



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

JAILMA RIBEIRO MARINHO

**RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: PROFESSORAS
NEGRAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL DE ALUNAS NEGRAS.**

Tocantinópolis/TO
2023

JAILMA RIBEIRO MARINHO

**RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: PROFESSORAS
NEGRAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL DE ALUNAS NEGRAS.**

Monografia entregue à UFNT – Universidade Federal do
Norte do Tocantins – Câmpus Universitário de
Tocantinópolis, Curso de Pedagogia para obtenção do
título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Simões Rosa

Tocantinópolis /TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M338r Marinho, Jailma Ribeiro.
 Raça e gênero no contexto escolar: professoras negras e sua influência na
 construção da identidade étnico-racial de alunas negras.. / Jailma Ribeiro
 Marinho. – Tocantinópolis, TO, 2023.
 41 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
 Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2023.
 Orientadora : Dra. Camila Simões Rosa

 1. Educação . 2. Professoras Negras. 3. Estudantes Negras. 4. Raça e
 Gênero. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JAILMA RIBEIRO MARINHO

RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: PROFESSORAS NEGRAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ALUNAS NEGRAS.

Monografia foi avaliada e apresentada à UFNT- Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 06/02/2023

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Camila Simões Rosa. Orientadora

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Profa. Dra. Aline Campos

Prof. Dr. Mauro Torres de Siqueira

*Dedico esta pesquisa à todas as meninas e
mulheres negras que vivem e sobrevivem
em um país racista, machista e classista.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo e a Quem me guia, por me dar as forças necessárias para não desistir.

À minha família, em especial a minha mãe, que sempre acreditam mais em mim do que eu mesma.

A todas as minhas amigas, em especial: Gerlane, Rebeca e Jemima, que fizeram com que os anos que passei na Universidade fossem repletos de amor, diversão e aceitação.

À minha orientadora Profa. Dra. Camila Simões Rosa, por ter salvado minha vida acadêmica e ter sido tão paciente e essencial para a construção deste trabalho.

Às professoras e professores da UFNT, em especial do curso de Pedagogia, pelos ensinamentos que me permitiram chegar até aqui.

A todas e todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como tema central: mulher negra e escolarização. O objetivo geral consiste em analisar de que forma a presença/ausência de professoras negras em sala de aula pode influenciar na construção da identidade étnico-racial de alunas negras. No referencial teórico foram abordados os seguintes temas: Identidade étnico-racial; Professoras negras; Mulheres negras; Alunas negras; Gênero e Raça. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com a colaboração de quatro mulheres negras. A análise de dados foi realizada através de análise de conteúdo, a partir da qual foi possível perceber que a presença de professoras negras influencia de forma significativa na construção de identidade de meninas negras. Além disso, foi possível evidenciar que se a professora negra possuir uma construção de identidade racial positiva ela terá maior chance de contribuir na valorização da identidade étnico-racial de suas alunas e alunos.

Palavras-chaves: Estudantes Negras. Professora Negra. Educação das relações étnico-raciais. Gênero e Raça.

ABSTRACT

This work has as its central theme: black women and schooling. The general objective is to analyze how the presence/absence of black female teachers in the classroom can influence the construction of the ethnic-racial identity of black female students. The following themes were addressed in the theoretical framework: Ethnic and racial identity; Black teachers; Black women; Black students; Gender and Race. As for the methodology, this is a descriptive and exploratory research, with a qualitative approach. Data collection was carried out through semi-structured interviews, with the collaboration of four black women. The data analysis was performed through content analysis, from which it was possible to realize that the presence of black female teachers significantly influences the construction of identity of black girls. In addition, it was possible to evidence that if the black teacher has a positive racial identity construction, she will have a greater chance of contributing to the valorization of the ethno-racial identity of her students.

Keywords: Black Students. Black Woman Teacher. Ethno-Racial Relations Education. Gender and Race.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das Claboradoras

Quadro 2 - Modelo de Categorização dos dados das Entrevistas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasil
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

Sumário

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Tema e o Problema de pesquisa	9
1.2	Justificativa	9
2	OBJETIVOS	11
3	METODOLOGIA	12
3.1	Abordagem e tipos de pesquisas do estudo	12
3.2	Procedimentos e Instrumentos Metodológicos	13
3.3	Entrevistas	15
3.4	Transcrição e categorização das entrevistas	17
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	19
4.1	Identidade étnico-racial	19
4.2	Professoras negras e debates sobre questões raciais na escola	23
4.3	Vivências entrelaçadas entre pesquisadora e colaboradoras: diálogos sobre educadores omissos e naturalização do racismo na escola e na família	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
	APÊNDICE A-TERMO DE CONSETIMENTO ESCLARECIDO	38
	APÊNDICE B-ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURA	39

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), visa analisar de que forma a

presença/ausência de professoras negras em sala de aula pode influenciar na construção da identidade étnico-racial de alunas negras. Está estruturado em quatro capítulos, iniciando com esta introdução, na qual apresenta-se o tema e o problema da pesquisa, a justificativa e os objetivos. No segundo capítulo consta a metodologia que dividia em: abordagem, tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados e discussão sobre o processo de construção da identidade étnico-racial, a presença/ausência de Professoras Negras e sobre os debates de relações raciais em sala de aula. Ainda neste capítulo há reflexões acerca de como os educadores e educadoras lidam com o racismo em sala de aula e como a naturalização das violências raciais afetam a trajetória de crianças negras. Por fim, nas conclusões retomam-se os objetivos específicos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 Tema e o Problema de pesquisa

A construção do Brasil se deu por um longo processo colonizador, marcado pela exploração de negros e indígenas e após a abolição e posterior Proclamação da República o povo negro teve e continua tendo dificuldades para se integrar na sociedade como um cidadão pleno de seus direitos, pois o fim da escravidão não pôs fim em como o negro era, e segue sendo, visto e tratado na sociedade, pelo contrário, começou um forte processo de marginalizar e condenar esta população.

Desde cedo a criança negra convive com o racismo entranhado na sociedade e por conseguinte dentro do seu ciclo familiar, do seu grupo de amigos, em sua vizinhança há produções e/ou reproduções do racismo. Para Nilma Lino Gomes (1996), ao entrar na escola a criança negra espera encontrar um ambiente no qual ela possa se sentir acolhida e o que acontece muitas vezes é exatamente o contrário. Na escola as práticas racistas se intensificam, pois ali a criança entra em contato com grupos maiores e mais diversificados de pessoas, correndo maior risco de discriminação, até mesmo no grupo do qual ela faz parte, ou seja, outras crianças negras e professores/professoras negras, por exemplo.

Neste sentido, esta pesquisa visa desenvolver uma reflexão acerca da presença/ausência de mulheres negras no ambiente escolar, como profissionais da educação e como isto afeta a construção da identidade étnico-racial de alunas negras.

1.2 Justificativa

O mito da democracia racial trouxe-nos a falsa ideia de não ser mais necessário discutir as questões raciais na sociedade brasileira. Por meio desta ideologia, se difunde a crença de que em razão da miscigenação que estruturou o Brasil e após a abolição da escravidão, os negros passaram a ter as mesmas condições sociais dos brancos. Em consequência dessa pseudo visão,

muitas vezes se desconsidera a importância de se discutir as relações sociais na perspectiva racial. Essa postura tem reflexo direto nas escolas que também se omitem destas pautas.

Para completar esse cenário, as teorias raciais do final do século XIX e início do século XX foram mais uma introjeção da discriminação racial na sociedade brasileira, pois elas tinham uma suposta fundamentação científica, que legitimavam e davam força ao racismo e as ações racistas que impediam os negros e negras de exercerem sua plena cidadania.

De acordo com Skidmore (1974, p.63):

[...] durante o período alto do pensamento racial — 1880 a 1920 — a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideais de que a raça superior — a branca —, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação.

Desde a libertação do povo negro no Brasil, há uma tentativa de impedir seu acesso à determinados espaços e de invisibilizá-los em outros que eles cheguem a ocupar, seja no âmbito profissional, social e principalmente nos espaços educacionais. Quando fazemos um recorte de gênero percebemos que as mulheres negras são as mais atingidas por essa realidade, pois além do racismo também são afetadas pelo machismo. Por essa razão, torna-se urgente e necessário debater nesses espaços, a figura da mulher negra enquanto sujeito e como o racismo as afetam de diferentes formas independentemente de qual posição elas ocupem, seja como alunas ou profissionais da educação.

Não me recordo de ter tido ao longo de minha trajetória na Educação Básica mais de uma professora e/ou professor negro. Apenas no Ensino Médio é que fui ter contato com uma professora negra e mesmo assim as questões raciais não eram discutidas em sala de aula, para além da escravatura. Contrariamente, era disseminado o discurso do “somos todos iguais” que apagava minha vivência e mascarava os abusos que sofria dos demais alunos referentes a minha cor e meu pertencimento étnico-racial. O meu contato com o racismo e a discriminação dentro do espaço escolar ocorreu muito cedo, as ofensas partindo das outras crianças eram constantes, os insultos vistos pelos educadores, pais e responsáveis eram tidos apenas como “brincadeiras de criança”.

