



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS  
UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Taiana Flores de Quadros**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

# **VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**Taiana Flores de Quadros**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha**

**Santa Maria RS Brasil**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Quadros, Taiana Flores de  
Vida de mulheres negras, professoras universitárias  
na Universidade Federal de Santa Maria / Taiana Flores  
de Quadros.-2015.  
99 f.; 30cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2015

1. Mulheres negras 2. História de vida 3. Prática  
docente I. Cunha, Jorge Luiz da II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

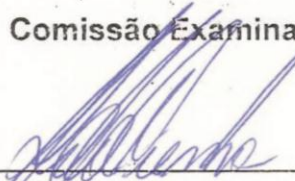
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado  
em Educação

**VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS  
UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
MARIA**

Elaborado por  
**Taiana Flores de Quadros**

Como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora:**




---

**Prof. Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**



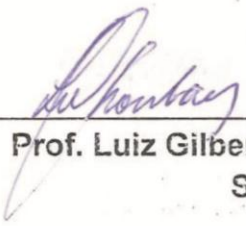
---

**Prof. Dilmar Luiz Lopes, Dr. (UFRGS)**



---

**Profª. Ceres Karam Brum, Dr. (UFSM)**



---

**Prof. Luiz Gilberto Kronbauer (UFSM)  
Suplente**

**Santa Maria, 10 de Setembro de 2015.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus por me acompanhar em todos os dias de minha vida.

Aos meus amados pais Rose e Max, por sempre terem me incentivado, pelas orações, por se preocuparem com a minha saúde, alimentação e com o meu sono...  
Agradeço, por tudo!

Ao meu irmão, meu grande amigo, por sempre acreditar na minha capacidade.

Ao meu amado Ruan, pelo apoio incondicional. Sem sua ajuda o mestrado não teria sido possível. A vitória é nossa!

A minha sogra querida, anjo da guarda, pelo companheirismo, solidariedade e dedicação para que tudo se tornasse mais fácil...

Ao meu orientador, Jorge Luiz da Cunha, por sua orientação e por todas as lições intelectuais e de vida. Por ser essa pessoa amiga, exemplo, para toda a vida...

À minha amiga Maria Rita Py Dutra, por compartilhar comigo das suas experiências de vida e de pesquisadora, que também contribuíram para a realização desta pesquisa.

À toda minha família que sempre esteve ao meu lado nesta caminhada, o meu muito obrigada.

Aos colegas do Grupo Povo de Clio, que tornaram a jornada mais suave e mais divertida.

Aos meus amigos de longa data agradeço a inspiração e auxílio...

“As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Autor: Taiana Flores de Quadros  
Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha  
Local e Data da Defesa: Santa Maria, 10 de setembro de 2015.

Este estudo tem como objetivo dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados por tais docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior, e perceber em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes. A temática a ser apresentada e dialogada, neste estudo, está relacionada de maneira mais ampla com a pesquisa em educação, tendo como eixo norteador a educação das relações étnico-raciais e os processos educativos desencadeados por mulheres negras, professoras no Ensino Superior, sobretudo nos processos em que vivenciaram ou não o racismo e a discriminação no âmbito educacional. Neste sentido, o presente estudo pressupõe que as universidades brasileiras, ainda hoje, encontram-se em desigualdade de situação, onde os alunos negros constituem-se como minoria e, quando observado o quadro de professores(as), a situação fica ainda mais alarmante. Muitos estudos têm comprovado esses dados, que evidenciam o racismo – social, cultural e econômico – que predomina em nossa sociedade, como o de Henriques (2002); Pinheiro (2008); Queiroz (2001, 2002); Rosemberg (2008, 2009) Munanga (1999, 2006). No que diz respeito às questões de gênero, tem-se como referência os estudos de Scott (1995), Safiotti (2004), Louro (1997, 2008). Os resultados deste estudo, elaborado a partir dos dados coletados junto a PROGEP e da análise da trajetória de vida da professora autodeclarada negra da UFSM, demonstram o confinamento racial existente na UFSM. As narrativas da professora levam a evidenciar que a ascensão social e as experiências vivenciadas ao longo da vida fazem com que em muitos momentos, algumas pessoas perceba os negros como “outros”, demonstrando um distanciamento entre com este grupo. Diante disso, o distanciamento criado pela suas experiências de vida, faz com que compreenda o preconceito e a discriminação em relação ao negro como uma condição de classe e não uma condição de fenótipo/marcas, mas reconhece a diferença existente entre negros e brancos. Neste sentido, o estudo evidencia que o posicionando apresentada pela docente em relação as questões étnicos raciais, faz com que ela se posicione do mesmo modo na prática docente.

**Palavras-chaves:** Mulheres negras. História de vida. Prática docente.

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **LIFE OF BLACK WOMEN, UNIVERSITY TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA**

Author: Taiana Flores de Quadros

Advisor: Jorge Luiz da Cunha

Defense Place and Date: Santa Maria, September 10<sup>th</sup>, 2015.

This study aims to dialogue with black teachers at the Federal University of Santa Maria (UFSM), trying to understand which pathways and mishaps were experienced by such teachers, until they came to teaching in higher education, and realize the extent to which social relations ethno racial and gender interfere with their teaching practices. The topic to be presented and dialogue in this study is related more broadly to research in education, taking as a guideline the education of ethnic-racial relations and educational proceedings brought by black women, teachers in higher education, especially in processes where experienced or not racism and discrimination in the education sector. In this sense, this present study assumes that Brazilian universities, today, are in a situation of inequality, where black students constitute themselves as a minority and when observing the teaching staff (as), the situation is even more alarming. Many studies have proven that data, which show racism - social, cultural and economic - that prevails in our society, such as Henriques (2002); Pine (2008); Queiroz (2001, 2002); Rosemberg (2008, 2009) Munanga (1999, 2006). With regard to gender issues, one has to refer the Scott studies (1995), Safiotti (2004), Blonde (1997, 2008). The results of this study, drawn from data collected from PROGEP and analysis of the life story of black self-declared Professor of UFSM, demonstrate the existing racial confinement in UFSM. The teacher narratives lead to evidence that social mobility and the experiences throughout life mean that many times, some people perceive blacks as "other", showing a gap between with this group. Thus, the gap created by their life experiences, makes understand prejudice and discrimination against the black as a class condition and not a condition of phenotype / brands, but recognizes the difference between black and white. In this sense, the study shows that the positioning presented by the teacher regarding racial ethnic issues, causes she to be positioned in the same way in the teaching practice.

**Keywords:** Black women. Life story. Teaching practice.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Fonte: Site da Câmara dos Deputados.....	27
Figura 2.	Gráfico do quadro de docentes, Homens e Mulheres, da UFSM (2015).....	53
Figura 3.	Gráfico do quadro de docentes autodeclaradas negras e não negras da UFSM (2015).....	55

## SUMÁRIO

Memórias... Da pesquisa de iniciação científica à pesquisa atual.....	10
Capítulo I.....	14
1. Minhas inquietações e o despertar da pesquisa .....	14
1.1. Contextualizando a temática da pesquisa.....	16
1.2. O problema de pesquisa.....	19
Capítulo II.....	22
2. Encaminhamentos Metodológicos.....	22
Capítulo III.....	27
3. Os negros do advento da Lei Áurea (1888) aos dias atuais.....	27
3.1. Os negros no Brasil de hoje.....	35
3.2. As mudanças políticas no contexto da UFSM .....	38
Capítulo IV.....	45
4. As mulheres negras na sociedade brasileira .....	45
4.1. Mulher negra e as relações de gênero .....	47
4.2. A Mulher Negra na Educação.....	51
Capítulo V.....	52
5. As professoras negras na Universidade Federal de Santa Maria .....	52
5.1. Questões de gênero e étnico-raciais na UFSM.....	52
5.2. As participantes da Pesquisa.....	57
5.2.1. Conhecendo “Maria”.....	59
5.2.2. Uma história diferente... ..	60
5.2.3. A família... o pai... a escolarização.....	62
5.2.4. A Universidade... as experiências profissionais... ..	70
6. Algumas considerações.....	86
Referências Bibliográficas .....	90
ANEXO I.....	96
ANEXO II.....	97
ANEXO III.....	98
ANEXO IV .....	99

## MEMÓRIAS... DA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA À PESQUISA ATUAL...

Este estudo tem como objetivo dialogar com professoras negras, da Universidade Federal de Santa Maria, buscando compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados pelas docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior, e perceber em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes.

A temática a ser apresentada e dialogada, neste estudo, está relacionada de maneira mais ampla com a pesquisa em educação, tendo como eixo norteador a educação das relações étnico-raciais e os processos educativos desencadeados por mulheres negras, professoras no Ensino Superior, sobretudo nos processos em que vivenciaram o racismo<sup>1</sup> e a discriminação, no âmbito educacional.

Neste sentido, o presente estudo pressupõe que as universidades brasileiras, ainda hoje, encontram-se em desigualdade de situação, onde os alunos negros constituem-se como minoria e, quando observado o quadro de professores (as), a situação fica ainda mais alarmante. Muitos estudos têm comprovado esses dados, que evidenciam o racismo – social, cultural e econômico – que predomina em nossa sociedade. Na perspectiva de autores, como: Henriques (2002); Queiroz (2002); Rosemberg (2008,2009) Munanga (1999, 2005) sobre essa temática.

Neste momento, é de fundamental importância apresentar de que modo o atual estudo se constituiu, pois:

(...) refletir sobre a questão do negro não é algo particular que só deve ser de interesse às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade (MUNANGA, 2006, p.178).

A partir do que nos coloca Munanga (2006), apresentarei fatores que me movimentaram a pesquisar sobre a referida temática. Durante minha trajetória acadêmica, não raros os momentos em que fui questionada a respeito de meu interesse pelas questões étnico-raciais, pelo fato de não ter o fenótipo negro. Meu envolvimento sempre causou estranhamento para as pessoas.

---

<sup>1</sup> “(...) é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tal como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.” (MUNANGA, 2006, p.179)

Para compreender melhor o processo, irei rememorar alguns momentos que marcaram o início dessa caminhada, apresentando os fatores que me motivaram a adentrar numa discussão tão presente e, ao mesmo tempo, algo muito forte em nosso passado.

No ano de dois mil e oito, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, no Curso de Pedagogia. Aos poucos, envolvia-me com este complexo mundo acadêmico; a cada dia descobria um novo setor, uma nova secretaria, um novo encaminhamento, até que percebi que existiam os grupos de pesquisas. Busquei conhecer o que eram esses grupos e como funcionavam as dinâmicas dentro deles.

