentos:

A mãe de uma aluna...Eu esqueci o nome dela ‘a minha filha nunca te falou e eu conheço ela nunca vai te falar, mas eu preciso te dizer no primeiro dia de aula quando

ela chegou em casa ela chegou muito feliz e disse ela é negra, ela chegou muito feliz pulando dizendo eu não acredito: a minha professora é igual a mim', e ela me falou isso eu já chorando lógico que chorei e ela disse: 'Tu não sabes o quanto isso foi importante pra ela, eu percebi que ela se dedicou mais, se envolveu mais, enfim ela falou dessa maneira que ela achava que podia ser igual a ti', e ela falando dessa maneira a gente sabe a importância que tem a representatividade, então assim as nossas crianças acreditarem que elas podem ser professoras que elas podem ser atrizes de destaque pode ser o que ela quiser e isso não tem valor, não tem preço (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022)

O meu cabelo é Black eles falam que parece umas nuvenzinhas 'posso pegar?' 'pode pegar!'. Aí eu trago a Raquel, que é uma aluna em que eu me vejo nela muitas vezes muito retraída, muito se sentindo menos em alguns momentos... aí eu faço a Raquel sorrir, eu fiz a Raquel fotografar, a V. que é professora nova dela e diz "ela era assim contigo?" e eu disse olha: foi uma luta depois de um mês e pouco consegui uma foto depois de um bom tempo consegui um sorriso dela, mas talvez a V. não entenda como eu entendo e vejo, por isso que eu comecei a traçar essas conversas assim com eles, nós cada um tem o seu valor e o que você sente e pensa não é o melhor é o que você escolheu pra você, eu não posso impor pro mundo (Prof.^a RUTH SOUZA, 2022)

Teve uma programação da SEMEC a gente resolveu fazer uma apresentação de bailarinas, e se você for ver na trajetória também pouco se vê bailarinas negras... Não a Julia... a mãe não tem condições pelo perfil não vamos escolher ela tinha um cabelo curtinho... Eu digo Bora botar a Juliana vamos tentar aí pra resumir a história aquela atitude foi um divisor de água pra aquela criança negra e pra aquela família ... E botamos a Juliana, e quando a gente chegou pra mãe dela e disse que ela tinha sido escolhida pra ser bailarina pensa numa mãe que se sentiu valorizada, reconhecida, importante e a gente vinha pra cá pra essa SEMEC apresentar ela vinha com a gente e aquilo foi tão importante pra aquela criança tão fundamental, eu sei que isso vai marcar a vida da Juliana pra sempre, a Juliana mudou assim da água pro vinho, aquilo foi tão importante pra vida dela, pra vida da mãe dela e a gente saiu de lá perdeu o contato. (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022)

Essas experiências compartilhadas ajudam a compreender como a representatividade negra em um viés positivo com atividades pedagógicas é importante para a construção identitária das/os educandas/os negras/os. Esses marcadores positivos da identidade negras são essências no processo de ensino e aprendizagem, todavia devem perpassar pelo currículo escolar, incluídos nos planos de ensino, planos de aula e buscando alcançar o que pauta a legislação, ou seja, para além de uma ação pontual.

Santana (2011, p. 129) pontua, em sua pesquisa, acerca das professoras negras: "Não basta o desejo de trabalhar a questão racial, nem mesmo ser negro, são necessários contextos e condições que permitam ao professor qualificar a sua participação nos projetos educacionais gerais e naqueles voltados para as relações raciais", ou seja, mesmo com o desenvolvimento de atividades e ações significativas desenvolvidas pelas professoras negras dessa pesquisa, para uma maior efetivação desse trabalho desenvolvido por elas, a inclusão da temática das relações étnico-raciais devem perpassar pelo currículo escolar contribuindo com a perspectiva de uma educação antirracista na Educação Básica, afinal é um tipo de 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 brasileira” (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras negras investigadas, discursão central para responder a problemática dessa pesquisa, sobretudo depois de perceber a prática pedagógica como um ato político e intencional, a partir da própria fala dessas sujeitas, observamos a partir de agora como são as estratégias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, verificando a valorização da identidade negra nesses processos que contribuem para uma educação antirracista na escola básica.

Foi possível identificar, nas falas das professoras negras entrevistadas, que as práticas pedagógicas de valorização da identidade negra acontecem a partir de diferentes perspectivas ao trato do assunto ao longo do ano. Assim, buscamos observar se esse trabalho é pontual ou está incluído em seus planos diários e no planejamento letivo anual e se seguem o que sinaliza as recomendações de mudanças propostas pela legislação vigente ao longo do período de 2004 a 2014.

Nessa perspectiva, algumas professoras revelam que a preocupação em desenvolver práticas pedagógicas de valorização da identidade negra foi uma compressão internalizada no decorrer da carreira, que veio a partir de um atinar para diferentes situações, entre elas: a formação continuada, situações de racismo vivenciadas no ambiente escolar, participação em grupos de estudos e pesquisas, entre outros. Entretanto, para algumas delas o fato de ser negra, ou seja, o seu reconhecimento identitário fazia com que já tocassem no assunto, porém de uma forma menos sistemática. É o que podemos observar nas falas abaixo:

Sempre foi uma preocupação minha, mas acabava sendo por muito tempo um trabalho pontual e um trabalho localizado na minha turma, eu não conseguia articular com outras turmas, outros colegas, e foi processual a ampliação dessa discussão, na minha disciplina,, nos objetos do conhecimento, ao poucos eu fui entendendo e vendo como poderia trabalhar esse conteúdo na sala de aula com meu alunos, e isso passa claro por um processo de formação mas como eu sempre soube que era negra, eu sabia que tinha obrigação de trabalhar, então mesmo quando eu não sabia como fazer eu tentava colocar principalmente no início da minha docência quando eu discutia história do Brasil que falava sobre o período da escravidão, falava das pessoas escravizadas mas eu sempre tentava mostrar de onde essas pessoas vieram que elas não eram escravas inicialmente, o início da minha carreira docência era assim, aos poucos fui ampliando e entendendo que eu conseguia trabalhar a temática em outros momentos, tanto isso foi ampliando me inquietando que fui buscar uma estratégia no mestrado com a ideia de ampliar ainda mais esse trabalho, qualificar mesmo essa intervenção, que a gente precisa entender acreditar convencer da importância da temática das relações étnicas raciais, pra além da obediência a Lei (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022)

Isso é um processo, quando eu entro na rede não tinha nenhum aporte teórico nenhuma qualificação pra discutir com as crianças, sobre essa temática... então uma boa parte da trajetória profissional as questões de racismo se passavam e não se percebiam, e aí mais uma vez eu reforço quando eu entro no grupo de pesquisa eu começo a estudar

esse olhar começa a ficar mais sensível, principalmente para as relações das crianças que eram meu público, educação infantil, a gente ainda escuta muito dizer que as crianças não são preconceituosas não sofrem e não provocam discriminação, elas discriminam no seu cotidiano e aí a ausência dessa formação eu não consigo perceber ... com o ingresso o estudo a prática começa a ficar mais sensível, ficar mais atenta ao que estudar como estudar que literaturas infantis para esse público trazer para se discutir e nós começamos a debater sobre isso, a questionar a tentar fomentar essa discussão dentro do contexto da escola a alterar esse espaço visual da escola, representação o cartaz coisa muita das vezes tão simples da sala de aula da escola que às vezes nós acabamos fomentando esse currículo eurocêntrico essa representação, invés da gente aumentar essa representação a gente acaba sem essa formação sem treinar esse olhar contribuindo pra esses processos de branqueamento a valorização da população europeia e começo a ter um olhar mais sensível, pra literatura para material, conteúdo a partir desses projetos o que poderia trazer pra discutir com eles, valorizar esses saberes os saberes das crianças transformar esses saberes essas experiências em conteúdos escolares, então começou daí além desse olhar sobre o cotidiano sobre a prática sobre as metodologias. (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022)

Eu passei a fazer um trabalho consciente, agora fui fazendo assim cada vez mais colocando situações que eu já tinha posturas militantes nesse sentido. Então eu considero o meu trabalho é relevante, sempre considerei a alfabetização um trabalho muito relevante que eu faço sempre me apresento como professora alfabetizadora, mulher preta da periferia de Belém e aí eu sempre fui alfabetizadora, por sinal sou muito boa nisso, trabalhando com os pequeninhos fui trabalhando essa consciência da identidade e passar isso pros meus alunos. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022)

Como podemos verificar, as falas das professoras Lélia Gonzalez, Marielle Franco e Elza Soares demonstram que o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, no trato da valorização da identidade negra, foi repensado e modificado ao longo de suas trajetórias. evidencia-se que, no caso das professoras Lélia Gonzalez e Marielle Franco, o estudo e a formação continuada foram nortes para repensarem suas práticas pedagógicas e buscarem qualificar sua atuação sobre as questões étnico raciais.

Desse modo, essas professoras demonstram a compreensão de que um trabalho de valorização da identidade negra também deve ser coletivo, pois deve levar o debate para seus espaços de atuação, buscando envolver os diversos agentes da escola, bem como deve indicar pistas a respeito do que rege a legislação sobre a temática, inclusive a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que é citada na fala da professora Lélia Gonzalez.

No caso da professora Elza Soares, essa preocupação em incluir estratégias nas suas práticas pedagógicas foi marcada por um momento em sua trajetória de professora na educação infantil, na rede de ensino em Belém, “eu escutei uma mãe gritando na porta da escola **Meu Filho Não é Negro** e eu escutei esse grito e esse aluno era meu, e foi bem marcante pra mim porque eu comecei a pensar que aquela mãe estava ensinando pra aquela criança como era ruim ser negro” (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso). Esse é um momento (entre muitos outros) que teve grande importância no refletir sobre o quanto aquela atitude realizada pela mãe do aluno contribuía para negação identitária negra daquela criança negra e que a professora

deveria buscar estratégias para desenvolver práticas pedagógicas em um viés de valorização identitária, dando foco também à valorização das características negras.

Desse modo, a partir do compartilhamento dessa situação supracitada, identificamos como uma das estratégias pedagógicas de valorização da identidade negra ações e atividades que valorizem as características negras (cor, cabelo, traços negros etc.) sendo uma prática pedagógica recorrente na fala da professora Elza Soares e de outras professoras, como podemos identificar algumas abaixo:

Eu comecei na hora da rodinha... eu disse que era professora deles, que eu gostava muito deles e que era muito legal está com eles e eu ia sempre toda bonita toda arrumada pra eles e dizia 'quem gosta da professora?' Ah eu gosto e todo mundo levantava a mão, aí eu dizia vou **me descrever como eu sou, aí eu dizia que era uma mulher negra marcava sempre negra** eu sou linda sou isso e aquilo, então eles passaram todos a se identificar como negros até os brancos, e **eles precisam de identidade até essa criança passou a se identificar dizer que era negra**, eu não fui diretamente falar com ele, eu parti que se identificassem, então essas coisa que eu sempre levo muito assim de levar para crianças se identificarem comigo porque pro resto da sociedade pode não ser mas eu trabalho na periferia com crianças muito pobre, então eu sou exemplo de sucesso pra eles. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022, grifo nosso)