No ensino fundamental, por exemplo, eu tinha uma colega branca muito racista. Naquela época ela fazia muitas “piadas” sobre minha aparência, minha cor e meu jeito de ser, mas como eu queria apenas ser aceita e me enturmar com meus colegas, relevava tudo que ela dizia e ainda a chamava de amiga e até tinha uma admiração por ela, pois ela era engraçada e “descolada”, como eu gostaria de ser. Muitos anos depois comecei a entender que a nossa relação, naquela

época, era totalmente abusiva e unilateral. Eu não a culpo, pois assim como eu, ela também era uma criança e só estávamos reproduzindo um comportamento advindo do meio adulto e cultural em que nós vivíamos, éramos vítimas das circunstâncias.

Hoje é interessante perceber que aquelas ofensas partiam também de crianças que eram lidas como negras e talvez isso tenha contribuído para o pouco crédito dado àquelas situações. Essa conjuntura, diz muito sobre como o auto ódio é introjetado muito cedo na vida das crianças negras.

Apesar de todas essas agressões racistas, sofridas durante a minha trajetória na educação básica, por vezes muito sutis para serem percebidas, as minhas experiências na instituição escolar não foram todas ruins. Aprendi muito, fiz amizades verdadeiras que trago comigo até hoje e tem também o conhecimento que adquiri e que ninguém pode tirar de mim. Mas é impossível não imaginar como teria sido se eu e os meus colegas negros e principalmente as minhas colegas negras tivéssemos tido naquela época professores/professoras e profissionais da educação em geral, preocupados em saber lidar com a diversidade, diferenças e desigualdades que encontravam no ambiente escolar.

Dessa forma, esta pesquisa partiu do meu interesse e vivência, em compreender qual o impacto que a presença/ausência de professoras negras tem na vida de alunas negras durante sua trajetória escolar e se essa presença/ausência pode contribuir de maneira positiva ou não para o reconhecimento e/ou construção da identidade étnico-racial de meninas negras. Na complexidade da temática que inter-relaciona a mulher negra e a escolarização, faço, portanto, um recorte específico na relação professora/aluna para o desenvolvimento desta pesquisa. Entendemos que a vivência da mulher negra no contexto escolar, desde a sua infância até a vida adulta, está relacionada ao fato desse espaço ser produtor e reproduzidor do racismo e machismo, isso faz com que meninas e mulheres negras sejam as mais atingidas por opressões.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar e problematizar a relação entre presença/ausência de professoras negras em sala de aula e a construção da identidade étnico-racial de alunas negras.

Objetivos Específicos:

Identificar como se dá a violência racial para com as alunas negras na sala de aula;

Relacionar aspectos do racismo e machismo com o processo de escolarização de meninas negras.

Contribuir para o campo da educação das relações étnico-raciais e as intersecções entre raça e gênero; a partir do recorte escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem e tipos de pesquisas do estudo

Os métodos de pesquisa utilizados neste trabalho foram descritivos e exploratórios em relação aos objetivos e com abordagem qualitativa. É uma pesquisa descritiva, pois tem o objetivo de descrever as características de um fenômeno e de estudar um grupo de pessoas, por idade, sexo, linhagem, nível de escolaridade etc. (GIL, 2008). Neste caso o grupo pesquisado foram quatro mulheres negras e foi empregada a entrevista semiestruturada com foco em história de vida.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, por meio de um conjunto de questões previamente definidas, em uma conversa, seja ela formal, seja informal (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

E é exploratório, pois envolve levantamento bibliográfico, documental, entrevistas não padronizadas (GIL, 2008), no caso, perguntas além do roteiro inicial, com base nas respostas às perguntas pré-definidas. E é de abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47).

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo[...]os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Para a construção deste estudo, o primeiro procedimento realizado foi o levantamento bibliográfico, etapa que consiste na busca por trabalhos científicos já produzidos referentes ao tema da pesquisa, para entender o quão aprofundadas estão as discussões sobre este assunto estão nas produções científicas. Utilizou-se dos buscadores Brasil Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “Mulher Negra”, “Professora Negra” “Docência” e “Escola”.

Na plataforma do SciELO foram encontrados dezesseis artigos, sendo que destes, apenas dez tinham relação direta com o tema da presente pesquisa. Já na BDTD foram

encontradas cinco teses e três dissertações e somente duas dissertações se atrelaram de algum modo com a pesquisa.

Nos nove artigos e três dissertações que conversavam com esta pesquisa foram contabilizados dezoito autoras e oito autores¹ responsáveis pelas produções, o que indica uma maior adesão de mulheres na escrita sobre mulheres negras no espaço escolar. Não foi possível em um primeiro momento identificar a raça/etnia dos autores e das autoras em questão. Os trabalhos de pesquisas levantados datam do início dos anos 2010 até o presente, ou seja, foram produzidos posteriormente a promulgação da Lei n° 10.639 de 2003 que altera a Lei n° 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. Esse fato pode indicar que, a obrigatoriedade de trabalhar essa temática em sala de aula trouxe à tona a necessidade de se pesquisar sobre as questões raciais e de gênero nos espaços escolares. E ajudam a perceber a importância da construção dessas políticas para que temáticas até então pouco (ou nada discutidas) ganhem visibilidade.

3.2 Procedimentos e Instrumentos Metodológicos

As entrevistas contaram com a colaboração de quatro mulheres negras, na faixa etária de vinte e dois a vinte e oito anos. Por coincidência todas estavam cursando ou já cursaram ensino superior no momento das entrevistas. Três, das quatro, colaboradoras são da área da educação (licenciatura em Pedagogia). Dessas, uma já se formou, duas estão em processo de formação e a quarta colaboradora é bacharel em administração pública. Todas as colaboradoras cursaram a educação básica em instituições públicas.

Os critérios definidos para a escolha das colaboradoras foi que todas seriam mulheres lidas como negras, adultas e com passagem por alguma etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio). Inicialmente foram escolhidas cinco mulheres.

O primeiro contato foi feito por meio de mensagens individuais, com as cinco possíveis colaboradoras. O contato foi feito pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas-WhatsApp, visando explicar os objetivos da pesquisa e levantar o interesse de participação. As respostas foram positivas. Em um primeiro momento todas aceitaram, no entanto, devido a

¹ O número de autores/as diferencia pois havia trabalhos produzidos em coautoria.

conflitos de agenda, não foi possível a participação de uma das colaboradoras, ficando assim apenas quatro.

A participação das colaboradoras consistiu em fornecer alguns dados (Nome, Idade, raça/etnia, escolaridade) e responder perguntas feitas pela pesquisadora. Além das perguntas iniciais que estavam no roteiro semiestruturado, foram feitas perguntas extras de acordo com o desenvolvimento da entrevista e quando pertinente para os objetivos da pesquisa. Das entrevistas realizadas, três foram feitas pessoalmente e gravadas apenas em áudio, a quarta e última entrevista foi realizada através do Google Meet e gravada em áudio e vídeo, pois a colaboradora não reside no mesmo estado que a pesquisadora, impossibilitando uma entrevista pessoalmente. Todas as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice) e estavam cientes dos riscos e benefícios advindos de suas participações nesta pesquisa.

As entrevistas aconteceram no período de uma semana e as duas principais dificuldades enfrentadas pela pesquisadora durante este processo foi ter que se deslocar por 40 km (de moto) para realizar umas das entrevistas e a instabilidade da internet na realização da entrevista feita por Google Meet. Todavia, estas dificuldades foram superadas sem prejuízos. Para a realização das entrevistas foi construído um roteiro inicial com perguntas para a descrição das colaboradoras (Nome, idade, raça/etnia e escolaridade) e perguntas abertas, na qual as colaboradoras teriam de rememorar sua infância e a adolescência para formular suas respostas. Quando necessário a pesquisadora, que também assumiu o papel de entrevistadora, fazia perguntas extras a partir das respostas dadas, fato que ocorreu em todas as entrevistas. Ou seja, a maioria das respostas iniciais trouxe abertura para perguntas complementares, fora do roteiro inicial.

Os materiais utilizados para a execução das entrevistas foram notebook e celular. Pelo notebook, além de ter sido realizada a reunião via Google Meet, estava armazenado o roteiro com as perguntas iniciais e foi utilizado durante todo o processo de desenvolvimento da

pesquisa. O celular foi usado para entrar em contato com as colaboradoras através do WhatsApp e para gravar, em áudio, três das quatro entrevistas realizadas.

Na tabela 1 constam os dados que permitem traçar o perfil das colaboradoras:

QUADRO 1: Perfil das Colaboradoras

Nome	Idade	Raça/Etnia autodeclarada	Escolaridade
Caroline dos Reis Silva	22 Anos	Preta	Superior completo (Bacharel em Administração pública)
Maria Eduarda Ribeiro de Oliveira	24 Anos	Preta	Superior completo (Licenciatura em Pedagogia)
Rebeca Maria da Silva Cardoso	23 Anos	Preta	Superior incompleto (Finalizando Licenciatura em Pedagogia)
Kesya da Silva Alves	28 Anos	Preta	Superior incompleto (Licenciatura em Pedagogia)

– Fonte: Pesquisadora (2022)

3.3 Entrevistas

A primeira entrevista ocorreu na casa da colaboradora Rebeca da Silva Cardoso², minha amiga e colega de curso. Durante a comunicação para marcar a entrevista, ela mostrou-se um pouco receosa em não conseguir responder as perguntas de maneira satisfatória, no entanto, lhe expliquei novamente do que se tratava a pesquisa e a tranquilizei da maneira que pude, para que ela se sentisse à vontade na hora de responder. No mais conseguimos realizar a entrevista de maneira satisfatória, mesmo se tratando de assuntos tão delicados como o racismo e sua perpetuação, por exemplo³.