Foi assim que, no ano de dois mil e nove, a partir de um convite feito por uma colega do curso de Pedagogia da UFSM, passei a fazer parte do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. Estava muito feliz, pois havia decidido que queria aprender mais, para além do que estava sendo apresentado e discutido em sala de aula. Não sabia ao certo qual caminho queria trilhar, no que se refere à pesquisa, mas iniciava uma nova caminhada.

Lembro que, no Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação, naquele momento, estavam sendo discutidas questões relacionadas às Ações Afirmativas, dentre elas as cotas para afrodescendentes. Sabia da existência das cotas, mas não tinha um posicionamento favorável ou contrário. Sentia certa insegurança para falar no grupo, motivo que me fez decidir, inicialmente, apenas ouvir. Escutar os diferentes posicionamentos, mas, principalmente, resolvi que iria aprender, pois estava aberta a conhecer, a ler e a participar das discussões que tratassem dessa temática.

Aos poucos fui compreendendo que não se tratava apenas de uma lei, que os políticos criaram para ganhar votos de um determinado grupo; pensamento imaturo que eu tinha na época. Era, na verdade, uma regulamentação que extrapolava qualquer ato político de interesse privado, o que justificava a sua existência, a partir de marcos históricos que interferiram na trajetória de um grupo, que durante anos foi excluído da sociedade: os negros.

Fundamentada nas discussões e no aprofundamento das leituras, realizei uma investigação, junto com o grupo de pesquisa, que buscava conhecer quem eram os alunos que haviam ingressado pelo sistema de cotas (cidadão presente A – afrodescendentes), no ano de dois mil e nove, no curso de Pedagogia - UFSM.

Neste momento inicial, nos deparamos com a presença, apenas de mulheres negras ingressas pelo sistema de cotas cidadão presente A.

À medida que se desenvolvia a pesquisa, surgiam novas inquietações, curiosidades relacionadas à educação dos negros no Brasil e, principalmente, às oportunidades e desafios que as alunas negras participantes da pesquisa, enquanto futuras professoras, teriam em sua vida profissional.

Diante de inúmeras curiosidades e inquietações que surgiram no Curso de Pedagogia e no grupo de pesquisa, decidi realizar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma investigação que buscou dialogar com algumas professoras negras atuantes no Ensino Público de Santa Maria/RS, mais especificamente no ensino básico.

A realização do TCC possibilitou perceber o quanto, ainda hoje, em nossa sociedade o preconceito<sup>2</sup> com os negros é algo presente. Diante das análises desenvolvidas no trabalho, outra questão veio à tona, a dupla discriminação sofrida pelas mulheres negras; primeiramente, por serem negras em uma sociedade de maioria branca;<sup>3</sup> e por serem mulheres em uma coletividade predominantemente machista.

E, assim, surgiu a presente pesquisa, que parte de uma problemática que tem se destacado nas discussões, não somente no âmbito educacional, mas em outras esferas sociais: as relações *étnico-raciais* e de *gênero*.

Se pensarmos nessas duas categorias separadamente, iremos encontrar inúmeros estudos relacionados a cada uma delas. No entanto, os estudos relacionados à mulher negra, ainda são muito recentes, o que torna pertinente as discussões sobre o tema, pensando nas transformações necessárias, no âmbito de Políticas Públicas e demais setores da sociedade.

Alguns autores servem de referência para a compreensão de conceitos que serão abordados neste trabalho. No que diz respeito às questões de gênero, tem-se como referência os estudos de Scott (1995), Safiotti (2004), Louro (1997, 2008) entre outras.

---

<sup>2</sup>“(...)preconceito é um juízo de valor ou opinião que são formados antecipadamente, sem haver conhecimento dos fatos ou ponderação” (Gomes, 2004,p.54). **Preconceito racial** “pensamento negativo e prévio que os membros de uma raça, ou etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro” (MUNANGA, 2006, p.181)

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que essa observação é feita a partir do local da cultura da pesquisadora. Sabe-se que em alguns lugares do nosso país – e do mundo – temos a predominância da população negra. Entretanto, enquanto povo, o negro que foi escravizado e retirado de seu continente, em navios negreiros, ainda tem pouca participação nas decisões sociais, políticas e econômicas.

Pretende-se com este estudo, não somente interligar a categoria de gênero feminino com as questões étnico-raciais, mas para além disso, fazer essa relação a partir da análise da trajetória de vida de professoras negras universitárias, buscando compreender de que modo os enfrentamentos sociais relacionados às questões étnico-raciais e de gênero interferem em suas práticas em sala de aula.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além das considerações finais, explicados a seguir.

No primeiro capítulo são apresentados os fatores que mobilizaram a realização da presente pesquisa, a contextualização da temática e a problemática de pesquisa.

O segundo capítulo está organizado com o objetivo de expor os caminhos metodológicos que foram/serão utilizados, apresentando como se deu inicialmente a coleta de dados, seguindo com a contextualização da História Oral, na modalidade História de Vida.

No terceiro capítulo, procura-se contextualizar e analisar como aconteceu e acontece a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro. Opta-se, nesse capítulo, por iniciar a reflexão a partir do período da Primeira República, até os dias atuais.

O quarto capítulo, *A presença da mulher na formação da sociedade brasileira*, busca construir subsídios para refletir sobre como as mulheres negras se constituem professoras do Ensino Superior.

No quinto capítulo, será apresentada uma breve discussão dos dados que representam como está organizado o quadro de docentes da UFSM e verificar a presença de professoras negras, nos cursos de graduação da instituição. Neste capítulo será analisado as narrativas apresentado pela professora colaborada, onde buscamos compreender a trajetória percorrida pela professora até chegar à docência no Ensino Superior.

E, por fim, apresentaremos algumas considerações acerca do que já foi apresentado até o momento e as atividades que culminaram na realização da Dissertação de Mestrado.

# Capítulo I

## 1. MINHAS INQUIETAÇÕES E O DESPERTAR DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado a contextualização da pesquisa e sua problemática, buscando apresentar sua origem, motivação e relevância.

A presente pesquisa, que aborda a trajetória de vida de professoras negras, docentes no âmbito da Educação Superior se realiza no contexto da Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas/LP2 do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM, bem como no Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. O espaço privilegiado, mas não exclusivo de vivências acadêmicas das participantes da pesquisa, será a Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública de Educação Superior do Rio Grande do Sul, localizada na cidade de Santa Maria, local onde as colaboradoras desta pesquisa atuam como professoras, vivem e convivem com colegas educadores, com estudantes e técnicos-administrativos, onde vivenciam processos educativos.

Pesquisar sobre mulheres negras, protagonistas de relações de raça e gênero, em contextos de sociedade hierarquicamente estruturada e multirracial como a brasileira, implica olhar de maneira atenta aos diversos acontecimentos. Eventos como: o ponto de vista econômico, os comportamentos culturais, as atitudes políticas; para que, dessa maneira, possamos compreender como mulheres negras vão se constituindo professoras, na Educação Superior. Estudos como os de Oliveira (2006); Santana (2011); Teixeira (2006); Gomes, (1995); Santos (2006); Machado (2007), entre outros, são importantes referências que auxiliam no aprofundamento das discussões que serão apresentadas neste trabalho.

Como motivação desta pesquisa, inicialmente destaca-se as experiências vivenciadas, que foram fundamentada nas oportunidades de estudos como participante e bolsista de iniciação científica do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação, que me fortaleceram no decorrer da minha trajetória, para propor esta discussão. Tais vivências possibilitaram, por exemplo, realizar no ano de 2011 o Trabalho de Conclusão de Curso, a partir do qual foi possível perceber que as professoras negras, nos seus percursos, até chegarem à docência no Ensino

Básico, sofreram inúmeras situações de preconceitos e discriminação, dentro dos estabelecimentos de ensino em que passaram.

Também, foi possível perceber que a docência era vista, por essas professoras, como a possibilidade de ascender socialmente e assim obter o reconhecimento da sociedade. Ao finalizar o TCC, compreendeu-se a necessidade de ampliação de estudos sobre e com mulheres negras professoras, pois esse ainda é um campo de investigação a ser mais pesquisado, no intuito de colaborar com as Políticas Públicas. Portanto, estando mais evidente a necessidade de discutir sobre a mulher negra como professora no Ensino Superior, percebendo a possibilidade de que suas práticas possam contribuir para olhares diferenciados da sociedade em relação a população negra e dos negros em relação a eles mesmos.

Na atualidade, para a sociedade, a inclusão social tem assumido relevância significativa, principalmente pelo resgate histórico e social, na perspectiva de valorização dos grupos sociais que foram oprimidos por um longo período da história. Desse modo, entende-se que no momento em que se pesquisa a trajetória de vida de sujeitos que fazem parte de um grupo que durante muitos anos foi excluído da sociedade, estaremos realizando a construção da história daqueles de que pouco se encontram marcas históricas. Assim, através das narrativas orais das professoras selecionadas, pretende-se trilhar um esboço dos caminhos percorridos por elas até chegarem à docência no Ensino Superior.

Alguns autores foram/são fontes de incentivos/referências para a realização dessa pesquisa, como: Gomes (1995); Ribeiro (2001); Jesus (2004); Silva e Canto (2009); Bonfim (2009); Oliveira (2006), Coelho (2003); Pinto (2007);. Nessas leituras, fica evidente o quanto o racismo e a discriminação interferem na vida das pessoas negras, inclusive daquelas que têm carreiras reconhecidas como profissões de destaque, sendo a docência no Ensino Superior um desses exemplos. As professoras negras, em geral, vivenciam efeitos do sexismo<sup>4</sup> e do racismo, que se manifestam em várias esferas da sociedade, acumulando experiências negativas como a desvalorização das tradições e costumes africanos e afro-brasileiros,

---

<sup>4</sup> Sexismo: apesar de ainda ser considerado um neologismo e não constar do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, o termo “sexismo” já é recorrente na oralidade e tem o significado de superioridade de um sexo, geralmente o masculino, sobre o outro, sendo, portanto, uma discriminação baseada em critérios sexuais.



levando-as a criar formas de enfrentamentos no sentido de reverter a desvalorização social, cultural, econômico e político que são impostas a elas.