Identidade, eu trabalho a documentação das crianças a identidade, mas o principal a questão de quem sou? Eu como pessoa, como eu me apresento: o meu cabelo, minha pele, o que eu acho que de mim! Então essa questão porque a criança discrimina muito, assim no sentido de como o adulto fala pra ela: cabelo cacheado não é bonito, bonito é o cabelo louro e o que eu tenho? Eu amo o meu cabelo, eu travo essa questão da autoestima, meu cabelo é cacheado, eu amo a minha pele! Minha pele é preta e eu gosto da minha pele olha como a pele dela é bonita, então eu vou colocando esses adjetivos positivos para cada um e eu acredito que ninguém é branco aqui, pois nós somos indígenas, somos pretos, mas branco? Quem é branco aqui e eles ficam ralhando assim: Meu Deus, a professora está dizendo que eu não sou branco, aí eu digo pode dizer pra mãe de vocês (risos) A professora disse na nossa sala que não tem nenhum branco, entendeste que é pra quebrar isso de dizer que quem tem a pele clarinha já é branco, então é uma das coisas que eu faço, eu acho muito engraçado porque **de valorizar a identidade deles como eles se apresentam, cabelo cacheado. Por que eu tenho que alisar o meu cabelo?** Eu quero ter cabelo cacheado e quem é que vem me dizer que é feio? Ninguém pode dizer que meu cabelo é feio. (Prof.^a ELIANA LEALDINA, 2022, grifo nosso)

Na sala de aula, toda oportunidade que eu vejo eu trabalho. Começa o ano letivo de alguma forma eu trago essa temática. **Eu trago uma imagem ali de uma mulher negra de uma menina negra, de uma pessoa gorda de uma pessoa deficiente**, sempre tive esse olhar né, sempre trabalhei nessa forma nessa **questão de incluir** (Prof.^a DANDARA, 2022, grifo nosso)

Da exposição desses relatos, podemos observar que para esse grupo de professoras uma das estratégias é desenvolver como prática pedagógica discussões sobre a identidade dos alunos, destacando a sua própria identidade negra, buscando levarem as/os educadas/os refletirem a partir da sua autoafirmação de uma identidade positiva das suas características negroides (valorização dos traços negros e da imagem negra), elemento esse indicativo de uma

prática pedagógica voltada à valorização da identidade e que contribui para uma educação antirracista, pois sinaliza para um dos elementos que aparecem na legislação (BRASIL, 2004b).

Também foi possível observar nos relatos de algumas professoras que as práticas pedagógicas das relações étnico-raciais, em um viés de valorização da identidade negra, aparecem no desenvolvimento de algumas disciplinas de forma transversal em assuntos nos quais as professoras julgam importante debater sobre o negro, como, por exemplo a formação do Brasil, como podemos identificar abaixo:

Por exemplo, falando sobre o açaí. E dentro da questão do açaí nós entramos na **construção do Brasil**, então com a construção do Brasil a gente sabe que os negros eles tiveram uma grande uma grande contribuição e aí então **tema ele sempre surge a partir de outros contextos** porque eu gosto muito de trabalhar essa temática, mas sem que ela seja o foco pra que as pessoas não sintam a obrigadas a “não a gente hoje vai falar desse tema!”, então ele não é um tema pro dia, mas ele é **um tema que está dentro dos outros** que vai chegar lá, então sempre é abordado a questão do **respeito a diferenças respeito a diversidade** respeito em todo os sentidos então tudo isso a gente trabalha. (Prof.^a CAROLINA, 2022, grifo nosso)

Eu parto **do princípio da história...** da nossa formação enquanto brasileiro da onde vem nossa história, buscar nossas raízes... através desse assunto iniciar o diálogo com os alunos, vendo como os negros fazem parte e que não pode ter essa diferenciação na nossa classe e do nosso povo, porque é uma coisa que está ligada a outra. Então, geralmente e a partir desse aspecto que começo a falar sobre **o assunto dos negros na sala.** (Prof.^a MARIA FIRMINA, 2022, grifo nosso)

Identificamos, nas falas das professoras das professoras Carolina e Maria Firmina, as estratégias para tratar o assunto da identidade negra aparecendo a princípio em momentos nos quais está em discussão a formação do Brasil, o que indica uma prática pedagógica mais “transversal” e preocupadas em mostrar a diferença ou diversidade do povo brasileiro, E isso também dá um indicativo de prática pedagógica de valorização por sinalizar um dos aspectos da legislação (BRASIL, 2004b).

Em contrapartida o debate sobre a valorização da identidade negra aparece mais como uma preocupação de valorizar a diferença, sendo que, na fala da professora Carolina, ela diz que, apesar de gostar de trabalhar a temática, não gosta que ela seja o foco do dia, obrigando os alunos a discutirem a esse respeito, fato esse que nos leva a refletir sobre o que constatou a pesquisa de Santana (2011, p. 129) ao demonstrar que “Não basta simplesmente proclamar que é preciso respeitar as diferenças; o elogio das diferenças não faz sucumbir o peso da desigualdade motivada pelo racismo”, ou seja, esse tipo de prática pedagógica ainda aparece como elemento não tão articulado com seus planejamentos em seus discursos.