A segunda entrevista aconteceu no local de trabalho da colaboradora Maria Eduarda Ribeiro de Oliveira, em uma sala reservada especificamente para isto. A colaboradora é pedagoga/professora e já foi minha colega em um projeto de assistentes de alfabetização na em São João do Paraíso, Maranhão, cidade em que residimos. Apesar do ambiente calmo e propício a colaboradora demonstrou nervosismo, o que pode ter contribuído para uma entrevista de menor duração, sendo a entrevista mais curta entre todas.

A terceira entrevista foi realizada em minha casa, por opção da colaboradora Caroline dos Reis Silva. Carol (como prefere ser chamada) é bacharel em administração pública e temos uma relação de amizade. A entrevista foi bastante proveitosa e a colaboradora estava bastante

² O uso do nome completo foi autorizado por todas as colaboradoras

³ Especialmente neste tópico da pesquisa será utilizado a escrita em primeira pessoa, com o objetivo de evidenciar a proximidade existente entre pesquisadora/colaboradora

à vontade. Durante a execução, a entrevista foi interrompida por um vizinho o que acabou por quebrar um pouco o ritmo, mas não prejudicou a realização.

A quarta e última entrevista foi a mais longa e foi realizada através da plataforma do Google Meet. A colaboradora foi Kesya da Silva Alves e estudamos o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola e em alguns anos fomos colegas de turma. Tornamo-nos amigas e mantemos a amizade atualmente, mesmo morando em estados diferentes. Kesya tem o curso de pedagogia incompleto e é proprietária junto a uma amiga de uma Creche/Hotelzinho Infantil, que atualmente contam com trinta crianças, algumas que são fixas o semestre inteiro e outras que passam apenas alguns dias na responsabilidade da instituição, por isso a categorização de hotelzinho infantil além de creche.

Por fim, as entrevistas foram realizadas dentro das possibilidades e sem transtornos que pudessem atrapalhar o andamento da pesquisa. A proximidade existente entre mim, enquanto entrevistadora/pesquisadora e as colaboradoras, não prejudicou em momento algum a coleta de dados, pelo contrário, a confiança que estabelecemos serviu de acolhimento e de pretexto para a composição de um ambiente descontraído sem a perda do compromisso com os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido é importante observar que:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (EDUCAR, 2004).

Acredito que além da proximidade que já tínhamos, o fato de compartilharmos o mesmo pertencimento étnico-racial e de gênero tenha contribuído e muito para a fluidez das entrevistas. Se as entrevistas tivessem sido feitas por um homem branco, por exemplo, mesmo se o suposto entrevistador tivesse relação de amizade com as colaboradoras talvez elas não tivessem se sentido à vontade para discorrer sobre questões que tocam tanto suas subjetividades.

A respeito da proximidade entrevistadora/colaboradora é bastante importante compreender, também que, a partir dessa forma de pensar, a pesquisa científica possa ser encarada como parte de um diálogo estritamente próximo entre sujeito (pesquisadora) e o objeto a ser pesquisado o que também inclui, o seu campo de pesquisa.

[...] especificamente quando o pesquisador está dentro da própria organização. No caso da pesquisa realizada por um pesquisador, enquanto membro da organização que faz parte do objeto pesquisado, essa reflexão se faz necessária na medida em que o intuito é o de não comprometer os resultados da pesquisa e, ao mesmo tempo, tirar proveito favorável dessa condição[...] A pesquisa, de certa maneira, pode ser vista

como uma construção conjunta em que os dois lados se escutam, e por onde flui o processo de criação do conhecimento científico (LEMOS, 2017, p. 23).

3.4 Transcrição e categorização das entrevistas

Após a finalização das entrevistas, comecei o processo de transcrição. Durante este procedimento utilizei o celular, notebook e fones de ouvido para melhor entendimento das entrevistas gravadas, tanto em áudio quanto a que foi gravada em audiovisual. Utilizei o Microsoft Word para escrever e armazenar as transcrições. Todo o processo de transcrição durou uma semana.

Após a transcrição das entrevistas, começou o processo de analisar os dados. A técnica utilizada nessa etapa foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que consiste em três fases distintas. A primeira fase é a pré-análise dos dados, nesse caso, uma leitura prévia das entrevistas transcritas, que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”, da qual foi possível uma maior familiaridade com as falas das colaboradoras e identificar as partes que mais se conectavam com os objetivos da pesquisa. A segunda fase foi a exploração do material a codificação ou categorização e a terceira, e última fase foi a discussão dos dados e dos resultados, as inferências e a interpretação do material (BARDIN, 2011).

Para o processo de codificação dos dados foram criados dois códigos distintos para a identificação das partes importantes. Segundo Sampaio (2001, p. 45) “Um código geralmente irá resumir, filtrar ou condensar dados de acordo com os interesses de pesquisa”. Neste caso foram utilizadas as cores verde e amarelo, sendo a amarela representando os assuntos relevantes, à primeira vista, para a pesquisa e o verde assuntos para “ver posteriormente” a possibilidade de entrar ou não na análise final.

Este processo demorou algumas horas não consecutivas e a dificuldade encontrada foi focar nas falas das colaboradoras que tinham relação direta ou mais próxima com os objetivos da pesquisa, uma vez que o material se fez muito rico no que se refere às questões raciais como um todo, tendo muitos dados para analisar, para além do problema de pesquisa aqui propostos.

Após a codificação, começou a categorização das entrevistas. Nessa etapa foi construído uma tabela e selecionado os assuntos que melhor atendesse aos interesses da pesquisa, de maneira a contemplar seus objetivos, os categorizando, em forma de temas. Segundo Sousa e Santos (2020, p. 6), ao comentar Bardin, “[...] a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais”.

Os temas que emergiram do processo de categorização foram, (1) Identidade étnico-racial, (2) Professora Negra/Professor Negro e debates sobre questões raciais na escola e (3)

Vivências entrelaçadas entre pesquisadora e colaboradoras: diálogos sobre educadores omissos e naturalização do racismo na escola e na família.

O quadro 2 apresentado abaixo traz exemplos de unidades de significado para cada um dos temas resultantes do processo de decodificação das transcrições das entrevistas.

QUADRO 2: Modelo de categorização dos dados das entrevistas

Identidade e Pertencimento Étnico-racial	Professora Negra/Professor Negro e debates sobre questões raciais na escola	Vivências entrelaçadas entre pesquisadora e colaboradoras: diálogos sobre educadores omissos e naturalização do racismo na escola e na família
<p>“até entrar na faculdade eu achava que era parda.” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“eu não me lembro de nenhum momento que dentro da escola ou fora dela teve essa discussão comigo, sobre a minha cor de pele” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“eu nem pensava na minha cor de pele porque como nunca houve debate sobre isso, passava despercebido. Não sentia falta porque nem sabia que precisava sentir falta né” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p>	<p>“Não tive nenhuma” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“eu tive pouquíssimas professoras[...] uma ou duas mulheres do sexto ano para a frente” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“Tinha [professor negro] mas também não era muito não” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“o único dia que era comentado sobre raça era no Dia da Consciência Negra e era sempre retratando os negros como escravos, não saía disso [...] na verdade não havia discussões né, havia...como é que é? exposição do que estava ali no livro” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p>	<p>“a mim especificamente não, mas a um colega negro eu me lembro” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“ignorando... porque eles nem estavam... quer dizer se eles perceberam eles não fizeram nada, mas o momento que eu me lembro agora especificamente os professores não estavam em sala de aula no momento que aconteceu” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p> <p>“que eu me recorde nenhum dos professores que passaram na minha vida até a faculdade, não tocou nessa questão étnico racial” (Rebeca, entrevista 1º, 2022)</p>

Fonte: Pesquisadora (2022)

Por fim, se iniciou a análise final dos dados. A discussão dos dados foi dividida em três subcapítulos, cada qual com um dos temas, com a fundamentação teórica de estudiosas e estudiosos de cada temática, a perspectiva histórica das pautas, de forma a estabelecer diálogo entre as experiências pessoais das colaboradoras e da pesquisadora. No último subcapítulo optou-se, mais uma vez, por uma escrita em primeira pessoa, que sem perder o rigor científico, possibilitou que além dos dados coletados a pesquisa pudesse se enriquecer com as vivências e experiências da pesquisadora que é também uma mulher negra.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, buscou-se situar as bases teóricas que serviram de fundamentação para este estudo. Partindo, inicialmente, da divisão em subcapítulos e fazendo uma análise teórica dos dados coletados e fechando com os resultados e discussões da pesquisa.

4.1 Identidade étnico-racial

A construção de identidade é um processo bastante complexo, pois envolve a influência do meio em que o indivíduo nasce e das interações sociais que ele estabelece ao longo da vida. Quando se trata da pessoa negra, em particular, o racismo é um obstáculo para esta construção, pois ela já nasce afetada por produções e reproduções racistas, até mesmo dentro das relações familiares e dos demais espaços que ela ocupe. Para analisar esta problemática é necessário estar ciente que a miscigenação é um dos fatores, senão o principal, que contribui para o difícil processo de se reconhecer étnico-racialmente.