Os estudos de Bonfim (2005), Gomes (1995), Oliveira (2006) mostram que o racismo acaba por ter de ser enfrentado pelas pessoas negras, na sua vida diária e na sua vida profissional, e isto também acontece com mulheres negras professoras. Assim como outros profissionais afrodescendentes, que necessitam de constantes formulações de estratégias, para que alcancem respeito como pessoas e profissionais.

Ainda, no TCC pude verificar que as professoras negras, colaboradoras daquele estudo, buscaram se apropriar das oportunidades dadas a elas, vislumbrando na qualificação profissional a possibilidade de garantir o espaço conquistado por elas. Essas eram estratégias utilizadas para superar situações adversas e, também, de mudar o quadro das representações negativas relacionadas aos negros. Esse estudo inicial possibilitou perceber e compreender que é frequente as relações entre pessoas, inclusive nos ambientes escolares, são introduzidas por preconceitos que geram discriminações. E do mesmo modo, a discriminação racial permeou todo o processo de formação e atuação das professoras colaboradoras da pesquisa de TCC. Elas, cada uma a seu modo, desenvolviam enfrentamentos e atitudes de resistências diante de relações desiguais e excludentes. E foi nesse contexto, que se constituíram profissionais e, nele, mantiveram-se.

### **1.1. Contextualizando a temática da pesquisa**

Diante dessa da realidade apresentada, percebi a importância de aprofundar as discussões acerca de como mulheres negras, professoras na Educação Superior, qualificam seus trabalhos, constroem suas carreiras, e compreendendo como conquistam o respeito e quais os desafios vivenciados por elas no dia a dia, na Universidade.

Saber mais sobre suas experiências será de fundamental importância para perceber se essas experiências contribuiram para elaboração de estratégias pedagógicas, de combate ao racismo e de fortalecimento de identidades étnico-raciais, em suas relações com os alunos.

As mulheres negras professoras fazem parte de grupos socialmente desvalorizados: mulheres, negras e professoras. Que são discriminadas pelo pertencimento étnico-racial, relegadas à situação de vulnerabilidade socioeconômica e muitas vezes são menos prestigiadas em sua intelectualidade e profissão. Há fortes indícios de que essas situações se mantêm e se reforçam também na Educação Superior com graduandas, pós-graduandas e docentes.

Sabe-se que são inúmeros os obstáculos para que sejam legitimamente efetivadas as Políticas Públicas de promoção da igualdade. O processo para a reversão de estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra levará bastante tempo para ocorrer. Ele acontecerá após um longo processo de transformações, considerando a construção ideológica existente no Brasil.

A invisibilidade da questão racial, constitui-se de um grande paradoxo nas estratégias de enfrentamento da pobreza, pois mesmo com as inegáveis desigualdades sociais que foram/são atribuídas aos negros, o que é comprovadas por um número significativo de pesquisas, a pobreza, o desemprego e a baixa renda dos negros brasileiros foram sempre reduzidos à questão de classe social, ignorando-os como uma questão racial (VILA NOVA, SANTOS 2013).

Neste sentido, é importante ampliar as reflexões relacionadas as questões étnicas e raciais que perpassam a questão social no Brasil e suas implicações na execução das políticas públicas. Assim, é preciso considerar o caminho percorrido pelos negros e como aconteceu o processo de escravidão e de abolição da escravatura, no nosso país, para que assim possam ser construídos critério que sejam fundamentados a partir do princípio da equidade e a partir daí possamos, de fato, contribuir com a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua cor e etnia (VILA NOVA, SANTOS 2013).

Da mesma maneira que o ideal que permeou a mentalidade política e econômica do período pré e pós-abolição, ainda existente, nos faz muitas vezes presenciar situações que nos possibilitam perceber o quando ainda persiste a ideologia de branqueamento<sup>5</sup>, o que muitas vezes faz com que os negros se afastem de suas origens percebendo, assim, a possibilidade de serem aceitos na sociedade (MUNANGA, 1999).

---

<sup>5</sup> Esta ideologia foi forjada pelas elites intelectuais brancas em meados do século XIX e início do século XX (MUNANGA, 2004), sendo inculcada através de mecanismos psicológicos e permanecendo intacta no inconsciente coletivo brasileiro, embora o branqueamento físico da sociedade tenha fracassado, visto que não se eliminou a presença negra no país (MUNANGA, 2004).

Ainda hoje, em nossa sociedade, as desigualdades étnico-raciais no Brasil são expressivas, principalmente nas instituições de ensino, mas um fenômeno semelhante ocorre também no mercado de trabalho. A participação de negros em postos de trabalho de maior prestígio ainda é muito restrita, principalmente, quando se tratam das mulheres, em especial as negras, essas se encontram em uma situação de desvalorização, se comparadas aos homens brancos, às mulheres brancas e aos homens negros, em várias esferas da sociedade, sendo que:

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista, e ser negra numa sociedade racista (MUNANGA, 2006, p. 133).

Se formos verificar na história da nossa sociedade brasileira, após a colonização portuguesa, vamos perceber que a mulher sempre foi vista como um ser frágil e dependente do homem, tal concepção a respeito do gênero feminino perdura até os dias atuais e isso independe a qual grupo étnico a mulher pertença. Tal concepção é reflexo de um período onde os homens sempre estiveram no comando, sendo líderes, os chefes de família e às mulheres restava a obrigação de cuidar da casa, dos filhos e do marido, estando sempre pronta para servi-lo.

Compreender gênero, nessa perspectiva, é perceber a opressão das mulheres no conjunto das relações sociais, bem como as relações de poder que também são desigualmente atribuídas entre os sexos. Segundo Scott (1995):

É preciso abrir novas possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1995, p. 90).

A autora nos instiga a refletir a respeito de equidade de direitos político e social, que possam incluir os pobres, os negros e as mulheres. Neste trabalho, volta-se o olhar para às mulheres negras, a quem durante muito tempo ficou atribuída a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos de outras mulheres, no caso as brancas, para que estas tivessem a possibilidade de sair de seus lares para trabalhar em outros espaços. Discutir acerca da mulher moderna torna-se relevante, pois uma das características desse novo modo de ser da mulher, é justamente a saída do espaço doméstico para ganhar outros espaços públicos, sendo preciso

considerar que na história da mulher negra, o trabalho fora de casa já acontece há muito tempo (MUNANGA, 2006).

Verifica-se na história das mulheres negras, que essas nunca tiveram os mesmos direitos que os homens brancos, bem como, não tinham os mesmos direitos das mulheres brancas, embora estivessem na mesma condição no que diz respeito ao modo como a sociedade percebia o gênero feminino, mas o fato implicante dessa negação de direitos estava intimamente relacionado ao fato de ser mulher negra. Conforme o discurso das classes dominantes, a mulher negra pertencia a uma categoria que não necessitava de atenção social.

## **1.2. O problema de pesquisa**

Demarca a problemática da presente pesquisa, entre outros, o fato de que mulheres negras, professoras, no exercício de suas profissões, experimentam ações discriminatórias que se equiparam às que já vivenciaram anteriormente na infância, como alunas, no período em que cursavam a Educação Básica, até chegarem à Educação Superior.

Para tanto, há de se considerar a trajetória de formação destas professoras, as quais hoje, fazem parte de uma instituição públicas de Ensino Superior, passaram por um processo de seleção em concurso público, e que muitas vezes vivenciaram este processo dentro de instituições privadas, são tituladas, e nem por isso deixaram de sofrer as consequências do racismo, como apresentam em suas pesquisas Gomes (1995); Oliveira (2006); Santana (2011); Santos (2006); Silva (2003); Teixeira (2006). Podemos perceber, a partir dessas pesquisas, que mesmo tendo chegado em um nível diferenciado de ensino, as mulheres negras não estão distantes das atitudes de discriminações étnico-racial, inclusive nas instituições em que atuam como docentes.

A divisão desigual do saber, do poder e do trabalho entre homens e mulheres, entre negros e não negros constituiu-se em fundamento das práticas sociais depreciativas dos sujeitos com a desvalorização da mulher e a desvalorização maior da mulher negra, efeitos sentidos na participação docente no Ensino Superior. Sobre isso, Munanga (2006) apresenta que:

A discriminação da qual são vítimas acontece até no ambiente institucional onde atuam como docentes e pesquisadoras e provém de seus alunos, colegas e dirigentes universitários brancos, independentemente do sexo. A manifestação do preconceito e da discriminação nesse ambiente assume várias formas veladas e abertas: desconfiança de sua capacidade profissional ou intelectual; espanto ou surpresa de aluno (a)s ao se depararem pela primeira vez com uma professora negra na sala de aula; desigualdade salarial comparativamente à do (a)s colegas branco (a)s de formação igual e ocupando posições iguais; desigualdade de oportunidades de financiamento das pesquisas e de mobilidade na carreira (MUNANGA, 2006).

A partir do que foi destacado por Munanga (2006), em relação a compreensão do que seja o racismo institucional, a academia, como locus de constantes embates, define quem merece ou não pertencer ou permanecer em seus espaços. Para isso são organizadas provas, avaliações de produtividades, dedicações exclusivas, currículos, programas. Coelho (2003) destaca que o racismo institucional, sempre esteve presente nas universidades, porém, as vezes é manifestado de maneira velada nas suas intencionalidades e em atitudes concretas de quem o pratica. A autora apresenta que o racismo institucional dentro dos ambientes educacionais está relacionado ao pertencimento étnico-racial.

As pessoas sofrem desvantagens competitivas e desqualificação peculiar, de acordo com a sua origem racial. E, para construir estruturas profissionais sólidas, necessitam de um duplo esforço para atingir suas metas. Do contrário, ficam à sombra de determinados grupos, cuja vantagem sobre o primeiro é a pertença "racial" (COELHO, 2003, p. 91).

É sabido que há muito tempo tem sido silenciado as discussões relacionadas ao preconceito e discriminação relacionadas as pessoas negras nas Instituições de Ensino Superior. Neste sentido Munanga (2006), Carvalho (2005) e Coelho (2003) apresentam a necessidade de enfrentamento aos racismo institucional, independente do modo que este tem se manifestado, se maneira velada ou concreta.

Posto isso, é que se propõe analisarmos a trajetória de vida de professoras negras universitárias, em exercício na Universidade Federal de Santa Maria, realizando análises em torno das questões étnico-racial e de gênero, partindo da seguinte questão de pesquisa: *em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero vivenciadas por professoras negras dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria influem nas suas práticas docentes?*

Compreender de que modo as experiências vivenciadas por estas docentes influenciam suas práticas e posturas frente aos alunos e se estas têm reflexos das suas experiências, enquanto mulher negra.