Em relação a uma prática pedagógica mais consciente sobre as questões da identidade negra por um viés antirracista e como um trabalho ao longo do ano letivo, a professora Ivone Lara diz: “a gente tenta trazer isso, eu e algumas professoras desde o início do ano, dentro do

nosso projeto, dentro dos nossos conteúdos que nós verificamos o assunto que dá para se falar na questão racial, o que a gente vai estar trabalhando ao longo do ano”. Essa visão também pode observado em outras falas:

Então nós estamos trazendo essa temática de forma mais consciente e antes eu fazia assim “no Dia da Consciência Negra lá no 13 de maio” a gente trabalhava assim por datas... agora já faz parte um pouco mais da nossa prática mesmo, a gente tem escolhido novas leituras novas estratégias para trabalhar. Nós fizemos um trabalho no aqui na EJA, eu trouxe um dicionário indígena e depois um dicionário Afro, e aí a gente pôde trabalhar as letras e eles viram que tanta coisa a gente aproveitou pra trabalhar o alfabeto e ao mesmo tempo as palavras de origem afrodescendente foi muito bacana e eles puderam ver que tanta coisa que a gente usa é de origem africana e a gente nem se dava conta. (Prof.^a ANTONIETA BARROS, 2022, grifo nosso)

Eu uso a literatura, o recurso da leitura de mundo, da contação de história de forma lúdica que cada um se identifique e você trabalhar com a ludicidade, trabalhar com a música, canto, fala, o direito à fala, oralidade muitas vezes não é muito bem recebido pela escolas por outros profissionais não é pelas famílias é por outros profissionais de dentro da escola porque acha que você está criando trabalho você está fazendo muito mais da sua função **quanto professora e falar de negritude é um tema muito delicado hoje, no momento onde nós vivemos que somos atacadas mortas na rua simplesmente por ser mulher negra ou por se posicionar, por isso**, então é uma tarefa muito árdua mas eu sou uma militante incansável (Prof.^a TEREZA BENGUELA, 2022, grifo nosso)

E sobre a situação racial, quando acontece na sala eu tento mediar da melhor forma possível pra aquela criança que foi machucada vítima e pra outra criança e pra todos perceberem que é errado ser racista, que você praticar racismo com outra pessoa, e dentro da minha prática aos poucos durante o ano eu vou levando situações sobre as questões raciais, conhecimento pra eles, falar como é o povo negro do nosso país, como foi esse trânsito da África pra cá, como se constituiu a sociedade brasileira, então é um dos meus fatos pra está trazendo conhecimento para crianças sobre o negro sobre a situação do negro, sobre a questão racial sobre o racismo em si até chegar no Brasil (Prof.^a IVONE LARA, 2022)

Desse modo, as falas das professoras. Antonieta Barros, Tereza Benguela e Ivone Lara demonstram práticas pedagógicas que dão mais indícios sobre a preocupação da valorização da identidade negra sobre o que preconiza a legislação (BRASIL, 2004b), o que podemos identificar como na fala da professora Antonieta Barros, ao relatar práticas não apenas em situações pontuais alusivas à temática; e, no caso da fala da professora Tereza Benguela, a preocupação de trabalhar com a negritude e o desafio de lidar com o tema na sociedade atual, problematizando a questão da mulher negra, também demonstram esses indícios. Por fim, a fala do professora Ivone Lara revela a preocupação de um trabalho que transita ao enfrentamento do racismo a debates que aparece as discussões sobre o negro e a África. Com isso, essas professoras buscam superar a ideia de discutir sobre a temática apenas em momentos pontuais e comemorativos incluindo em suas rotinas, demonstrando o que salienta Romão (2001) em sua pesquisa:

Superar esses limites também consiste em empenhar-se para que a incorporação desses conhecimentos sobre os afro-brasileiros na escola ultrapasse os tópicos especiais e/ou comemorativos. Falar do índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13

de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares. (ROMÃO, 2001, p. 165)

Desse modo, buscando um trabalho mais contínuo e comprometido com a temática, observamos também nas falas de algumas professoras a preocupação em incluir em suas práticas pedagógicas as questões da valorização da identidade negra, por meio do uso da biblioteca, livros e da literatura aparecendo como estratégias para desenvolver as práticas pedagógicas nesse viés de valorização da identidade negra e de luta por uma educação antirracista, como podemos observar nas falas abaixo:

O ingresso no mestrado tiro dois anos de licença estudo e volto e tinha por obrigação dá um retorno, ... de pensar de problematizar e pesquisar sobre isso de fomentar e aí o meu local de trabalho virou o meu campo de pesquisa, nós tínhamos lá no Pedro Demo uma biblioteca imensa ... eu comecei a pesquisar sobre isso de fomentar a vida das crianças nesses espaço da biblioteca da leitura pra sensibilizar não só as crianças, mas meus colegas ali em torno da importância dessa temática daquele trabalho, de ter a biblioteca como espaço potencial pra fomentar a implementação da educação antirracista... acho que ali é um espaço de pertencimento que vai para além do espaço de ler e escrever... então eu vi o espaço da biblioteca com grande potencial, porque a biblioteca ela passava todos os níveis modalidades então acreditava que ali tinha um grande potencial para expandir a temática não só ser um projeto meu, mas ser um projeto da escola (Prof.^a MARIELLE FRANCO, 2022)

A biblioteca hoje é a que tem projetos, então dentro do nosso projeto a temática é a diversidade e dentro da diversidade a gente não trabalha só essa questão especial... A diversidade ela é um todo... tema é família... eu tenho uma turma que ela vai falar que as famílias elas são diferentes, então existe pai existe mãe assim como existe mãe e mãe e existe pai e pai e isso se constitui uma família, mas que também vai abordar a questão racial que existe o pai branco com a mãe negra ou os dois negros. (Prof.^a CAROLINA, 2022)

Eu considero que é uma discussão que a gente pode levar pros pequeninhos sim, porque se eles aprendem a serem racistas eles podem aprender a serem antirracistas, se eles reproduzem comportamentos racistas, eles aprenderam sobre isso, então esse processo de desconstrução tem que começar muito cedo também, e eles vão reverberar isso na família... E tem várias formas de abordar com leituras livros, eu sempre comprava pra minha filha pra construir esse processo dela de se identificar com uma pessoa negra, eu levava isso para os meus alunos e fazia parceria com a menina da biblioteca, discuto na escola com os professores. (Prof.^a ELZA SOARES, 2022)