Apesar de existirem pontos de vistas que diferem a respeito do processo de mestiçagem pelo qual a sociedade brasileira se constituiu, a exemplo de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, é sabido que estas visões não se desfazem do entrave racista para fazer uma análise honesta de como se deu todo esse processo e as consequências para o povo negro e indígena até os dias atuais. Porém, independente da visão que se tenha a respeito das misturas de raças pela qual o povo brasileiro é formado, é importante evidenciar que as relações raciais no Brasil são atravessadas pela violência contra as populações negras e indígenas. Sobretudo para com a mulher negra e a mulher indígena tendo em vista que além do racismo há também o machismo estruturando as relações na sociedade

O sequestro e comercialização de negros das diferentes partes do continente africano e o início da escravidão no Brasil colônia, foi o ponta a pé inicial para o apagamento da identidade cultural e posterior perda da identidade étnico-racial desses povos e de seus descendentes. Quando se trata do apagamento cultural do povo negro, podemos citar, por exemplo, a proibição de suas práticas religiosas e a perda do contato com seus idiomas, pois como se tratava de povos de diferentes países africanos não eram permitidos que escravizados de uma mesma nação ficassem juntos na mesma senzala ou campo de “trabalho”, para evitar motins e planejamentos de fugas. Além disso obrigados a adotar a língua portuguesa como idioma oficial.

Após a abolição, os ex escravizados e seus descendentes foram postos em uma posição de marginalidade na sociedade brasileira e apesar da mistura de raças ser malvista pela elite

branca internacional, houve sua intensificação na tentativa de branqueamento da população brasileira pelas autoridades durante o século XX. Tal processo se deu através da imigração europeia, levando alguns intelectuais da época acreditarem que a raça branca se sobressairia em algumas décadas em relação a população indígena, negra e mestiça do país, o que felizmente, não aconteceu.

Porém, a miscigenação brasileira foi muito além do campo biológico, atravessando também o aspecto cultural. Muitos escravizados “perderam” sua ancestralidade ao serem retirados à força de seu continente e levados a outros. Nesta diáspora foram obrigados a adorarem outro deus e cultivar outros costumes. Um exemplo expressivo da miscigenação cultural é o sincretismo religioso; os povos africanos escravizados inseriam aspectos das religiões cristã em suas próprias crenças para que pudessem expressar sua fé de forma mais “segura”, estratégia que encontraram para manterem vivas suas raízes religiosas.

Com o fracasso das tentativas de branqueamento da população através da mestiçagem biológica, passou-se a usar um discurso sobre uma suposta democracia racial, que colocavam os negros e mestiços no mesmo patamar de igualdade que os brancos, uma vez que a escravatura tinha ficado para trás. Esse discurso fazia parecer que não havia distinção de raças, pois o Brasil seria uma grande nação “sem cores” ou “com todas as cores”, na qual todos são iguais e têm a mesmas oportunidades independente de sua origem, que a raça não interferiria no modo que o indivíduo seria visto e tratado, ignorando os séculos de violência e extermínio que afetaram os povos originários e os africanos com a colonização europeia, e impossibilitando políticas de reparação. O mito da democracia racial colocou o negro em um difícil lugar na sociedade brasileira, pois segundo esta teoria não existe racismo no Brasil, uma vez que todo brasileiro é descendente de negros e indígenas e conseqüentemente não se pode combater algo que supostamente não existe.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de se conscientizarem acerca de suas características culturais, o que teria contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 1999, p. 80).

O mito da democracia racial faz com que o Brasil trate o problema da desigualdade como uma questão de renda portanto, focada numa perceptiva de classe. Nessa lógica, o acesso à educação, que a maioria da população não consegue ter e manter, ocorre por falta de recursos. Ignora-se assim que somos um país marcado pela escravatura e o último do continente

americano a abolir a escravidão. Tratar de desigualdades sociais em nosso país sem fazer recorte de raça é, no mínimo, desonesto.

A desumanização do corpo negro foi enraizada na sociedade, de forma tão profunda durante o período escravista que perpetuou durante os séculos no imaginário popular, determinando como os negros foram e são tratados até hoje.

O período escravagista foi marcado pela forma animalizada e coisificada como o africano escravizado era tratado, uma estratégia que resultou na construção de uma imagem desumanizada do negro. Outra herança do período escravocrata é o conjunto de atributos destinados à pessoa negra, que permanece vivo e atuante no imaginário social do brasileiro. A exclusão das pessoas negras do processo produtivo, durante o período republicano, bem como a criação de teorias racistas, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial promoveram uma situação no qual foram reforçados preconceitos e estereótipos que legitimam e reproduzem o racismo até os dias atuais (COSTA PINTO; FERREIRA, 2014, p.264).

O racismo no Brasil é um fenômeno complexo, difícil de ser compreendido e enfrentado. Ao contrário dos Estados Unidos, por exemplo, contexto em que o indivíduo é considerado negro por ascendência, no Brasil é pelo fenótipo. Portanto, quanto mais fenotipicamente branca a pessoa é, mais “aceita” socialmente ela será e o racismo irá afetá-la de forma diferente fazendo com que até ela mesmo acreditar que ele não a afeta de forma alguma. A partir desse processo histórico, aliado ao mito da democracia racial, desenvolveu-se um racismo institucionalizado na sociedade brasileira que é negado. Para Costa Pinto e Ferreira (2014, p. 261), “Isso se dá por conta dos seus mecanismos subliminares que encontram suporte na cordialidade, dando a impressão de que não há racismo neste país, levando à conclusão de que não se deve adotar nenhum tipo de postura frente a tal situação.”

Uma das consequências deste cenário para as pessoas negras e mestiças foi um complexo identitário, que faz com que entender e se aceitar enquanto negro em uma sociedade marcada pelo racismo, seja um desafio a ser superado. Para Munanga (1999, p.110) a “mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.”

Como já mencionado, o mito da democracia racial fez parecer não ser necessário as discussões sobre raça na sociedade e tampouco dentro dos espaços escolares, pois falar de raça no Brasil não faz sentido para a maioria das pessoas. Segundo Costa Pinto e Ferreira (2014), no Brasil o que se percebe é que existe um “pacto” de silêncio a respeito da questão racial, não se falando sobre isso não se entra em contato com a questão. É como se o preconceito e a discriminação não existissem.

No desenvolvimento desta pesquisa, quando questionadas sobre como se reconheciam étnico-racialmente, as colaboradoras da pesquisa se autodeclararam pretas e não pardas, o que

pode ser um sinal de um reconhecimento aprofundado de sua identidade racial atualmente, mas quando questionadas se sempre se reconheceram como pretas, no entanto, as respostas evidenciam outro cenário

A colaboradora Rebeca afirmou na primeira entrevista que até entrar na faculdade se considerava parda e que não se recorda de ter tido dentro ou fora da escola discussão sobre sua “cor de pele”.

eu nem pensava na minha cor de pele porque como nunca houve debate sobre isso, passava despercebido. Não sentia falta porque nem sabia que precisava sentir falta né (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).

A partir destas falas pode-se discutir a importância dos debates sobre as relações étnico-raciais nos contextos escolares e universitários. Pois nem sempre meninas negras vivenciam contextos escolares nos quais há discussão sobre o significado de ser negra na sociedade brasileira.

Algumas das colaboradoras relatam sobre ter tido vivências familiares em que estas discussões existiam e trazem também como foram as primeiras experiências de racismo no contexto escolar.

[...] desde criança, minha mãe sempre me falou desde criança que eu era negra [...] eu me aceitava, só que era um pouco difícil na escola. Sempre é difícil (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

Sim, eu nunca tive problema (em aceitar), tipo com questão de cor, nunca me incomodei com isso, sempre me aceitei (Maria Eduarda, 3ª entrevista, 2022).

[...] acho que desde sempre [...], mas tipo com o passar dos anos eu fui entendendo mais sobre isso (Maria Eduarda, 3ª entrevista, 2022).

como minha família é toda negra[...]...a maioria é negro a gente sempre teve, a gente nasceu...não tivemos assim uma construção é uma coisa que a gente sabe que a gente é e não precisa ficar construindo não (Kesyá, 4ª entrevista, 2022).

eu sei que eu sou e pronto[...]eu sempre me aceitei (como negra) (Kesyá, 4ª entrevista, 2022).

Gomes (2003), discute o cabelo como importante símbolo da identidade negra. No desenvolvimento desta pesquisa, quando perguntadas sobre a relação com o cabelo, das três colaboradoras que responderam à pergunta, duas têm o cabelo alisado por química atualmente

e uma já teve, mas passou pela transição capilar voltando a ter seu cabelo natural. As respostas a respeito do motivo de terem alisado o cabelo em algum momento foram diferentes.

Eu já passei por processo químico. Eu nunca tive o cabelo liso, já tive o cabelo alisado, assim baixo, passava alisante aí em 2017 eu passei pela transição foi difícil demais[...]aí eu aceitei meu cabelo como ele é hoje, mas eu só o usava baixinho (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

até minha terceira série (sic) até a terceira serie eu sofri muito bullying, puxavam demais meu cabelo, jogavam chiclete no meu cabelo, por isso que depois mais velha eu decidi alisar (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

Na escola todo mundo usava o cabelo igual o meu (alisado) (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

eu e minha irmã do meio a gente tem cabelo liso (alisado) não quer...tipo no meu caso eu sempre aceitei meu cabelo cacheado, mas alisei por uma questão de praticidade, não era nem questão de não me aceitar (Maria Eduarda, 3ª entrevista, 2022).