Em geral as mulheres negras têm se apresentado como minoria na docência da Educação Superior, vivem em um ambiente de consecutivas prestações de contas, tendo sempre que provar suas capacidades intelectuais, para estarem no lugar onde estão.

A seguir, será apresentado o caminho a ser percorrido para responder a problemática de pesquisa que é ilustrado pelos seguintes objetivos específicos: investigar o número de docentes negras nos cursos de Graduação da UFSM; pesquisar bibliografias referentes à educação dos negros no Brasil, a partir da primeira República; compreender, através das narrativas de História Oral de Vida das professoras colaboradoras, fatores que contribuíram para suas escolhas profissionais; analisar como se constituiu os processos de construção de identidades étnico-raciais e de gênero vivenciados pelas professoras colaboradoras da pesquisa; contribuir com os estudos de Políticas Públicas para a inserção dos negros no Ensino Superior.

Mediante o exposto, ou seja, contextualizando a temática desta pesquisa e demarcando a sua problemática, apresenta-se no capítulo a seguir os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

## Capítulo II

### 2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No primeiro momento, buscamos olhar o contexto em que se situa a pesquisa; no segundo momento, a partir da revisão da literatura, buscamos realizar os caminhos a serem seguidos no que se refere ao referencial teórico da pesquisa; na terceira parte, que compõe este capítulo, descrevo a metodologia: coleta de dados, organização dos dados para análise, procedimentos de análise.

Buscamos, inicialmente, levantar dados que permitissem perceber a presença de docentes negras nos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria. Para isto, inicialmente foi encaminhado a Pró-Reitora de Gestão de Pessoas/PROGEP (UFSM) um memorando<sup>6</sup> no qual foi solicitado o número de docentes homens e mulheres dessa Instituição, bem como, o número de docentes negras do Ensino Superior. A partir desses dados iniciais, passamos a localizar as docentes, para que assim pudéssemos apresentar a proposta de estudo e, posteriormente, convidá-las a contribuir com a pesquisa.

É importante destacar que esta pesquisa se configura como uma investigação que se utiliza de duas metodologias de análise, a quantitativa e qualitativa. Neste sentido, destacamos que as potencialidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração determinada de uma construção específica, a capacidade de possibilitar comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas. Entretanto, uma das maiores limitações das abordagens quantitativas é que, em geral, a mensuração desloca a informação de seu contexto original (CASTRO, 2010, p. 343).

Por outro lado, a abordagem qualitativa permite perceber o ser humano como um todo, de forma contextualizada. Possibilitando coletar informações mais detalhadas das experiências vividas pelas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Assim, permite análises profundas das experiências vividas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não

---

<sup>6</sup>Anexo I

pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados. Neste sentido, a pesquisa quantitativa nos possibilita olhar para contexto da UFSM de modo mais amplo, permitindo uma análise a partir dos números apresentados e de maneira mais pontual, sensível e crítica a análise quantitativa nos permitirá perceber o sujeito dentro de um contexto a partir das suas experiências de vida.

Assim, com a pretensão de responder as questões propostas neste trabalho, tendo como interlocutoras mulheres negras, professoras universitárias, e com o objeto de estudos sendo suas memórias, apresentamos o que propomos analisar. Estudar as memórias, vivências e as experiências torna-se algo imprescindível para se conhecer a trajetória das docentes negras, que superaram os desafios do racismo, da discriminação e da exclusão, para que assim fosse possível ingressarem em um curso superior e buscarem a qualificação para se tornarem professoras do Ensino Superior em uma Universidade Pública.

Neste sentido, torna-se de fundamental importância refletirmos sobre o espaço escolar e as experiências vivenciadas nesses espaços, pelas colaboradoras da pesquisa, buscando analisar as elaborações e sentidos dados pelas suas experiências de vida. Compreendendo que a partir das memórias das professoras negras, será possível conhecer os sentidos e significados de suas experiências de vida, desde suas primeiras experiências escolares até chegarem à docência no Ensino Superior.

Para desenvolvermos tais questões, opta-se pela utilização do método de História Oral na modalidade História de Vida. A História Oral está profundamente relacionada à memória, pois a memória nos permite rememorar diferentes experiências que de certo modo mexem com as estruturas que nos constituem, por ser algo tão íntimo e por ter forte influência no modo de cada pessoa ser e estar no mundo. Geralmente, essas experiências ficam silenciadas, pois não são narradas e estão guardadas na memória de quem as viveu.

É importante a compreensão de que “A história oral é o retrato oficial do depoente, nesse sentido a “verdade” está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas (MEIHY,2005 p.149). A História Oral apresenta-se como possibilidade de diálogo entre teoria e os dados empíricos, pois nos permitirá destacar os diferentes olhares, os diferentes contextos e as diferentes experiências, nos possibilitando desenvolver outros olhares nas narrativas das professoras colaboradoras.



Para apreciação de dados utilizamos da análise qualitativa, consideramos que a metodologia da pesquisa qualitativa revelará o significado das vivências da professora, sujeito envolvido nessa problemática, expondo suas formas de pensar e avaliar, possibilitando o retorno para ela de forma crítica, posicionando-se em relação ao vivido, ou seja, revelando a experiência social do sujeito.

Na perspectiva de Lüdke & André (1986) a pesquisa qualitativa permite maior interação entre o pesquisador e o colaborador, bem como, maior entendimento sobre o fenômeno educacional,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5).

Baseado nesses fatores, opta-se pela pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso, Lüdke; André (1986), os quais apontam que, através dessa metodologia, pode-se “(...) representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

A cada dia é possível perceber a necessidade de aprofundar os estudos relacionados às questões étnicos-raciais e de gênero, sobretudo as diferenças encontradas em nossa sociedade, mais especificamente no âmbito educacional. Acreditamos que a abordagem qualitativa nos possibilita perceber a educação de forma a retratar as suas complexidades, pois:

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Propondo à efetivação dos objetivos desta pesquisa, buscamos através da História Oral reconstruir as trajetórias de vida dos sujeitos da investigação: mulheres negras, professoras universitárias, colaboradoras da pesquisa. Compreendendo que a História Oral é um tipo de pesquisa que permite a apreensão, através do relato oral, de experiências de um determinado indivíduo ou grupo de pessoas. Sendo assim, o uso dessa metodologia permitirá apreender a história de vida da docente, e

“(...) registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não - conservado, o que desapareceria se não fosse anotado (...) o não - explícito, quem sabe mesmo o indizível.” (QUEIROZ, 1991, p. 1-2).

Recorrendo, também, aos estudos de Thompson (1992), temos que a História Oral “trata de vidas individuais - e todas as vidas são interessantes”. Ela é uma, “história construída em torno de pessoas. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (THOMPSON, 1992, p. 41-44). Por meio da metodologia de História Oral na modalidade História de Vida, vislumbramos a possibilidade de apreender e compreender parte da realidade social da vida pessoal e profissional da docente. Ou seja, suas trajetórias de vida, a experiência vivenciada, tanto as positivas como as negativas.

A entrevista semiestruturada serviu de instrumento para a realização, desta fase da pesquisa. Este tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64).

Para tanto, foi previamente organizado um roteiro de entrevista para que as professoras colaboradoras pudessem estar mais à vontade, compreendendo o que viria a seguir. Minayo (2007), apresenta que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, pois:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por uma iniciativa do entrevistador. É por meio de entrevistas também, que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas “histórias de vida”, “histórias biográficas”, “etnobiografias” ou “etno-histórias” (p.64-65).

A entrevista apresenta-se como uma das “formas mais antigas e mais difundidas de coleta de dados orais, nas ciências sociais” (QUEIROZ, 1991, p. 6). Esse instrumento é de extrema relevância para a coleta de histórias de vida, porque permite perceber e compreender informações sobre a realidade vivenciada pelo(as) mesmos(as). Para o escopo desta pesquisa, era fundamental ter acesso às narrativas das docentes negras da UFSM, sobre suas trajetórias de vida, pois através dos depoimentos teríamos a possibilidade de serem compreendidas as influências do pertencimento étnico-racial e de gênero, em suas trajetórias de vida.

Bourdieu (1986) chama a atenção do pesquisador que trabalha com História de Vida para não a confundir com uma noção de senso comum. A ideia de História

de Vida não está limitada a uma sucessão de acontecimentos ordenados cronológico e logicamente. Do mesmo modo que não se limita ao relato coerente desencadeado em uma sequência “de acontecimentos com significados e direção”. Para ele tratar a História de Vida assim talvez fosse “conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência [...]” (BOURDIEU, 1986, p. 185).

De acordo com Bourdieu (1986), para compreender uma trajetória, há que se:

[...] construir os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1986, p. 190).

Bourdieu (1986) apresenta que a noção de trajetória refere-se a uma “série de posições ocupadas sucessivamente por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (189). A partir desta perspectiva, compreende-se que a trajetória como o deslocamento contínuo de uma pessoa ou grupo no espaço social ocupado, na qual o sujeito está sempre suscetível a mudanças. Assim, essa trajetória de vida precisa ser considerada, compreendida dentro do campo no qual ela se constituiu, buscando compreender os espaços e o modo como estas docentes vivenciaram os diferentes espaços em que transitaram e transitam.

## Capítulo III

### 3. OS NEGROS DO ADVENTO DA LEI ÁUREA (1888) AOS DIAS ATUAIS

Com o intuito de contextualizar e analisar como aconteceu e acontece a inserção dos negros no pensamento educacional brasileiro, opta-se, neste capítulo, por selecionar/iniciar nossa reflexão a partir do período da Primeira República até os dias atuais.

Entende-se que retomando/contextualizando o período da Primeira República, pode-se compreender como inicialmente o negro em condição de ex-escravo foi inserido na escola pública brasileira e como esse período se reflete em nossa sociedade atual. Sabe-se que esse é um longo período marcado por inúmeras mudanças sociais, por isso, destaca-se que a pesquisa visa contextualizar a temática, e não aprofundar nossas discussões aos marcos históricos.

Sendo assim, tem-se que após uma longa batalha dos abolicionistas para acabar com a escravidão no Brasil no século XIX, no dia 13 de maio de 1888, finalmente é sancionada a Lei Áurea, que tinha por finalidade libertar todos os escravos que dependiam dos senhores de engenho e da elite cafeeira.