Dessa forma, como podemos perceber, o recurso da literatura e o espaço da biblioteca aparecem como estratégias nas práticas pedagógicas referente à valorização da identidade negra, isto é, buscando elementos positivos da identidade negra, tais como histórias nas quais os personagens negros também sejam protagonistas, como relata a professora Antonieta Barros (2022): “livros novos diferentes para nós trabalharmos, a princesa negra, o menino maluquinho não precisa ser ter o cabelo loiro, outras histórias que nós podemos estar trabalhando com as crianças, então trazendo essa temática de forma mais consciente”. Esses elementos aparecem

principalmente nas falas das professoras que atuam na educação infantil e nos primeiros anos dos anos iniciais do fundamental.

A partir da exposição sobre a prática profissional, observamos que para essas professoras negras a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas no tocante à valorização da identidade negra é uma preocupação para maioria, tendo a questão da importância da sua própria representatividade negra, enquanto professoras da Educação Básica. A esse respeito, diz a professora Maria Firmina (2022) “Eu tento fazer o possível pra que haja essa contribuição que eu possa também servir de referência para os alunos que eu já tive(...)” o que podemos observar também em outras falas, destacando aqui duas:

Eu me coloco na referência, eu não milito nesse sentido, mas eu vivo nessa questão e me sinto uma referência, mas não assim: “Eu vou porque sou a negra que vai fazer, não!” Eu sou uma professora como outra qualquer, mas eu sou negra, então a diferença é essa quem de nós aqui é negra então quando vem essas questões eu me sinto referência sim quando tem uma discussão aqui e vem a questão do preconceito, desvalorização discriminação eu me imponho enquanto negra (Prof.^a LUCIANA LEALDINA, 2022)

Sim, como eu disse, acredito que a minha existência na escola é um avanço e não é um avanço meu porque não cheguei ao lugar de professora sozinha, sempre relatei: sou fruto de toda uma rede de apoio familiar, mas também eu consigo chegar aqui e vieram muitas antes de mim e fazendo referência ao próprio movimento negro que abriu essas portas,... no ano que fiz vestibular, ainda não tinha sistema de cotas, mas eu entendo que a ampliação de pessoas negras em lugar de destaque está relacionado ao acesso à educação superior muito graças às cotas e assim eu sou mais um reflexo disso, eu sou uma manifestação de todo esse movimento que veio antes de mim. Eu entendo **que nesse sentido a minha presença na escola ela é fundamental, mas eu entendo também que a minha presença não pode se resumir a simples presença, eu entendo também que essa minha atuação pedagógica tem que ser qualificada pra que cada vez mais a gente consiga ampliar**, um amigo que trabalha na coordenação uma vez disse assim: Eu preciso agradecer todos aqueles vieram antes de mim, eu agradeço aos meus ancestrais, mas eu também preciso fazer porque daqui a pouco eu vou ser ancestral de alguém, então é isso é honrar esse lugar de ancestral que nós seremos daqui uns anos, eu estou aqui e tive uma história que me conduziu a esse lugar mas eu também preciso qualificar essa atuação e a gente sempre tem algo avançar a melhorar, eu vivo nesse caminho. (Prof.^a LÉLIA GONZALEZ, 2022, grifo nosso)

Dessa forma, em relação à representatividade negra na escola básica, as professoras se tornam referência para todas/os educandas/os independentemente da cor/raça, compreendendo que todas/os educadoras/res (negras/os e não negros) devem ter uma prática em um viés antirracista que possibilite uma educação mais igualitária para todos. Contudo, o fato dessas sujeitas vivenciarem o racismo em suas vidas e compreenderem que ser mulher negra e ocupar o cargo de professora, em um espaço privilegiado que é a escola, demonstra uma necessidade pedagógica política e social frente à identidade profissional e racial. Sendo assim, é na escola onde o segmento negro historicamente ficou excluído por um tempo, para sensibilizar as educandas/educandos sobre a importância de combater as ações discriminatórias raciais buscando a valorização de toda e qualquer identidade, assim como a identidade negra, identidade que muitas vezes foi estereotipada e subalternizada ao longo dos anos.

Com efeito, ter mulheres negras na função de professora se torna importante, pois nas palavras da professora Dandara (2022): “[...] está desmistificando diminuindo enfraquecendo esse olhar único, machista racista, que o homem preto, a mulher preta, o sujeito preto não tem competência para nada que ele não deve ficar em outros espaços que não seja o fundo, o quintal, a cozinha”, ou seja, entendendo a representatividade negra dessas professoras na escola básica, como um novo lugar de ocupação social que precisa contribuir para a desconstrução de lugares específicos historicamente destinados para as/os negras/os brasileiros e assim reverberando essa representatividade e novas possibilidades para as/os educandas/os sobre a população negra por meio de suas práticas pedagógicas em um viés antirracista.

Assim, depreendemos que as professoras negras aqui investigadas desenvolveram práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade negra, processo esse marcado para algumas como um percurso contínuo ao longo do ano letivo, buscando a formação continuada como forma de qualificar essa prática, para outras (minorias) existe um trabalho voltado para essa questão, porém de uma maneira mais pontual relacionado de uma forma mais transversais. Tudo isso aparece como práticas pedagógicas e atividades voltadas à valorização das características negroides (imagem), outras envolvendo assuntos como a formação da identidade nacional brasileira (textos e contextos), e com ações sistemáticas, além do uso dos recursos literário e o espaço da biblioteca.