[...] meu cabelo foi cacheado até meus vinte anos, aí eu simplesmente resolvi alisar, falei assim 'não, vou alisar' porque eu acho que o cabelo tem uma representatividade sim, mas nem sempre...eu posso ter o cabelo que eu quiser né (Kesyra, 4ª entrevista, 2022).

Para Gomes (2014, p. 4) “A identidade racial é um processo complexo que assim como outros processos identitários se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização em outros espaços sociais.” Por essa razão é difícil determinar se quando uma pessoa que tem cabelo crespo, por exemplo e decide alisá-lo o está fazendo por uma escolha pessoal e individual ou por uma pressão social e estética enraizada na sociedade.

Diante do exposto é importante evidenciar que o racismo existe na sociedade brasileira e que impacta diretamente na construção de identidade de pessoas negras, por essa razão é de suma importância se discutir no campo da educação, estratégias que permitam combater esta problemática.

4.2 Professoras negras e debates sobre questões raciais na escola

A mulher negra foi colocada durante o período escravista na mesma esfera de desumanização que o homem negro, adicionando a ela, porém, a violência sexual. No trabalho escravo as mulheres negras experimentaram a igualdade com os homens, na produção, na força, nas surras, muitas das quais seguidas de morte, predominando múltiplas violências às mulheres,

pelo sexo, violação, reprodução etc. No entanto após a abolição houve a tentativa de “enquadrar” a mulher negra na mesma “esfera moral” que a mulher branca sem dar a elas as condições sociais para isto.

As mulheres negras sempre foram obrigadas a trabalhar em sua condição de escravizada, sendo que a única tutela que tinham era baseada em violência e advinda do senhor escravista. No pós-abolição, porém, essas mulheres tiveram que assumir a responsabilidade sobre si mesma e muitas vezes sobre suas famílias. Nos grandes centros urbanos, por exemplo, a responsabilidade em sustentar suas famílias recaía nas mulheres negras. Isso porque os vestígios da escravatura marginalizar a figura do homem negro de tal forma que os impossibilitava de serem contratados em serviços menos subalternos e eles queriam se livrar deste estigma que acabava os remetendo a escravidão. Portanto, mulheres negras se distanciavam das normas morais exigidas das mulheres brancas e abastadas, ou seja, não ficavam limitadas ao espaço doméstico sob o controle dos homens.

Pela natureza dos serviços que faziam, elas estavam em toda parte e em todos os horários, quebrando os códigos que definiam as regras morais, os padrões sociais de comportamento e valores aceitos que delimitavam a mulher honesta e virtuosa, isto é, a mulher desejável a esta sociedade (SILVA, 2016, p. 157).

Gomes (2002, p. 42) afirma que "durante séculos, a perversidade do regime escravista materializa-se na forma como o corpo negro era visto e tratado", neste aspecto podemos apontar que o corpo negro, sobretudo o corpo da mulher negra, foi violentado, condicionado, objetificado e posteriormente descartado pelos brancos. Sendo usado apenas para atender suas exigências, seja para satisfazer os desejos sexuais de seus senhores (relação entre senhor e escrava na época da escravatura), seja como ama de leite dos filhos destes sujeitos, ou relegadas a serviços socialmente marginalizados mesmo após a abolição.

Por muito tempo a realidade da mulher negra estava ligada apenas ao trabalho doméstico e o trabalho nas ruas, como vendedoras, quituteiras e prostitutas (CARNEIRO, 2003). A passos lentos, a partir da segunda metade do século XX, a mulher negra vem ocupando diferentes espaços, dentre eles os escolares, como alunas e educadoras. No entanto o racismo e o machismo até hoje dificultam a entrada e permanência das mulheres e meninas negras nessas

instituições. As discussões acerca da igualdade racial e de gênero também não ocorrem como deveriam nesses ambientes.

No século XXI é sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para Gomes (2003, p. 79);

[...] trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana.

No entanto a presença de professores negros e sobretudo professoras negras em sala de aula é aquém ao ideal, apesar das leis e ações afirmativas que visam facilitar o ingresso e permanência desses indivíduos nos espaços educacionais. No desenvolvimento desta pesquisa ao serem questionadas sobre a presença de professoras negras durante seu período na educação básica, as colaboradoras informaram que tiveram poucas ou nenhuma.

eu tive pouquíssimas professoras[...]uma ou duas mulheres do sexto ano para a frente (Rebeca, 1ª entrevista 2022).

*Não tive nenhuma professora negra (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).
Tinha [professor negro] mas também não era muito não (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).*

não...eu não estou lembrando[...]eu acabei de lembrar de uma professa aqui que ela é negra. Só que ela não foi por muito tempo, ela...parece que um ano só (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

teve o [nome da professora]', o [nome da professora]' foi meu professor (Caroline. 2ª entrevista, 2022).

tive algumas professoras negras[...]No Ensino Médio tive a professora [nome da professora] ...é no fundamental teve a professora 'N' teve a professora (tentando lembrar) tinha uma de inglês...há a tia [nome da professora]' (tia biológica) foi minha professora também (Maria Eduarda, 3ª entrevista, 2022).

Acho que a [nome da professora] a professora [nome da professora] ela foi minha professora de história, no Fundamental, no médio eu não lembro (Kesyra, 4ª entrevista, 2022).

É interessante perceber nas falas da colaboradora Rebeca quando relata que teve poucas professoras mulheres (brancas), poucos professores (homens) negros e nenhuma professora negra durante sua trajetória na educação básica, evidenciando o difícil lugar que a mulher negra ocupa na pirâmide social, na qual o homem branco está no topo, seguido da mulher branca,

homem negro e só então a mulher negra. Em seu livro “Segundo Sexo” (1980) Simone Beauvoir afirma que o homem é o sujeito e a mulher é o outro, ou seja, a mulher não é vista enquanto indivíduo e sim como uma propriedade do homem, sem qualquer relação de reciprocidade e/ou empatia. É importante frisar que Beauvoir (1980) não faz nesta teoria um recorte de raça e engloba todas as mulheres na opressão do machismo/sexismo. No entanto, Grada Kilomba (2008) faz um contraponto a esta teoria, ao alegar que, se a mulher é o outro do sujeito que é o homem, a mulher negra em particular é o outro do outro, o que acaba determinando a ela um lugar de mais difícil reciprocidade e torna evidente a disparidade entre mulheres negras e mulheres brancas, Isto é:

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca a si mesma. (...) Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro (KILOMBA, 2008, p. 124).

O ingresso na escola é um processo desafiador por si só, é quando o indivíduo habituado apenas ao seu círculo familiar entra em um espaço social no qual terá contato com um grupo maior de pessoas lidando com situações em uma esfera mais ampla. E quando se coloca essa situação sob a lupa racial e de gênero o desafio se torna ainda maior, em especial para meninas negras. Se a sociedade é racista e machista a escola também será, pois uma é reflexo da outra e considerando a escola enquanto produtora e reprodutora da desigualdade, conforme aponta Bourdieu e Passeron (1992), ela gera profissionais da educação e discentes que também produzem e reproduzem discursos desiguais.

Ainda que surja a oportunidade das questões étnico-raciais e de gênero serem debatidas nas escolas, os educadores e educadoras muitas vezes não estão preparados para fazer um debate responsável, sem ferir a subjetividade do outro. Em geral quando ocorrem, essas discussões muitas vezes são feitas de maneira equivocada sob o viés do mito da democracia racial, o que acaba por reforçar ainda mais o racismo e o sexismo.

A escola é o primeiro espaço de interação social que o sujeito realiza após a família. É neste mesmo espaço que se encontram presentes mitos, tabus e preconceitos. Quando falamos da educação para os negros, esta situação se torna ainda mais agravante. As crianças negras na escola sofrem situações de discriminação pela sua origem étnica e social. Portanto, é a partir do universo escolar que as crianças negras iniciam e experienciam o seu processo de exclusão na sociedade. É importante que esta questão social seja apreendida pelos profissionais da assistência social para que possam atender de forma mais qualificada e propositiva [...] (NOVA e SANTOS, 2013, p. 63).

A professora e o professor são figuras de inspiração, mas quando pensamos nas crianças negras elas estão em um lugar muito difícil de representatividade, uma vez que mesmo que encontre professores e professoras negras em sala de aula a estrutura racista fincada na sociedade é um empecilho na descoberta e construção de sua identidade racial. Estes professores muitas vezes vêm de um meio social com pouco ou nenhum senso crítico a respeito das questões étnico-raciais, o que só contribui com produções e reproduções racistas dentro da escola.

É sabido que professores/as têm uma grande influência na construção de identidade de seus alunos. Alguns fatores favorecem as aproximações e reconhecimento para além do fato de saber se comunicar com os estudantes, como, por exemplo, compartilhar o mesmo pertencimento étnico-racial e a mesma estética de traços que são socialmente marginalizados.