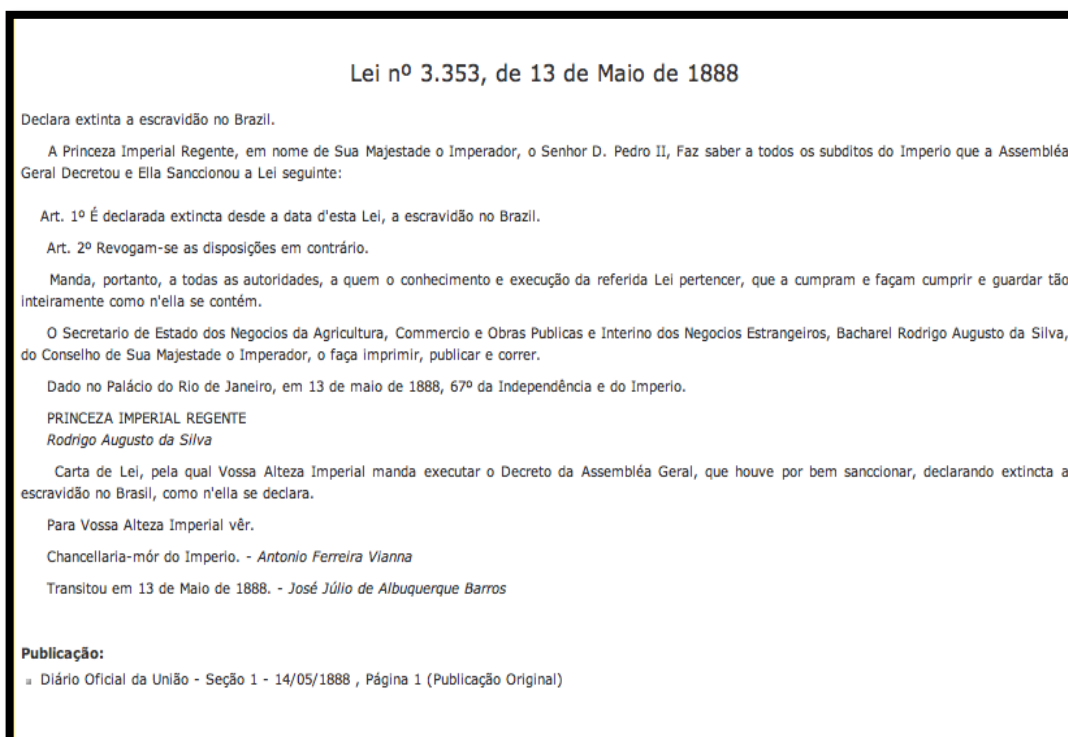


Figura 1. Fonte: Site da Câmara dos Deputados.

Até a promulgação definitiva da abolição da escravatura, muitas leis foram criadas no sentido de 'libertar lentamente' os trabalhadores forçados. Em setembro de 1871, foi criada a Lei do Ventre Livre, que impedia o trabalho de negros escravizados que não haviam atingido a maioridade. Por mais que representasse um avanço, quando o jovem escravo atingia a maioridade aos 21 anos era obrigado a pagar as dívidas bancadas por seu patrão, como estada, comida e necessidades básicas. Ou seja, o escravo acabava submetido às ordens de seu dono.

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

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

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

Outro exemplo é a Lei dos Sexagenários, criada na tentativa de libertar os escravos idosos, promulgada em 28 de setembro de 1885, que concedia a liberdade apenas aos escravos com mais de 65 anos, os quais já não dispunham de força e disposição para encarar as péssimas condições de trabalho cedidas pelos senhores. Na prática, essa lei não mudava em nada a relação dos patrões com os escravos. Na realidade, dava mais autonomia aos donos dos grandes cafezais, pois podiam

dispensar a mão-de-obra que não produzisse. Além disso, devido as condições de trabalho e esforço excessivo, poucos escravos chegavam aos 60 anos, tornando a existência desta lei praticamente inútil. Contudo, há de se considerar que a sua aprovação se tornou um importante artifício na luta dos abolicionistas, que anos mais tarde conseguiriam aprovar a Lei Áurea.

Foi a partir da promulgação da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, que ocorreu a libertação de um grande número de pessoas, que não foram devidamente preparadas para serem inseridas em uma sociedade capitalista e competitiva, que já se formava há algumas décadas no Brasil. O negro não foi inserido amplamente nessa nova realidade brasileira, o que acabou por contribuir para a sua inserção no meio social formado por desempregados e pobres, que deveriam ser vigiados constantemente pelos poderes locais.

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criado pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 1978, p. 20).

E, assim, o Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impossibilitando que muitos brasileiros tivessem acesso à escola, ou para que nela permanecessem. Dentre esses brasileiros, os negros, pois não estavam dentro do padrão considerado ideal (branco), encontraram dificuldades de se integrarem igualmente nos processos modernizadores, pensados para o país, naquele período.

Os negros foram as grandes vítimas dessa exclusão social, pois passaram a ocupar locais, profissões e posições sociais menos privilegiadas. Tal atitude foi desencadeada por serem rotulados como incapazes de aceitarem, ou se adaptarem ao processo de inclusão capitalista pós-imperialismo e escravidão, lembrando que:

A monarquia aboliu a escravidão em 1888. Mas a medida atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão-de-obra livre para as regiões cafeeiras. O problema social da escravidão, o problema da incorporação dos ex-escravos à vida nacional e, mais ainda, à própria identidade da nação, não foi resolvido e mal começava a ser enfrentado. Os abolicionistas mais lúcidos, os reformistas monárquicos, tinham proposto medidas nessa direção, como a reforma agrária e a educação dos libertos. Mas no curto período de um ano entre a Abolição e a República nada foi feito, pois o governo imperial gastou quase toda sua

energia resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (CARVALHO, 1990, p. 23).

Na análise de Fernandes (1978), as oportunidades oferecidas aos negros já nos primeiros anos da República eram mínimas, incluindo o quesito educação, o que acabava por favorecer o processo de interação desses sujeitos nas artimanhas organizadas pelos iguais. Assim, o negro se desenvolve em um meio onde a reprodução de ações que reafirmam sua diferença e ao mesmo tempo a sua revolta diante de tal, fez com que a malandragem e a vadiagem passassem a serem vistas como manifestações comuns e aceitáveis por esse grupo.

Quando a “vadiagem”, propriamente dita, emergiu como um comportamento sistemático e apareceu, unida a ela, a figura do “vagabundo costumaz” (ou do “negro malandro”), processou-se uma condenação formal violenta do referido padrão de relação, a qual se manteve até hoje. Parecia que se tratava de um “caso de polícia” e que esta só permanecia indiferente para “desmoralizar ainda mais o negro” (FERNANDES, 1978, p. 185).

Pode-se dizer que a liberdade declarada pela Lei Áurea, embora sendo algo de extrema importância e que possibilitou profundas mudanças no decorrer da história, tornou-se algo questionável. Haja vista que, com a libertação dos escravos, nada lhes foi assegurado em termos de meios que garantissem a construção e reconstrução de suas vidas, de sua existência em liberdade. Entregues à sua própria sorte, os africanos e seus descendentes vêm, desde então, construindo a sua história, apesar de tudo quanto lhes foi e continua sendo negado, nos espaços que lhes foi possível ocupar.

Estando sem rumo, os negros em condição de ex-escravos ficaram sem saber para onde andar, para onde ir, sem saber em que lugar chegariam, sem lugar para dormir; sem saber a quem “servir” eles seguiram e seguem a caminhada na tentativa de reescrever a sua história. Esse caminhar, não se refere apenas às lutas levantadas por esse grupo em busca dos seus direitos. O caminhar, aqui, refere-se a liberdade de andar pelos espaços públicos. Andar nas ruas da cidade, que parece algo tão simples, onde todos têm o direito de ir e vir.

No entanto, destaca-se que no período pós-abolição isso não era tão simples, pois o caminhar do ex-escravo incomodava os “senhores”. Para isso, foram estabelecidas algumas leis que serviam apenas para marginalizar e penalizar os negros. Como é o caso da Lei da Vadiagem, prevista no Código Penal do Império,

em 1930, onde declarava que se fossem encontradas mais de duas pessoas juntas na rua, estes deveriam ser presos por praticarem a vadiagem.

Essas leis vieram após a maciça chegada da política de imigração que trouxe para o Brasil cerca de 1,5 milhões de imigrantes que, subsidiados pelo governo recebiam terras, trabalho e proteção especial. Enquanto os negros eram deixados à míngua completamente excluída da economia formal, da educação. Escravos libertos eram expulsos das fazendas e jogados com suas famílias nas ruas das grandes cidades e também nas áreas rurais onde a abolição demorou mais a chegar (OLIVEIRA, 2009).

Apesar de terem recebido como de direito à liberdade, segundo Fernandes (1978), os negros, em termos de oportunidade de acesso ao ensino, não receberam oportunidades iguais aos brancos. Fernandes ainda apresenta, inúmeras justificativas foram apresentadas, dentre elas a falta de capacidade dos negros para se construir uma nova organização social, a “família negra desestruturada”, o medo dos pais em permitirem o acesso dos filhos ao ensino e a própria visão de alguns jovens e crianças que acreditavam não haver necessidade de frequentar à escola para ingressarem no mercado de trabalho (SOUZA, 2009, p.4).

Neste período em que o Brasil passava por um processo transformador, onde se buscava estruturar o país a partir de uma nova ordem social, deixando de lado as estruturas rurais e arcaicas que vigoravam no período imperial, a República se apresentava como uma possibilidade de transformação. A construção de um novo País que buscava a urbanização, a industrialização e a instalação de um Estado Liberal tornavam-se pontos fundamentais, sendo assim, fazia-se necessário à formação de uma nova população de atitudes e pensamentos renovados.

Os intelectuais republicanos visavam que a educação, seria a grande possibilidade de ampliar e avançar no desenvolvimento econômico e social. Enquanto isso, as elites passaram a sentirem-se ameaçadas, pois, de fato, naquele momento a democratização da educação, possibilitaria a diminuição do número de analfabetos, o que levaria ao fim de toda a estrutura política que garantia o monopólio do poder. Entretanto, de acordo com Holanda (1995):

Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem (HOLANDA, 1995, p. 166).



Conforme Holanda (1995), existia a necessidade de investimentos em todas as áreas, porém, os negros eram deixados de lado, não havia interesse em realizar investimentos para o desenvolvimento desse grupo, e assim, os intelectuais acreditavam que era mais favorável que os investimentos estivessem voltados aos imigrantes.