6 CONCLUSÃO

O desenvolvimento dessa pesquisa, em primeiro lugar, possibilitou para mim, mulher negra e professora da escola pública, um encontro também com a minha história de vida e uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas executadas ao longo da minha docência, porque, em cada escuta das falas que envolviam situações de racismo e discriminação, eu me enxerguei em algumas delas, lógico que em contextos diferentes, mas que aconteciam pelo mesmo incômodo causado pelas nossas características negras (cabelo, cor da pele etc.), isto é, pelos nossos corpos negros. Todavia, eu consegui me enxergar ainda mais nas falas sobre força e persistência dessas mulheres que conseguiram uma mobilidade social no magistério, apesar de todas as dificuldades, não romantizando as desigualdades sociais sofridas por nos nós mulheres pretas, mas sim destacando o protagonismo das mulheres/professoras pretas na história da educação.

A pesquisa feita, por meio da metodologia da história oral, foi um diferencial para o desenvolvimento deste trabalho, pois permitiu a produção de uma fonte impressa (kit documental impresso), o qual possibilitou a inclusão da história das professoras negras da escola básica Belenense, na história acadêmica e científica sobre o universo da Educação Básica, sendo gravado e compartilhada por meio dessa dissertação.

No que tange à representatividade negra de docentes na escola básica, o estudo possibilitou observar que a entrada de mulheres negras na carreira do magistério não foi algo natural como inicialmente pode aparentar se pensarmos nos dias atuais. Foi um processo desigual, mesmo com o processo de feminilização do magistério, ocorrido ao longo da história. Então, a mulher negra precisou mais uma vez resistir e lutar para adentra nesse universo, ocupando os espaços de formação e desenvolvendo seu magistério na escolar básica.

O estudo também permitiu inferir que as mudanças legais trazidas a partir da instituição da Lei ° 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a construção de outros documentos, desenvolvidos ao longo da última década, pós-promulgação da Lei que obriga a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas brasileiras (2004 a 2014), contribuem para o desenvolvimento de um currículo antirracista, movimento esse que teve os movimentos sociais negros, tendo destaque as mulheres negras como protagonistas e “propulsores” dessas mudanças. Assim, elas abriram caminhos para uma educação antirracista na Educação Básica.

A pesquisa demonstrou que, em relação à identidade racial das professoras investigadas, esse foi um processo ao longo de suas vidas que teve interferências da família, movimentos sociais, grupos de estudos etc., que teve como resultado em suas vidas a autoafirmação de ser negra, como uma forma de resistir também ao racismo, pois, a partir da autoafirmação, isto é,

a tomada de consciência sobre a compreensão política e social do “peso” de negra na sociedade brasileira. As sujeitas dessa pesquisa confirmam sua identidade de mulher negra como um modo de demarcar sua negritude na sociedade, principalmente nos espaços que ocupam dando visibilidade positiva a sua presença ao se apresentarem como negras, como mostram suas narrativas.

O estudo também revelou a respeito da Educação Básica, a presença constante de práticas racistas, vivenciadas pelas mulheres negras aqui investigadas, enquanto educandas, sendo para a maioria delas como um dos locais que mais sofreram situações de racismo, ao longo de suas vidas. Isso contribui para negação de sua identidade negra, aparecendo práticas docentes ligadas a um currículo eurocêntrico, aparecendo o negro apenas em situações de subalternidade ou ligada ao processo escravista, tendo um currículo enviesado racialmente, o que revela a necessidade de ampliar cada vez mais o debate sobre a questão racial na escola básica.

Sobre a escolha pelo magistério, essa profissão apareceu para a maioria das professoras como a ocupação de nível superior mais próxima da sua realidade, não tendo referências profissionais de nível superior no seio familiar para a maioria das entrevistadas, assim como o fator financeiro (sobrevivência) influenciou a decisão delas. Para outras participantes, a escolha veio por meio do desejo que desenvolveram pela educação, tendo referências em sua mãe/professora e de professoras negras, que ajudaram a aguçar o desejo de lecionar em suas vidas. Esse magistério garantiu para essas mulheres negras um novo lugar social diferente do que é posto socialmente, que são profissões subalternas presentes na sociedade brasileira. Assim, exige-se nas trajetórias profissionais dessas sujeitas um maior esforço para demonstrarem sua competência profissional para serem “aceitas” por seus pares e desmistificarem o preconceito sobre sua competência.