Bell hooks (2013), ao falar das escolas segregadas nos Estados Unidos, evidencia que se tratava de instituições nas quais as educadoras negras tinham consciência do espaço que ocupavam na sociedade, e que transmitiam essa consciência para seus alunos e alunas. Mas a partir do momento que houve a unificação das escolas para negros e brancos, os alunos negros foram prejudicados, uma vez que perderam o contato com as ideias de suas antigas educadoras negras, que até então eram referência que tinham em sala de aula.

Não é questão de hierarquizar as relações raciais nesses dois contextos, mas é importante levantar as especificidades. No caso do Brasil, onde prevalece o mito da democracia racial, há uma dificuldade em combater aquilo que não se acredita na existência, trata-se o racismo como um “inimigo invisível”. Muitas vezes as professoras, mesmo sendo negras, levam o preconceito e os estereótipos raciais para dentro da sala de aula e reproduzem essas violências em suas práticas educativas. Para Gomes (2014, p.2)

É através da fala das professoras que, muitas vezes, podemos ver a recorrência do pensamento racista e sexista. Uma fala por vezes confusa e contraditória, travestida de democracia racial e que imprime marcas profundas na construção da identidade racial de alunos/as negros/as e brancos/as. Uma fala que termina por confundir os avanços do movimento democrático garantidos na lei.

Na fala da colaboradora Rebecca esta questão se evidencia quando diz:

Eu acho que depende da trajetória desse professor ou professora negra, por que se ele/a entendesse a importância/relevância de debater, discutir e tornar isso uma coisa assim... para mudar mesmo a concepção daquelas crianças acho que sim, agora se ele/a só quisesse mesmo passar aquela disciplina e não achasse que fosse uma coisa de suma importância ia só passar igual a um professor branco ou

professora branca passa só de forma expositiva (Rebeca, 1ª, entrevista 2022).

Portanto, percebe-se que há a necessidade de não apenas ter professoras negras e professores negros, mas que estas e estes tenham formação/instrução necessária para lidarem com as diferenças em sala de aula, pois as atitudes racistas e machistas são introjetadas na cultura e no imaginário do brasileiro desde muito cedo e as professoras negras e professores negros também já estiveram na posição de criança negra passando pelas experiências racistas e machistas na família, na vizinhança e na escola como alunas e alunos. Quando assumem o papel de educador/educadora é pouco provável que não reproduzam certos comportamentos machistas e racistas com seus alunos e alunas, se não tiverem uma visão crítica sobre essa realidade.

[...] o silêncio e o discurso da igualdade são os recursos mais usados pelas professoras negras e pela instituição escolar. Um novo círculo vicioso se perpetua. A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher a não existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, atualmente, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola. E nem tampouco o maior número de mulheres no magistério garante a inclusão da discussão sobre o gênero na prática escolar (GOMES, 2014, p.6).

Vale ressaltar, que é essencial, que as formações/instruções antirracistas e de combate ao machismo abranjam o corpo docente e profissionais da educação como um todo e não só profissionais negros e negras.

A Lei 10.639/2003 foi promulgada após muita luta do movimento negro visando colocar o povo negro como agente ativo de sua história e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira e a contribuição destes sujeitos para a formação da sociedade brasileira. No entanto uma das problemáticas desta legislação é o fato da escola e alguns educadores acreditarem que um evento específico, como a semana da consciência negra, seja suficiente para se debater sobre a temática étnico-racial.

Quando a referida lei entrou em vigor as colaboradoras já tinham ingressado na escola. Ao serem indagadas a respeito das pautas étnico-raciais durante suas formações elas relataram que as discussões sobre raça e etnia ocorriam de forma esporádicas em datas como o Dia da Consciência Negra, por exemplo. Para Rebeca e Kesya:

o único dia que era comentado sobre raça era no Dia da Consciência Negra e era sempre retratando os negros como escravos, não saía

disso[...]na verdade não havia discussões né, havia...como é que é? exposição do que estava ali no livro (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).

sempre quando chegava perto ali do dia 20 (de novembro) sempre começavam a querer mostrar que sabem das coisas, e aí sempre teve algumas discussões sobre isso, sobre pessoas negras médicas, professoras, artistas...sempre teve essas discussões, esses debates em sala de aula (Kesyra, 4º entrevista, 2022).

Além do trato esporádico com a temática, muitas vezes a história do povo negro discutida em sala de aula se resumia somente à escravidão, o que dificultava o processo de estudantes negros e negras construírem uma identidade étnico-racial positiva ou se sentirem pertencente a um grupo tão marginalizado até mesmo no contar de sua história.

Frente a problemática das relações raciais no Brasil, um dia ou um evento é insuficiente para se ter discussões tão relevantes, é urgente o desenvolvimento de ações permanentes e comprometidas que atravessem todas as disciplinas e seja assumido por toda a equipe que compõe a escola. Para isso, é necessário ter a formação, o pensamento crítico e estar constantemente atento as situações advindas do cotidiano.

Essa, me parece, é uma abertura que muitas vezes não temos. Para que tenhamos tranquilidade e autonomia de, sempre que necessário, interromper o planejamento de uma aula, a abordagem de um conteúdo e permitir as rupturas, atravessamentos e desvios necessários para que situações de racismo não sejam negligenciadas e passadas “desapercebidas”.

É possível perceber que as colaboradoras denunciam essa ausência quando dizem:

*Em nenhum momento foi instigado a gente a debater ou ter um posicionamento político sobre aquilo (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).
[...]só quando era (aula) de história que falavam sobre escravidão (Kesyra, 4ª entrevista, 2022).*

Ele falava mais dos escravos, acho que nem ele sabia dessa outra parte (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

A colaboradora Caroline cita um professor negro apenas que, apesar de não se aprofundar nas discussões raciais, para além da escravatura exaltava o povo negro e sua importância para a construção do país.

Mesmo com todas as barreiras que dificultam o processo de reconhecer a si como negra e se ver representada no outro, quando a criança negra ingressa na escola e encontra uma professora ou professor negro e esse docente é capaz de aceitar e valorizar seus traços étnicos

raciais, como o cabelo crespo ou cacheado, por exemplo, mesmo se as discussões raciais não forem aprofundadas a criança já se sente de alguma forma representada apenas com a presença.

As colaboradoras Caroline e Kesya ao serem questionadas sobre como viam a presença de professoras negras em sala de aula para a construção de identidade de meninas negras respondem que:

quando a gente fala sobre pele uma pessoa que tem a sua pele vai entender[...]eu não fui escrava, não passei por isso, mas eu tenho a pele de quem passou. Então uma professora negra falar sobre tudo que os negros passaram e tudo que os negros estão conquistando eu acho que seria mais aproveitado[...] porque quando ela estivesse falando, ela ia falar como se fosse ela e a gente ia se ver nela (Kesya, 4ª entrevista, 2022).

[...]influencia muito, quando a mulher [professora] tipo se sente bonita e passa isso para as crianças. Elas vão achar isso bonito também, elas vão querer ser daquele jeito[...]Esses dias mesmo eu vi uma mulher na sala de aula, uma professora, não foi aqui...aí eu vi, ela com o cabelão lindo dela dando aula para os meninos pequenos 'aí eu, meu Deus que lindo (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

[...]se tem uma professora negra, a criança ou o adolescente têm um representante, ela pode dizer "olha a minha professora é negra igual eu, olha eu posso ser uma professora também daqui uns dias e negra, então já tem uma referência né (Kesya, 4ª entrevista, 2022).

[...]elas falam 'mas, é que fulano é professor' elas falam com a boca cheia [orgulhosas] porque professor é bonito de se ver, é bonito de ter...de falar 'eu sou professora' é um orgulho, para quem vem de baixo é um orgulho falar, e negra é mais ainda, porque a criança vai ter as duas referências, professora e negra né (Kesya, 4ª entrevista, 2022).

Existe uma dificuldade em lidar com o preconceito e a discriminação racial no Brasil, esse fato pode ser evidenciado pelo termo negro só começou a ser usado como um termo político de orgulho racial e étnico a partir da década de 1990 e somente por militantes do movimento negro. Até os dias atuais esse termo ainda é usado de forma negativa ou evitado por parte da população brasileira. Portanto é urgente que não só tenha a presença de educadores negros e negras em sala de aula, mas que estes indivíduos, não só profissionais negros, façam um resgate e valorização da cultura afro-brasileira como um todo.

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de

alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p.34).

Quando se é um(a) educador(a) é importante perceber o meio social e/ou o grupo étnico-racial de seus alunos de forma que o ensino seja voltado para as especificidades, considerando as realidades a favor do ensinar. Na teoria pode não parecer uma questão tão complicada, mas quando educadores e educadoras se deparam com um sistema de ensino que não valoriza as raízes e a ancestralidade dos indivíduos, a exemplo do povo negro e indígena, percebem que a prática pode ser sim mais complexa do que se imagina.

4.3 Vivências entrelaçadas entre pesquisadora e colaboradoras: diálogos sobre educadores omissos e naturalização do racismo na escola e na família

O Brasil passou mais tempo de sua história em regime escravocrata do que como um país considerado “livre”. Este fato atrelado às ações racistas para marginalização da população negra no século seguinte a abolição por parte do Estado, determinou como a estrutura social do país se estabeleceu. Assim como nas demais esferas sociais o processo escravocrata também determinou que as relações afetivas se estabelecessem de maneira violenta e pouco recíproca para o povo negro e para a mulher negra em especial. Por exemplo, para muitos homens negros estar em um relacionamento com uma mulher branca é uma forma de mostrar poder para o homem branco, como em uma competição, uma espécie de validação social fazendo com que mulheres e negros se tornem mais reféns das opressões, do que donos de suas escolhas.