Diante desses movimentos sociais, os negros ficaram à mercê da própria sorte, antes eles que eram a força de trabalho estavam sem oportunidades. Segundo Schwarck (1993)

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenada, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural “[...] levariam a supor que o Brasil seria algum dia, branco (p.12).

Assim, fica evidenciado que se esperava que a população negra deixasse de existir. As memórias de preconceitos do século XIX, associadas ao ideal de branqueamento e ao mito da democracia racial, estabeleceram um cenário no qual quanto menos se fala das relações étnico-raciais, menos se mexe em uma ferida silenciada por anos de camuflagem e menos se questiona o poder estabelecido pelas elites brancas. O que se entende por mito da democracia racial? De acordo com Gomes (2012)

O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (p.57).

E, assim, os negros vão se constituindo na sociedade, vivendo o mito da democracia racial, perdidos em meio a tantas indefinições e, muitas vezes, têm dúvidas a respeito de sua própria identidade. Ao mesmo tempo em que são alvos de preconceito, não conseguem sequer distinguir, usualmente, se tal discriminação teve motivação étnico-racial ou não. Quando conseguem fazer essa distinção, enfrentam dificuldades para proceder a qualquer tipo de reclamação. Essa falta de reconhecimento de sua própria identidade é reflexo de uma sociedade que buscou durante séculos transformar nosso país em uma nação de única raça, a branca.

Muitas foram as ações do Estado para o embranquecimento da sociedade brasileira; se verificarmos na história, tem-se que com a chegada dos portugueses ao Brasil, iniciou-se um processo de aculturação em nossa sociedade. Os portugueses ao “descobrirem” o Brasil começam este processo pela conversão dos índios ao cristianismo, buscando-os tornar índios de “alma branca”, também ensinaram sua língua, assim desenvolvendo uma lista de prescrições a respeito de como deveriam viver a partir daquele momento. Essas ações foram chamadas de Missão Civilizadora, foi a maneira que os portugueses encontraram de dominar a população (Munanga, 2006). Ações que foram sendo reproduzidas pela sociedade durante séculos e, ainda hoje, podemos observar reflexos dessa opressão e negação cultural.

No século XIX, com a proclamação da República, no ano de 1889, o Estado, mais uma vez, apresentava a necessidade de pensar sobre que povo seríamos; e o responsável por essa preocupação era o negro. A miscigenação era um fato e não havia definição de quem era branco ou de quem era negro, como em outros países, a exemplo dos Estados Unidos. No Brasil, havia uma preocupação em relação ao futuro dos negros e dos mestiços, tendo em vista ao número significativo de negros existentes no país.

Uma das providências para minimizar esse problema e o cuidado para que o Brasil não se tornasse um país de negros, foi o incentivo às grandes imigrações, especialmente proveniente do continente europeu. Foi a chamada teoria do embranquecimento, que visava o desaparecimento gradativo da negritude, através da miscigenação, que tinha como objetivo reduzir o número de negros no Brasil e apresentar um país mestiço, convivendo com várias etnias.

Além disso, essa ação do Estado brasileiro trouxe outros problemas sociais e econômicos que afetaram os negros recém “libertos”, pois:

[...] os recém-chegados, estrangeiros ou nacionais, absorviam as melhores oportunidades econômicas, até nas áreas rurais, acelerando a crise da escravidão e convertendo os negros e mulatos predominantemente, num setor marginal da população e num subproletariado (FERNANDES, 2007, p. 85).

Na sociedade brasileira, os negros não tiveram espaços e, apesar dos avanços, ainda hoje têm poucas oportunidades para defender a sua herança cultural que, em grande parte, se perdeu. Como descendentes de africanos, longe de fazer

aparecer nobres virtudes, trazem à lembrança o sofrimento e a submissão que está ligada a um passado que seria melhor se fosse esquecido, considerada uma marca negativa para a história do nosso país. O discurso de democracia racial, proferido pelas classes dominantes, inicia-se nesse mesmo período; com a pretensão de sustentar o mito da democracia racial. Freyre no livro *Casa Grande e Senzala*, apresenta que brancos e negros eram “duas metades confraternizadas, que se enriquecem mutuamente de valores e experiências diversas” e que a presença dos negros na história do Brasil era o amparo indispensável para a colonização portuguesa. Afirmando, dessa forma, a existência da democracia racial.

A preocupação com a questão que surge na República, logo após a abolição da escravidão, advém de alguns autores que escreviam artigos para a revista do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Estes carregavam uma argumentação pessimista do Brasil, relativa aos problemas da sociedade. Silvio Romero, por exemplo, pensava a formação social do país (negros, brancos e índios) como um dos fatores mais negativos existentes e a partir disso propôs uma solução contra a possível deterioração do Estado (FELIZARDO, 2009, p. 34). Essa solução seria o mestiço e o processo de branqueamento. O incentivo à mestiçagem criaria um indivíduo mais adaptado ao meio e às mudanças políticas e econômicas. Porém essa mestiçagem estaria marcada pelo elemento branco, pois segundo o cientista, cabia ao branco o “papel fundamental no processo civilizatório”, ao contrário da “barbárie do indígena e a inépcia do negro”, (SCHWARCZ, 1995, p. 115).

A ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX e meados do século XX pela elite brasileira, de acordo com Munanga (1999) foi caracterizada pelo ideal de branqueamento, e que roubou dos movimentos negros o ditado "a união faz a força" ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos, pois:

(...) a mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural) desembocaria numa sociedade inicial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas perspectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termo de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 1999, p. 151).

Munanga apresenta, em seus escritos, que muitos autores têm buscado desenvolver as discussões em torno de uma identidade “mestiça”, o que possibilitaria a junção dos brancos, negros e mestiços. O autor ainda apresenta:

A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio. Por essa razão, a mestiçagem como etapa transitória do processo de branqueamento, constitui peça central da ideologia racial brasileira, embora reconhecemos que todos os intercursos sexuais entre brancos e negros não foram sugeridos por essa ideologia" (Munanga).

Neste sentido, a mestiçagem seria uma maneira sutil de alcançar o ideal de branqueamento, anteriormente fracassada pela resistência dos negros. D'Adesky (1996) também apresenta em sua obra uma crítica ao ideal de branqueamento, que segundo ele, em nome de uma visão supra racial, pretende favorecer a mistura enquanto modo ideológico de organização social, privilegiando somente um grupo específico, os brancos, caracterizado respectivamente por sua centralidade, sua superioridade sustentada ao longo dos anos.

Em suma, a mestiçagem que aparentemente aproxima e une, vem ferir o negro e seus descendentes que não corresponde ao tipo ideal, ou seja, apresentam características diferentes das dos brancos. Em meio aos movimentos para obter o ideal de branqueamento, os negros em condição de ex-escravos ficam perdidos em meio a uma nova realidade, que exigiu desse grupo um longo processo de adaptação a essa nova condição social, buscando descobrir a sua história, buscando identificar-se e (re)construir-se.

### **3.1. Os negros no Brasil de hoje**

Mesmo contabilizando-se mais de cem anos do fim do trabalho escravo, as marcas da escravidão encontram-se impregnadas no cenário nacional. Prova disso, são as situações cotidianas e as estatísticas midiáticas, mostrando a desfavorável situação dos negros, no país. Os quais, por mais que protegidos pela legislação vigente, continuam sendo vítimas da opressão social.

O ano de 2014 foi marcado por diversos casos de manifestações de preconceito que comprovam que os negros continuam sendo vítimas da opressão

social. Um dos casos aconteceu na rede social Facebook, onde um casal de namorados mineiros compartilhou uma foto, o que gerou tantos comentários, pelo fato da moça ser negra e o rapaz branco. Essa imagem teve inúmeros comentários, entre eles: "Onde comprou essa escrava?", "Acho que você roubou o branco para tirar foto", "Me vende ela". A jovem replicou "Haverá racismo enquanto as pessoas não entenderem que, por dentro, somos todos iguais", após esta postagem a jovem excluiu sua conta na rede social. Outros casos de desabafos em redes sociais, relacionados ao preconceito e discriminação étnico-racial, têm sido divulgados pela imprensa, como é o caso da cobradora de ônibus, vítima de preconceito racial, depois que o veículo em que ela trabalhava apresentou pane elétrica em Taguatinga, no Distrito Federal. Alterada, porque as portas não se abriam, uma passageira teria dito à mulher que ela era uma "negra ordinária" e "preta safada".

Esses exemplos servem para elucidar o quanto o preconceito e a discriminação racial estão presentes em nossa sociedade. O que nos leva a compreender a busca por igualdade de oportunidades, que vem marcando a história dos negros no Brasil e no mundo. Pois, um número significativo da população negra permanece marginalizada, sofre com o racismo, a discriminação e não encontra condições igualitárias de acesso e permanência na educação e no desenvolvimento profissional.

Há de se reconhecer que os negros, com o passar dos anos, alcançaram algumas vitórias, mas a realidade ainda está longe do ideal desejado. Construir estratégias que aproximem as realidades de brancos e negros, no Brasil, tem se apresentado como um grande desafio para a sociedade. Nas últimas duas décadas, têm sido implementadas políticas públicas, que têm sido adotadas em diferentes níveis de governo, servindo para impulsionar a construção das bases da igualdade. Indicadores socioeconômicos de toda ordem mostram uma melhoria nas condições de vida da população negra, bem como no acesso a serviços e direitos. Nesse novo contexto, homens e mulheres negras viram sua renda, expectativa de vida e acesso à educação avançarem de forma mais acelerada.

Neste sentido, podemos destacar algumas mudanças que ocasionaram uma maior visibilidade a população negra e as suas lutas. No ano de 2003 foi instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), já em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). É nesse contexto que é sancionada a Lei n. 10.639, em janeiro de 2003, que altera a

Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Esses Pareceres regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares.

No ano de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711, a Lei atribui a reserva de 50% das vagas em Instituições e Universidades Federais destinadas a estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, adotando critérios raciais para a cota (negros, pardos e indígenas). A mais recente vitória da população negra foi a aprovação da Lei nº 12.990, sancionada no dia 9 de junho de 2014, que prevê a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para “cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”.

Como podemos perceber, um número significativo de medidas já foram implementadas, no sentido de reverter as fortes desigualdades que marcam a estrutura social brasileira. Os dados disponíveis apontam que já ocorreram mudanças, mas é de fundamental importância que se invista em políticas de Ações Afirmativas de forma consistente, que busquem suprir esta exclusão histórica, que ainda mantém os negros distantes da efetivação de seus direitos.