Em relação à trajetória docente, a pesquisa demonstrou que as professoras negras aqui investigadas desenvolvem suas práticas pedagógicas comprometidas também com valorização da identidade negra, movimento esse marcado por seu pertencimento racial de mulher negra, compreendido a partir de um posicionamento político e social, que ocupa um espaço de poder que é a escola na função de professora. Elas, portanto, desenvolvem práticas pedagógicas ao longo do ano letivo, a maioria delas focando em práticas que buscam valorizar as características negras, outras buscam discutir essa questão a partir de conteúdo que versam sobre a formação identitária nacional brasileira, em que algumas realizam atividades pontuais e de forma mais transversal sobre o tema, aparecendo na fala da maioria recursos literários (livros, contação de história) e o espaço da biblioteca.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, também foi possível observar que a maioria das professoras negras compreendem que são uma representatividade negra positiva na escola, em um espaço e cargo no qual a/o negra/o ficou à margem durante muito tempo. Em outras palavras, mesmo sabendo que a luta por uma educação antirracista deva ser uma obrigação de qualquer educadora/or negra/o ou não negra/o, suas práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra juntamente com seus corpos negros são essenciais para servirem como referências positiva para todas/os educandas/os contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, essa investigação possibilitou conhecer as trajetórias de professoras negras belenenses, contribuindo para a divulgação de seus percursos formativos na Educação Básica até a chegada ao magistério, oportunizando trazer para o debate acadêmico científico a importância da formação identitária racial/profissional e das suas práticas pedagógicas de valorização da identidade negra, destacando a importância que essas sujeitas históricas sociais têm/tiveram para o desenvolvimento de uma educação antirracista no município de Belém do Pará, uma vez que são protagonistas de suas histórias, sendo uma representatividade negra positiva na escola, e buscam qualificar o seu fazer pedagógico comprometido socialmente e politicamente com um educação mais democrática.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- ARAÚJO, Ana Keira Mercedes. “**Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo e como antes**”: um estudo sobre prática pedagógicas dos professores após a implementação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauí na Amazônia Paraense. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- AZEVEDO, Ana Darc Martins de. **Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola pública de Ananindeua (PA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.
- BARBOSA, Eliete Edwiges. **Negras Lideranças: mulheres ativistas da periferia de São Paulo**. São Paulo: Editora Dandara, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELÉM. **Lei nº 7.685, de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências. Belém: Câmara Municipal de Belém, 1994. Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/19726978/lei-n-7685-de-17-de-janeiro-de-1994-do-municipio-de-belem/atualizacoes>>. Acesso em: 03 out. 2022.
- BELÉM. **Relatório de Diagnóstico Educação Antirracista: o panorama das práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belém**. Coordenadoria de Educação para as Relações Étnico-Raciais - Secretária Municipal de Educação, Belém/PA, 2021.
- BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará, séculos XVII-XIX**. Belém: Editora PakaTatu, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados Qualitativos. *In*: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução a teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 147-202.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: [S. n.], 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: [s. n.], 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Das Relações Étnico-raciais e para o Ensino De História E Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013. [s. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 03 out. 2022.

CAVALLEIRO, Elaine. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliana. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliana (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL, **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006**.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. Os conteúdos étnico-raciais na educação Brasileira: Práticas em curso. **Educar em Revista**. Curitiba: nº47, jan./mar. 2013, p.

67-84. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpxV7nqK4JBp/?format=pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

COELHO, Wilma. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença negra na formação de professores- Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1 janeiro/abril 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jun. 2022.

COSTA, Célio; MELO, Joaquim; FABIANO, Luiz. (org.) **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

CRUZ, Fábyo. Revolução e resistência marcam fundação de Belém: História mostra que por duas vezes a cidade correu risco de perder o posto de capital do estado. **O Liberal**, Belém, 2 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.oliberal.com/belempraveresentir/revolucao-e-resistencia-marcam-fundacao-de-belem-1.480498#:~:text=Uma%20das%20curiosidades%20da%20funda%C3%A7%C3%A3o,para%20serem%20a%20nova%20capital>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIRMIANO, Thaynara. 10 mulheres negras que fizeram história no Brasil. **Terra**. [S. l.] 24 jul. 2021. Cultura & Lazer. Disponível em: <<https://www.selecoes.com.br/cultura-lazer/mulheres-negras-que-fizeram-historia-no-brasi.>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. 2015, v. 41, n. 3, p. 601-614. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (coord.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREITAS, Tais. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

FRATUS, Alessandra B. Ilha do Marajó. **Tô pensando em viajar**. Disponível em: <<https://www.topensandoemviajar.com/onde-ficar-na-ilha-de-marajo>>. Acesso em: 06 maio 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Negros e Educação no Brasil. *IN*: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAIM, Fernanda. (Idesp). Estudo mostra que maioria da população paraense é formada por negros. **Portal Geledés**, 21 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/estudo-mostra-que-maioria-da-populacao-paraense-e-formada-por-negros>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GUITARRARA, Paloma. Pará. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/para.htm>>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 28. jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 41. 2019. Disponível em:<ibge.gov.br>. Acesso em 20. jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2015**: desigualdades de gênero e racial diminuem em uma década, mas ainda são marcantes no Brasil. Brasil, 2015. Disponível em: <<https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9626-sis-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-Brasil>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Texto para discussão:** Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**, Brasília, 14 out. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 14 out. 2022.

JESUS, Nilson Silva de. **A Lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas – Oriximiná/PA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In:* CATANI, Denice Bárbara *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. Contexto: São Paulo, 2020.

LOZANO, Jorge Eduardo Alves. Práticas e Estilos de pesquisa na história oral e contemporânea. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (coord.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MARIANO, Maria José. **A história da educação de Valença – segunda metade do século XX: memória de professoras negras**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In:* FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2019.

MENDONÇA, Beth; BONNA, Mauro. **Belém do Pará - Brasil: Guia Grande Belém do Pará**. Belém: Guia, 2017.

MIRANDA, Victor. Coordenaria Antirracista é oficializada Políticas para a diversidade. **Rádio Iara**. Belém, 22 mar. 2022. Disponível em: <radioara.com>. Acesso em: 09 maio 2022.

MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará**. Belém: Editora Amazônia, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. **O EMAÚS**. Belém: Movimento de EMAÚS, [20--]. Disponível em: <movimentodeemaus.org>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MÜLLER, Iuri. Dez anos depois, lei que obriga ensino afro-brasileiro ainda não é aplicada. **Portal Geledés**, 26 abr. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/dez-anos-depois-lei-que-obriga-ensino-afro-brasileiro-ainda-nao-e-aplicada/>>. Acesso em: 06 maio 2022.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professores negros na Primeira República. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: Desafios e Compromissos, 29º, 2006, Caxambu/MG. Trabalho Encomendado. Caxambu: GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21 Agência Financiadora: Fundação Ford (Penesb/UFF), 2006a, p. 01-14. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MULLER, Maria Lúcia. **A cor da escola: imagens da primeira república**. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

MULLER, Maria Lúcia. Estatutos Estaduais do Magistério e Discriminação Social. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006b.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NEVES, Ivania. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 43 (2015), p. 26-44, mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2634>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NUNES, Edna. Mulheres pretas de Belém elaboram políticas públicas específicas. **Rede Pará**. Belém, 21 jul. 2021. Disponível em: <redepara.com.br>. Acesso em: 09 maio 2022.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006b.