As relações familiares, assim como a escola, têm muita influência na construção de identidade da criança negra, mas nem sempre é uma influência positiva. Nasci em uma família mono racial negra, no entanto não era uma família afrocentrada em sua essência, pois nunca fui incentivada em meu círculo familiar a valorizar minha negritude, pelo contrário, por vezes recebia “elogios” por ter a pele mais “clara” que meus irmãos e irmãs. Quando nascia uma criança na família se tinha uma expectativa em relação a sua cor, se a criança nascia com a pele retinta os pais eram “consolados” com a esperança que poderia clarear no futuro.

Quando era adolescente gostava muito de assistir televisão, principalmente novelas. Recordo que quando tinha quatorze anos estava no ar a novela “Viver a Vida” na Rede Globo, na qual havia dois personagens negros em uma relação amorosa com um filho recém-nascido. Todas as vezes que a criança aparecia em cena, minha madrinha que é branca, tecia comentários desagradáveis sobre a aparência da criança e era endossada por outras pessoas da minha família: eles levavam aquela situação como uma “descontração”.

Para além do fato de ser horrível se falar daquela maneira de uma criança, eu sabia que falavam daquela forma porque a criança em questão era negra. Um dia os confrontei e disse que eles estavam sendo preconceituosos, me chamaram de louca e fui repreendida por minha mãe: disse que eu estava sendo desrespeitosa com minha madrinha. Aquela foi a primeira vez que aponte as reproduções racista que existiam dentro de minha família, mas não foi a única nem a última.

O processo de construção da identidade racial do/a negro/a brasileiro/a se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece [...] as lembranças do ambiente familiar e da presença ou não de situações de discriminação e de preconceito racial na infância, na adolescência e na vida adulta fazem parte da história[...] (GOMES, 2014, p.4).

Na escola o racismo sempre esteve presente em minha trajetória, entendi muito cedo que as outras crianças, negras inclusive, me tratavam de forma diferente, me atacando com apelidos que remetiam a minha cor, meu cabelo e minhas características físicas. Percebia que as “brincadeiras” que faziam comigo tinham uma motivação a mais, mas não tinha a quem recorrer, minha família e meus educadores pareciam não ligar para aquela situação. À medida que fui crescendo passei a utilizar a violência física para me defender o que me fez ter a fama de violenta entre meus colegas.

Durante o Ensino Médio já havia aprendido a me defender com as palavras e não ficava calada quando me sentia ofendida. Passei a ter a fama de uma pessoa muito crítica e raivosa, mas pelo menos as “brincadeiras” direcionadas a mim em relação a minha cor cessaram. Via e passava por situações racistas todos os dias e já tinha o entendimento que aquilo não era certo. O que eu ainda não entendia era como os adultos ao meu redor não faziam nada a respeito e agiam como se fossem atitudes normais.

Durante as entrevistas para a construção desta pesquisa questionei as colaboradoras se durante suas trajetórias na escola, sofreram ou presenciaram alguma situação racista direcionada a seus colegas. As respostas foram interessantes, pois todas relataram terem presenciado episódios racistas direcionado a terceiros, mas apenas a colaboradora Caroline se recordou de situações racista direcionada a si mesma.

a mim especificamente não, mas a um colega negro eu me recordo (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).

Eu nunca me sentir ofendida...ninguém nunca me ofendeu [por ser negra] então eu não sei dizer assim se em algum momento eu sofri por isso e não percebi [...] (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).

já me chamaram de cabelo de bombрил, essas coisas assim (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

Não, nunca sofri...[...] eu sei que isso são coisas que, infelizmente acontecem, mas nunca aconteceu comigo (Maria Eduarda, 3ª entrevista, 2022).

Não, nunca vi direcionado a mim (Kesya, 4ª entrevista, 2022)

As respostas das colaboradoras me remeteram ao fato de que por vezes se o racismo não for escancarado, com (ofensas diretas em relação a cor do indivíduo,) ele pode passar despercebido quando estamos envolvidos na situação.

Seguindo seu relato, Caroline se recordou também de uma vez que ouviu um comentário racista de um educador e como isto a afeta de maneira negativa até hoje:

[...]até hoje eu tenho um grande medo, porque eu ouvi lá na escola, não foi de professor, mas foi de algum adulto era alguém da secretária falando que negro fedia e aí...tipo assim 'a catinga de negro' e aí eu tenho o maior medo de chegar em algum lugar e não está cheirosa[...]já eu me encho de perfume e isso foi desde criança porque eu ouvi isso na escola [...], mas eu sempre tive esse medo de estar fedendo[...]É uma insegurança minha que veio da escola (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

Ao serem questionadas como seus professores e professoras lidavam com as ofensas racistas que presenciaram ou no caso de Carol, sofreu, responderam que não tiveram nenhum tipo de ação e que não tinham certeza se os educadores presenciavam aquelas situações.

[...] ignorando...porque eles nem estavam...quer dizer se eles perceberam eles não fizeram nada, mas o momento que eu me lembro agora especificamente os professores não estavam em sala de aula no momento [...] (Rebeca, 1ª entrevista, 2022).

Na verdade, eu acho que os professores nem viam...eu não lembro direito, porque isso foi mais assim até a terceira série (sic) do fundamental[...]Jeu não lembro direito se eles viam, só sei que ninguém nunca chegou a falar comigo sobre isso (Caroline, 2ª entrevista, 2022).

Não agiam de forma nenhuma, faziam igual eu, não faziam nada (Kesya, 4ª entrevista, 2022).

Estes relatos me incomodaram em particular, pois me parece pouco provável que essas situações ocorriam em sala de aula ou no ambiente escolar como um todo e os responsáveis por aqueles espaços não viam e não agiam sobre aquelas situações. Talvez por virem de um meio

nos quais as produções e reproduções racista eram naturalizadas fez com que estes educadores brancos e negros fizessem pouco caso ou até mesmo não soubessem como lidar com aquelas situações.

Invisibilizar pautas raciais em sala de aula, parece ser mais fácil para os educadores e educadoras do que agir frente a essas problemáticas. Acredito que se houvesse intervenção direta destes profissionais nas situações racistas que eu passei, ou nas que foram presenciadas e vivenciadas pelas colaboradoras, deixando evidente que não era brincadeiras ou bullying, mas racismo em sua essência, teríamos vivido uma infância e adolescência menos difícil, uma vez que o racismo pode marcar a vida de uma pessoa para sempre, assim como foi comigo e com Caroline, por exemplo. Mas para as outras colaboradoras também, uma vez que ao presenciarem o racismo em sala de aula, mesmo que não direcionado a elas, deixaram marcas que afetaram também suas trajetórias.

É caso da colaboradora Kesya, que como já citei, é minha amiga muito próxima desde o Ensino Fundamental até hoje. Ao responder à pergunta se já havia presenciado algum colega sofrendo racismo na escola ela citou a mim.

Sim...foi contigo Jailma [mostrando constrangimento] e na época era para eu ter falado alguma coisa e eu acho que não falei. E hoje eu fico pensando: 'meu Deus, por que eu nunca falei nada?' Até hoje eu me lembro disso, que a [nome da aluna] era muito...ela fazia muito bullying contigo e aquilo ali... hoje em dia eu fico muito triste de falar sobre isso, porque era para eu ter falado alguma coisa, ter feito alguma coisa naquela época e eu não conseguia, não sei por que eu não conseguia. [nesse momento da entrevista Kesya estava bastante emocionada] E hoje em dia, meu Deus do céu, eu me arrependo amargamente de não ter te defendido em nenhum momento [...] era pesado, eu lembro que ela fazia e a gente ficava todo mundo... ninguém falava nada, ninguém tinha coragem de falar nada. E aí eu falava sempre para a [nome de outra colega nossa. Branca] 'L aquilo que a R falou não foi legal' [...] Ai daquele tempo...foi muito tempo, foi muitos anos da gente vendo ela com aquilo, porque ela não perdia a oportunidade [de ser racista] (Kesya, 4º entrevista, 2022)

Fiquei muito surpresa de saber como aquelas situações a afetou, pois nunca tínhamos conversado sobre o que acontecia comigo naquela época. Lembro que a iniciativa de nossa amizade partiu dela, talvez tenha sido a forma que ela encontrou de ficar ao meu lado naquelas situações, pois quando estávamos juntas me sentia pertencente a algo.

Curiosamente, mesmo com toda violência racista que sofri durante minha infância e adolescência, eu nunca tive qualquer sentimento autodepreciativo em relação a minha negritude, desde que tomei a consciência da maneira como as pessoas me viam até mesmo

dentro de minha família eu tomei para mim a responsabilidade de me defender, valorizando quem eu sou e de onde vim. Apesar disso acabei em algum momento tentando me enquadrar em um padrão que a branquitude construiu. Como por exemplo quando alisei meu cabelo pois queria me sentir mais “normal” e o mais próximo possível das minhas colegas negras que também o faziam e das minhas colegas brancas.