Sabemos que são inúmeros os obstáculos que encontramos para que sejam verdadeiramente efetivadas as políticas públicas de promoção da igualdade. O processo para a reversão de estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra ocorrerá durante um longo processo de transformações, se considerarmos a construção ideológica existente no Brasil. Da mesma maneira que o ideal que permeou a mentalidade política e econômica do período pré e pós-abolição, ainda existente, nos faz muitas vezes presenciar situações que nos permitem perceber o quando ainda persiste a ideologia de branqueamento, o que muitas vezes faz com que os negros se afastem de suas origens percebendo assim a possibilidade de serem *aceitos na sociedade* (MUNANGA, 1999, p.).

Neste sentido, compreende-se que os negros têm sido vítimas de um processo histórico de discriminação étnico-racial, que os coloca em situação de desigualdade em vários campos: no mercado de trabalho, no acesso à moradia, a serviços de saúde e à educação, dentre outros. Aqueles que conseguiram romper algumas barreiras de preconceito e passaram a ocupar posições distanciadas da subalternidade, tiveram e têm de enfrentar inúmeros obstáculos marcados por fatores implicados, por não terem o estereótipo branco, em uma sociedade branca. Como foi possível perceber até aqui, uma das grandes marcas na sociedade é o silenciamento em torno do preconceito étnico-racial, sociedade que ainda hoje vive o mito da democracia racial, o que faz com que esta discussão necessária em todos os âmbitos educacionais.

### **3.2. As mudanças políticas no contexto da UFSM**

A partir desse contexto geral de mudanças nas Políticas Públicas, que visaram corrigir distorções resultantes de anos de exclusão dos grupos minoritários, passaremos a debater as mudanças políticas no contexto da UFSM.

Percebemos a importância de compreender como a Universidade Federal de Santa Maria tem se posicionado ao longo dos anos, frente às políticas de Ações Afirmativas que movimentaram e movimentam o país, em especial à população negra e que reflete como a instituição tem se constituído em relação as questões étnico-raciais.

Ainda, atentando-se aos marcos históricos, foi possível perceber que desde a década de 1960, o Movimento Negro teve como principal preocupação o combate ao racismo. Contudo, foi durante a celebração dos 300 anos da morte do Zumbi, em 1995, que o Movimento conseguiu colocar em discussão, no debate público social, a questão étnico-racial.

A partir da entrada da questão racial nos debates sociais, o governo passa a incorporar as demandas apontadas pelo Movimentos Negro, que visavam a redução das desigualdades raciais, no I Plano Nacional de Direitos Humanos, em 1997. A partir de 2000, que se intensificam os debates voltados para o acesso da população

negra ao Ensino Superior e, assim, essas discussões começam a movimentar algumas instituições a ofertarem vagas específicas para a população negra.

O processo de ingresso de estudantes negros no ensino superior, através de ações afirmativas, que ocorre no Brasil desde 2001, atende a essas necessidades elencadas pelo movimento negro. O Estado do Rio de Janeiro aprovou a modalidade cotas, para ingresso nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte Fluminense (UENF), ainda em 2001.

Dentre as universidades federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a adotar o sistema de cotas, no ano de 2004, sendo seguida por outras instituições, até agosto de 2012, quando foi sancionada a Lei Federal 12.711, que reserva 50% das vagas das matrículas por curso e turno em todas as Universidades Federais e Institutos Federais de Educação para alunos que cursaram o ensino médio ou a educação de jovens e adultos em escolas públicas. Esses 50% são divididos meio a meio entre alunos de escolas públicas, cuja renda familiar bruta é igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita e a outra metade entre alunos de escolas públicas com renda familiar maior que um salário mínimo per capita. Ainda é considerado, em ambos os casos, o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, em conformidade com os dados do último censo demográfico.

Foi no ano de 2007, através da Resolução n. 11, que surgiu como uma modalidade de política pública institucional, de cunho sociorracial; tal resolução está assegurada pela Constituição e demais legislações, que visam garantir aos grupos, que durante anos estiveram excluídos da sociedade, a possibilidade de ingressarem na universidade, em cursos de graduação, tornando possível algo que parecia tão distante da realidade desses grupos.

Em março de 2006, a UFSM iniciou o processo de implementação desse Programa, que esteve ligado às ações integradas da gestão do reitor, o professor Clovis Silva Lima, tendo como responsável pela coordenação a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e como pró-reitor de Graduação, no período, o professor Jorge Luiz da Cunha. O programa surge movido por ações semelhantes, desenvolvidas a partir do início do século XXI, alicerçado na necessidade de elaboração de políticas públicas inclusivas na área da educação, que vislumbrassem reverter a situação de exclusão vivenciadas por grupos, que durante anos estiverem a mercê da sociedade.



Neste período inicial, várias foram as ações realizadas pela coordenação do Programa da UFSM, que buscavam proporcionar à comunidade universitária debates que tinham como objetivo a organização de uma proposta de Programa de Ações Afirmativas, tendo como motivação a necessidade de democratização do acesso ao ensino público e de qualidade, especialmente aos negros, aos alunos oriundos de escolas públicas, a pessoas com necessidades especiais e indígenas. Dessa forma, a Universidade poderia cumprir, de fato, o papel de órgão público promotor de inclusão social e racial. A partir das ações desenvolvidas pela coordenação do Programa, foram elaborados uma série de documentos, os quais resultaram na proposta Institucional denominada de Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, regulamentada através da Resolução 11/2007.

Como consequência da implementação do Programa surge, ainda, o Observatório de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul (AFIRME), tendo como acompanhar todas as ações relacionadas ao Programa no âmbito da UFSM, avaliando resultados, identificando pontos positivos e negativos, sugerindo ajustes e modificações, conferindo apoio sociopedagógico aos acadêmicos cotistas, ainda, apresentando anualmente, ao Conselho Universitário, relatórios de avaliação sobre todos esses aspectos, entre outras atividades.

Dentre as ações realizadas nesse período de implementação do Programa na UFSM, destacamos a audiência pública, realizada no dia 20 de março de 2006, que visava discutir questões relacionadas as Ações Afirmativas na UFSM. Essa atividade foi mobilizada pela Coordenadoria de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, da Secretaria de Assistência Social, Cidadania e Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Santa Maria, contando com a presença de representantes da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul e na presença do Pró-Reitor de Graduação da UFSM, Jorge Luiz da Cunha. Nessa audiência foi lançada a proposta, que foi assumida pelo Pró-Reitor, de criação de uma Comissão com o objetivo de estudar a implementação de Políticas Públicas Afirmativas na UFSM.

No ano de 2006, mais especificamente no dia 26 de março, o Pró-Reitor de Graduação indicou ao reitor Clóvis Lima, a nomeação de duas professoras do curso de Direito, Deise de Freitas Ventura e Jânia Maria Lopes, através da emissão de portaria, para que elas fizessem parte da Comissão que ficaria responsável por

apresentar à PROGRAD, um documento referente ao Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social a ser implantado na Universidade. Em 02 de maio, foi criada uma Comissão Executiva pelo Magnífico Reitor (Portaria 49.094), para a organização de uma proposta de Resolução com essa finalidade.

No período de elaboração do Programa, buscando a ampliação de debates, foi realizada a aula inaugural, na UFSM, proferida pela Ministra Matilde Ribeiro, da Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial. Em 13 de setembro daquele ano, o Reitor determinou, através da portaria n. 49.772/2006, tendo em vista a manifestação da Pró-Reitoria de Graduação, referente à Portaria n. 49.094, de 02 de maio de 2006, e o Ofício do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, datado de 10 de maio de 2006, a designação de Comissão Consultiva e de Acompanhamento de Regulamentação e Implementação da Política de Ações Afirmativas, tendo sido indicados representantes da comunidade universitária e externa para a sua composição (NEAB, da UFSM, SEDUFSM, ASSUFSM, DCE, Núcleo de Educadores Negros, Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, além de membros da própria Universidade).

Seguiram sendo realizadas outras ações a fim de intensificar os debates em relação às Políticas de Ações Afirmativas na UFSM, dentre essas atividades destaca-se o I Seminário Internacional, Ações Afirmativas e Educação Superior na América Latina. E a criação do domínio virtual AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas, submetido à Pró-Reitoria de Graduação e vinculado ao Curso de Mestrado em Integração Latino Americana (MILA), do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM. Conforme anteriormente mencionado, o Observatório tem por desígnio manter documentos relativos às questões de inclusão racial e social, assim como estabelecer um fórum permanente para a discussão de Ações Afirmativas entre as Universidades Públicas da América do Sul, divulgando as ações relacionadas ao tema.

A partir daí foram intensificadas as discussões, sendo que nos meses de novembro de 2006 e fevereiro de 2007 ocorreram várias ações que buscaram levar a outros espaços, para além da Universidade, as discussões referentes ao assunto. Neste sentido, foram realizadas, pelo Movimento Negro, atividades nas escolas públicas do município de Santa Maria. Uma dessas ações foi o I Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras, para tratar das condições de acessibilidade dos estudantes negros nas Universidades Públicas. Formou-se, também, um Fórum

Permanente das entidades do Movimento Negro, promovido pela Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, igualmente com o objetivo de acompanhar e ponderar sobre a temática das Ações Afirmativas.

Em 30 de maio de 2007, deu-se a realização do II Seminário AFIRME, Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria, onde foram organizados debates que buscaram discutir acerca dos programas de inclusão racial e social nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras, bem como a apresentação e discussão da posição a serem apresentadas pelos Centros de Ensino e da comunidade acadêmica organizada, referente ao Programa de Ações Afirmativas. O II Seminário AFIRME também contou com a presença do Professor da UNB, José Jorge de Carvalho, o qual contribuiu de maneira significativa, esclarecendo dúvidas e destacando pontos importantes relacionados à implementação do Programa de Inclusão Social e Racial.

O Seminário Especial: Educação para Cultura e a Diversidade no Processo de Integração da América Latina, promovido pelo MILA, em junho de 2007, também fez parte das ações promovidas durante este período; a Conferência: Experiências de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras (PROGRAD), onde foram tratados diversos temas, em especial a adoção do Programa de Ações Afirmativas na UFSM. Ainda no mês de junho de 2007, o Pró-Reitor de Graduação encaminhou ao Reitor a primeira versão do projeto de Resolução que estabeleceu o Programa de Ações Afirmativas da inclusão Racial e Social na UFSM. No dia 21 de junho de 2007, após receber parecer jurídico favorável da Procuradoria Federal da Universidade Federal de Santa Maria da minuta proposta pela Pró-Reitoria de Planejamento, o Reitor encaminha a minuta da Resolução do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para análise e parecer final.