OLIVEIRA, Iolanda. Espaço docente, representações e trajetórias. *In*: OLIVEIRA, Iolanda. **Cor e Magistério**. (org.) Rio de Janeiro: Quartet: 2006.

PALHA, Bárbara da Fonseca Palha. **Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750 – c. 1850)**. Tese (Doutorado em História). Belém: Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal do Pará, 2019.

PINTO, Walter. Democracia, trabalho e liberdade: tese reflete sobre escravidão negra e presença na sociedade. **Beira do Rio**. Belém, 23 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/2021/132-159-junho-julho-e-agosto/529-demografia-trabalho-e-liberdade-em-belem>>. Acesso em: 09 maio 2022.

QUEIROZ, Delcele. Raça, Gênero e Educação Superior. Tese (Doutor em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001, p. 320. Disponível em:

<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf>. Acesso em: 03 out. de 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta; FILHO, MENDES, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Flavia. Mulheres negras e indígenas ocupam cargos de poder em Belém. **Alma Preta Jornalismo Preto Livre**. Belém, 15 jan. 2021. Disponível em <almapreta.com>. Acesso em: 09 maio 2022.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliana (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA; Tomas Tadeu; MOREIRA; Antônio Flavio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SALVATERRA. História. **Prefeitura de Salvaterra**. Disponível em: <<https://prefeituradesalvaterpa.gov.br/o-municipio/historia/>>. Acesso em: 06 maio 2022.

SANTANA, Patrícia, **Professor@s Negr@s: trajetórias e travessias**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2018.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[in] Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do ensino fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. *In*: COSTA, Célio; MELO, Joaquim; FABIANO, Luiz. (org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras Negras: construindo e práticas de enfrentamento ao racismo no espaço escolar**. 2009. 162 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2009.

SILVA, Jacira Reis da. Para não passar a vida na vassoura: a difícil trajetória de ascensão do “ser professora para não ser doméstica”. **UNOPAR Cient. Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 7, p. 57-63 jun. 2006. Disponível em <<https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br>>. Acesso em 04 jun. 2022.

SILVA, Maria Aparecida. **Trajatórias de mulheres negras ativistas**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Maria Nilza. A mulher negra. **Portal Geledés**, 21 mar. 2010. Disponível em: <geledes.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA; Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus; SILVA, Carolina; FERNANDES, Alexsandra (org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SPAGNA, Julia Di. 8 mulheres negras que fizeram história no Brasil. **Guia do estudante**, 13 jul. 2020. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/8-mulheres-negras-que-fizeram-historia-no-brasil/>> Acesso em: 03 jun. 2022.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n. 19, set. 2005, p. 89-100.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença Negra no Magistério: aspectos quantitativos. *In*: OLIVEIRA, Iolanda. **Cor e Magistério**. (org.) Quartet: Rio de Janeiro. 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1992.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 8, n. 1, p. 94-108, jan/jun, 2008. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org.com>. Acesso em: 16 maio 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, v. 13, n. 39, p. 502-516. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença Africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica. Belém: APEP, 1990.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (coord.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

APÊNDICE A – Modelo do roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- I. Questões de aspectos pessoais;
 - a. Aspectos identitários;
 - b. Aspectos familiares/sociais;
- II. Aspectos da trajetória escolar (básico e superior);
- III. Aspectos da escolha profissional;
- IV. Aspectos sobre as Práticas Pedagógicas.

APÊNDICE B - Modelo de carta de autorização de uso de entrevista**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ENTREVISTA**

Belém, 01 de janeiro de 2022.

Destinatário,

Eu, _____ (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura (20/02/22) para a pesquisadora Thaís Pimenta Pimentel para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, porém com um limite descrito a seguir:

Desse modo, desde a presente data, ficando vinculada o controle à pesquisadora, que tem a guarda da mesma.

Limite:

a) Anonimato (não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso).

(Nome e assinatura do colaborador)

APÊNDICE C – Modelo de ofício enviado a CODERER**Ofício**

Local, data.

De: Thaís Pimenta Pimentel (Mestranda)

Para: Departamento CODERER

Assunto: Solicitação de entrevista e dados.

Ilma Sr. (a) Coordenador (a)

Ao cumprimentá-la cordialmente, pede vossa especial atenção à solicitação para conceber uma reunião para tratar sobre a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada “**HISTÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ (2004-2014)**”, sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário (UFPA), e a mestranda vincula ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), linha de pesquisa Currículo da Educação Básica. Aguardamos a sugestão de data e horário, para não comprometer a agenda de vossa senhoria. Ressaltamos que a participação da Coderer neste momento será relevante a construção do corpo da pesquisa, sendo entregue uma Carta de autorização de uso das entrevistas, o qual garantirá o anonimato das sujeitas que aceitarem participar da pesquisa. Desse modo, solicitamos também, se possível, o quantitativo do número de escolas municipais e o número de professoras negras que fazem parte do quadro atualmente, assim como, indicações de professoras negras que possam colaborar com a pesquisa, compartilhando sua história, assim como, outros documentos que possam colaborar com a pesquisa. Desde já agradecemos sua atenção, e contamos com seu retorno.

Professora Thaís Pimentel – contato 980262475

Thaís Pimenta Pimentel