Lembro-me que a primeira vez que alisei o cabelo com chapinha ficou horrível, pois foi um trabalho malfeito e grosseiro sem os procedimentos “certos”. Eu tinha quinze para dezesseis anos na época e foi a primeira vez que me senti envergonhada com o meu cabelo, queria mudar pelo que os outros achavam e não por mim mesma. Voltei a usá-lo natural, mas sempre preso ou molhado para não dar volume. Quando tinha dezenove anos voltei a alisá-lo, mas dessa vez com química e em uma cabeleireira profissional. O trabalho ficou muito melhor, recebia elogios, mas nunca me senti totalmente bem comigo mesma, principalmente quando tinha que refazer o procedimento periodicamente - sempre me faltava algo.

Quando entrei na Universidade ainda usava o cabelo alisado, porém à medida que fui me aproximando mais dos debates sobre as relações étnico-raciais e conhecendo pessoas que usavam e valorizavam seus cabelos naturais eu me senti mais segura e motivada a fazer a transição capilar. Parei de alisá-lo quimicamente e um ano depois, em um momento de coragem, fiz um corte novo. Pela primeira vez pude me sentir bonita e bem com meu cabelo natural.

Para Gomes:

[...] muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade (2002, p. 43).

A trajetória de crianças negras na escola, assim como na sociedade em geral difere e muito da trajetória de crianças brancas. Portanto, é injusto e desonesto não haver uma preocupação sobre como o racismo afeta o desenvolvimento de crianças negras dentro do ambiente escolar e, sobretudo, como os responsáveis por supervisionar aquele ambiente lidam com esta violência.

O racismo na sociedade brasileira tem diferentes faces, muitas vezes ele assume a face da sutileza, da piada, da “opinião”, mas não perde sua violência costumeira. Os estigmas advindos do período escravista perseguem o corpo negro até os dias atuais e acabam adentrando nos espaços escolares. Na visão de Gomes (1996, p.68), “a escola é um dos espaços que interferem e muito no complexo processo de construção da identidade”, principalmente da mulher negra.

O racismo na época da escola me afetou de tal forma que só quando saí daquele ambiente é que fui descobrir e me concentrar em outros aspectos de minha identidade, como minha orientação sexual, por exemplo. Nunca me permitiu analisar o porquê de não me interessar por garotos, quando todas minhas amigas estavam namorando ou paquerando algum menino. Chegou um momento que eu escolhi alguém para gostar, já que aparentemente era a ordem natural das coisas. É óbvio que ele não correspondeu meu suposto interesse, talvez por nunca ter me enquadrado em um padrão de feminilidade comparado as minhas colegas, brancas e negras.

Talvez por isso a minha experiência e de Kesya na escola tenha se diferenciado em algum momento de nossa trajetória. Somos duas mulheres negras, com experiências diferentes de racismo/machismo por conta de nossa orientação sexual, nosso tom de pele etc. Não se trata de hierarquizar as violências que sofremos, mas de pontuar que pessoas são atingidas de diferentes formas pelo racismo a depender do espaço que ocupam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender de que forma a presença/ausência de professoras negras impacta na construção de identidade de alunas negras e para isso fez-se um mergulho nas memórias das colaboradoras da pesquisa e até mesmo da pesquisadora. Para compreender a realidade da problemática proposta definiu-se três objetivos específicos. O primeiro, de investigar como se dá a violência racial para com alunas negras em sala de aula. Foi possível entender que a violência racial acontece tanto explícita e diretamente, com ofensas diretas as características físicas que remetam ao pertencimento étnico-racial das alunas, por exemplo, quando são vítimas de expressões como “cabelo de bombril”, mas acontecem também indiretamente, quando ouvem comentários racistas que mesmo que não sejam direcionados a elas em específico, as afetam pelo resto de suas vidas.

O segundo objetivo visava discutir em quais aspectos o racismo e machismo interfere na escolarização de alunas negras. Foi possível compreender que a menina negra e posteriormente a mulher negra está em um difícil lugar de alteridade em uma sociedade patriarcal e ideologicamente branca. E que consequentemente essas opressões racista e machista, bem como suas intersecções, adentram também a escola.

O último objetivo específico propunha contribuições para o campo da educação nas relações étnico-raciais e as intersecções de raça e gênero. É importante evidenciar que a hierarquização das violências sociais só interessa para a manutenção do status quo de

dominação. Ser mulher e negra em uma sociedade racista e machista faz sim com que a mulher experimente uma dupla opressão, mas ela não deixa de ser mulher para ser negra ou vice-versa.

Conclui-se ao final deste trabalho que a presença de professoras negras em sala de aula é essencial. E esta presença pode ter um impacto positivo na construção de identidade étnico-racial de alunas negras se a professora em questão valorizar sua própria identidade étnico-racial e passar esta valorização às suas alunas e aos seus alunos, uma vez que só se pode transmitir aquilo que se tem. Caso contrário esta presença será apenas mais um catalizador de produções e reproduções racistas e machistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**; tradução Sérgio Miller. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BONI, V. QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 01 Dez. 2022.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ____ ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**: - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008, 196 p.
- GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. Rev. Bras. Educ. [online], Rio de Janeiro, n. 23, p.75-85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7). p. 67-82, 1996. Disponível

em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> Acesso em: 04 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta.** <http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html>, Grupo de Trabalho 6, p. 1-9, abril, 2014.

Disponível em:< <http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html>>.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 21, p. 40-51, 2002.

GRADA, Kilomba. **Plantation memories: episodes of everyday racism** (Munster: Unrast). 2012, p. 124.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks;** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEMONS, Felipe. **A questão epistemológica do pesquisador que pesquisa dentro da sua organização.** 2017. 7 f. Artigo- III INTER PROGRAMAS – XVI SECOMUNICA Diversidade E Adversidades: O Incomum Na Comunicação Universidade Católica de Brasília. 2017.

MUNANGA, K. (2004). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra I Kabengele Munanga.** _ Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOVA, Adeildo Vila; SANTOS, Edjan Alves. **Mulheres Negras: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira.** 2013. Disponível em:< encr.pw/OGJCa>; arquivo em PDF.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 9(2)**, São João del-Rei, julho/dezembro/2014.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações Raciais No Brasil E A Construção Da Identidade Da Pessoa Negra.** São João del-Rei, julho/dezembro/2014.

SAMPAIO, R C; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação.** Brasília: Enap, 2021.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. **Paulistas afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-Abolição (1888-1926).** São Paulo: Humanitas, 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)** / Thomas E. Skidmore; tradução Donaldson M. Garschagen; prefácio Lilia Moritz Schwarcz.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

APÊNDICE A-TERMO DE CONSETIMENTO ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Srta. está sendo convidada para participar da pesquisa, Raça e Gênero: Professoras negras e sua influência na construção da identidade e pertencimento étnico-racial de alunas negras. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora Jailma Ribeiro Marinho do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins do Campus de Tocantinópolis, sob orientação da Profa. Dra. Camila Simões Rosa. Nesta pesquisa, pretendemos analisar como a presença/ausência de professoras negras em sala de aula pode influenciar na construção da identidade e pertencimento étnico-racial de alunas negras.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada com foco em história de vida. A sua participação consistirá em fornecer alguns dados ao seu respeito (Nome, Idade, raça/etnia, escolaridade etc.) e responder perguntas feitas pela entrevistadora, a entrevista será gravada apenas em áudio.

Para participar deste estudo a Srta. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Não há qualquer risco com sua participação e poderá haver benefícios no sentido de contribuir com os estudos na área da educação. A Srta. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Srta. é atendida pela pesquisadora. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na metodologia da pesquisa em questão e a outra será fornecida a Srta. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos na Biblioteca do Campus Babaçu, do Curso de Pedagogia da UFNT e, após esse tempo, serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa Raça e Gênero: Professoras negras e sua influência na construção da identidade e pertencimento étnico-racial de alunas negras, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- () **Concordo que o meu material, fotográfico, sonoro em áudio seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- () **Concordo que o meu material, fotográfico, sonoro em áudio possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro**

Fonte: Pesquisadora (2022)

APÊNDICE B-ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURA

ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURADO

- Qual o seu nome?
- Qual sua idade?
- Qual a sua escolaridade?
- Você conhece ou já ouviu falar na lei nº 10.639/03
- Você começou estudar com quantos anos?
- Você passou pela creche ou já começou no ensino fundamental?
- Como você se define étnico-racialmente? Preta ou parda?
- Você sempre se entendeu como negra desde criança ou você foi construindo esse reconhecimento ao longo do tempo?
- Você se aceitava como negra?
- Se sim qual foi a sua primeira referência negra na sua infância?
- Você se recorda de ter tido, durante seu processo de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) alguma professora negra?
- Caso sim:
 - Quantas?
 - Você acha que a presença da dessa(s) professora (s) negra(s) em sala de aula, ajudou no seu reconhecimento e na sua aceitação como uma criança negra?
- Caso não:
 - Você acha que a ausência de professoras negras em sala de aula, pode ter prejudicado ou retardado no seu reconhecimento e aceitação enquanto uma criança negra?
 - Você se lembra se houve discussões sobre raça em sala de aula, para além da história da escravidão?
 - Por exemplos sobre pessoas negras escritoras? Cientistas, que ajudaram de forma positiva na construção da história do país?

Fonte: Pesquisadora (2022)