Foi colocado em discussão, na 704ª Sessão, pelo CEPE, a proposta de Projeto de Resolução referente ao Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM. Depois de um extenso período de debates e reflexões a respeito da proposta, que foi marcado pela participação significativa dos diferentes segmentos que compõe a sociedade, no dia 13 de julho de 2007, na 704ª Sessão, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, após uma votação acirrada, de dezenove votos a dezoito, aprovou a Proposta de Resolução que instituiu na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão

Racial e Social, pelo período de dez anos. A diferença de um voto, nos faz perceber a rejeição e a dificuldade que o grupo, que se mobilizava favorável à implementação do Programa, enfrentou durante aquele período e, ainda, os desafios que estavam por vir a partir daquele momento.

E, dentro desse contexto da UFSM, muitas ações vêm sendo desenvolvidas a fim de discutir e refletir sobre a permanência desses estudantes ingressos pelo sistema de cotas, bem como, propostas que buscam dar visibilidade a esses grupos. Como aqui, nossas discussões estão voltadas para os negros, iremos destacar algumas dessas ações voltadas para esse grupo.

Dentre as atividades destacam-se a criação da Associação de Estudantes Negras e Negros da UFSM- AENUFSM, este grupo foi criado para representar os interesses da comunidade estudantil negra e do continente africano, da UFSM, como o objetivo de representar as reivindicações e demandas do grupo. A principal finalidade da AENUFSM é permitir a autoafirmação da identidade negra de estudantes negras e negros através de estudos, que visem a busca da consciência negra. O grupo tem buscado desenvolver dentro da UFSM eventos e prestação de serviços de caráter social, cultural, científico, técnico e artístico mantendo, sem que possível, serviços de assistência aos estudantes negros, negras e africanos.

O Coletivo de Estudantes Afro da UFSM (AFRONTA), criado em 2010, a partir da participação de estudantes negros da Universidade no 2º Encontro Nacional de Negros e Negras da UNE (ENUNE). O grupo foi criado com a finalidade a auto-organização de negros e negras estudantes da UFSM. Segundo informações acessadas no Blog<sup>7</sup> do AFRONTA, este é o primeiro grupo do estado a ser organizado dentro do espaço universitário, após a adoção das ações afirmativas de cotas. O blog ainda traz a seguinte informação as “ações são pensadas e construídas visando à afirmação da identidade negra, pois entendemos ser esse um processo dinâmico e constante”. É importante destacarmos que o Blog encontra-se desatualizado, desde de 2012, mas possível observar pelo que esta apresentado na página a organização e participação de/em diferentes atividades. Hoje o AFRONTA esta com uma página no Facebook onde compartilha notícias de eventos, leituras sobre os assuntos de interesse do grupo e assim tem buscado aproximar alunos e alunas negras da UFSM.

---

<sup>7</sup> <http://afrontacoletivo.blogspot.com.br/>

Destacamos ainda o Grupo de Trabalho Negros que integra o Núcleo de Estudos Contemporâneos (NECON/CCSOCIAIS/CCSH/UFSM)) e tem por objetivo contribuir para que seus membros ampliem a compreensão das dinâmicas sociais que envolvem a comunidade negra local e regional. Criado em 03/09/2011, o grupo reunia-se no prédio da Antiga Reitoria- Centro. No ano de 2014, o GT passou a reunir-se no campus da UFSM, Prédio 74-A. A partir do ano de 2015, passou a congregar pesquisadores da temática afro-brasileira, ligados ao Grupo de Pesquisa Povo de Clio, do Centro de Educação. O GT é formado por pesquisadores, acadêmicos de Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFSM, que tenham interesse nesta temática, professores, funcionários e membros do Movimento Social Negro.

O GT NEGROS/NECON/POVO DE CLIO surgiu com objetivo de contribuir no combate ao racismo e à discriminação racial através do aprofundamento teórico de questões referentes à temática afro-brasileira; analisar e debater políticas de ações afirmativas e promover o aprofundamento teórico de questões atinentes à comunidade negra local e regional como saúde, educação, moradia, trabalho, religiosidade, esporte e lazer, buscando aproximar essas discussões no âmbito da educação.

Esses são alguns exemplos de grupos e atividades que tem buscado, dentro da UFSM, ampliar as discussões em relação a população negra em todo o contexto social. Destacamos ainda, a necessidade que estes grupos e discussões que vem sendo desenvolvidos dentro na instituição precisam ter maior visibilidade dentro da instituição e assim possam ultrapassar as “paredes” da Universidade.

## Capítulo IV

### 4. AS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Este capítulo está organizado de modo a construir subsídios para que possamos refletir sobre como as mulheres negras se constituem professoras do Ensino Superior, a partir de ideias, conceitos e princípios, buscando compreender como tais vivências interferem na prática em sala de aula.

Os negros, como grupo específico em defesa de seus interesses ou como parte integrante de amplo contingente lutam com afinco para terem igualdade de oportunidades, justiça social e inclusão social, e a participação das mulheres negras têm sido de extrema relevância nesta luta, o que pode ser verificado desde a escravidão no Brasil, até os dias de hoje.

A partir da abolição da escravatura, sem planejamento, a estrutura da sociedade de base patriarcal, machista e de divisão de classes, resultou na atual situação em que se encontram grande parte da população de mulheres negras, que são constantemente vítimas de discriminação e preconceito. Neste sentido, cabe refletirmos sobre o que significa ser mulher negra, no Brasil. O que vem sendo explicado em contextos culturais limitados que, na maioria, acabam por ofuscar e corromper sua condição humana. Primeiramente as mulheres negras foram inseridas na história dos homens brancos por meio dos processos colonizadores e, além de serem inseridas na história masculina dos brancos, o são na história das mulheres brancas, como subalternas, serviçais, sobretudo, mas não exclusivamente durante o período histórico brasileiro da escravização (SILVA, 2013).

Segundo Bonfim (2009), as mulheres negras tiveram negados, em todas as situações, os seus direitos de terem uma vida digna, que respeitasse sua humanidade. Houve uma desvalorização de sua cultura, negando os direitos sociais e políticos. Assim, as estratégias de desqualificação, com intensidade, as excluíram dos direitos de cidadania e de respeito como mulheres e como negras; mas, o que se entende por cidadania?

Quando se fala em cidadania, pressupõe-se que este conceito é entendido como sendo um conjunto de direitos/deveres políticos, que o indivíduo possui na sociedade. Neste sentido, permitindo que o mesmo possa intervir nas questões públicas do Estado, participando indiretamente ou diretamente na constituição do

governo, ou nos processos administrativos da nação, por exemplo: participação em cargos públicos, o ato de votar, entre outros. Com isto, a educação na construção dos direitos/deveres do cidadão tem papel de grande relevância para a (re)construção e (re)significação do sujeito social, nos processos de inclusão social.

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

Corroborando com a autora Gomes (1995), afirma que os estudos das relações étnico-raciais estão relacionados aos de gênero e insere, nessa discussão, mais um marcador, o socioeconômico, com o qual se demarca socialmente as pessoas, inclusive as mulheres negras, as quais são seres humanos que vivem, como todos, em constante afirmação de identidade. A sua peculiaridade de mulheres negras está em enfrentar a tripla discriminação: por ser mulher; por ser negra, pelo pertencimento étnico-racial; e pelo fato de viverem, geralmente, em condições socioeconômicas difíceis.

Os dados apresentados no “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”<sup>8</sup>, mostram que as mulheres negras permanecem na base da pirâmide social, sofrendo o peso de preconceitos e discriminações simultâneos, que não só as excluem de determinados espaços pelo fato de serem mulheres, mas também as excluem de outras possibilidades, pelo fato de serem negras. É como resultado desse processo que as mulheres negras apresentavam, em finais dos anos 2000, uma taxa de desemprego de 12,5%, enquanto as mulheres brancas tinham taxas de 9,2% e os homens brancos – grupo melhor inserido socialmente – de inferiores 5,3%.

O Dossiê ainda apresenta que as mulheres negras ganhavam, em média, apenas 30% dos rendimentos recebidos pelos homens brancos, em 2009. Ainda que

---

<sup>8</sup>O ‘Retrato das desigualdades’ surgiu a partir de pesquisas do IPEA da ONU Mulheres. Os indicadores são produzidos tendo por base as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

essa desigualdade venha se reduzindo (no caso dos salários, por exemplo, este percentual era de 20%, em 1999), as distâncias são ainda muito grandes, evidenciando que as políticas universais são certamente importantes, porém insuficientes para reverter os quadros de desigualdade verificados, sendo fundamental a implementação de políticas de natureza afirmativa.

#### **4.1. Mulher negra e as relações de gênero**

A indissociabilidade entre as relações étnico-raciais e de gênero, é própria da natureza humana: “[...] não se pode ser homem ou branco, mulher ou negra, homem ou negro, mulher ou branca, pois esses atributos físicos são ostensivamente anunciados e, de forma conjunta, interpretados socialmente [...]” (BONFIM, 2009, p. 220).

A partir desse cenário, é importante destacar que os estudos das relações de gênero foram desenvolvidos com base no movimento feminista e nos estudos realizados por mulheres, na tentativa de tentar reverter o quadro de submissão do qual eram vítimas. Segundo Scott (1995), a história das mulheres é antes uma história de dominação masculina, pois o gênero foi e ainda é o princípio geral da organização do mundo, uma vez que os homens construíram regras e, assim, organizaram a sociedade. O gênero, como sistema de desigualdade, nutre-se de outros sistemas discriminatórios, como a constituição em classes sociais e as questões étnico-raciais. Neste sentido, cabe refletirmos sobre o conceito de gênero, pressupondo que:

Na sua utilização mais recente o termo “gênero” parece ter feito aparição entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 72).



Portanto, além do termo gênero indicar que os masculinos e femininos se constituem, na relação que estabelecem entre si e com o mundo, indica que apesar de estudar corpos sexuados de homens e mulheres, o que interessa para os estudos de gênero não são as diferenças biológicas, mas as construções sociais e históricas produzidas sobre essas características biológicas (LOURO, 1998). Dessa forma, os estudos das relações de gênero discutem, primordialmente, a perspectiva das categorias diferenciais de sexo que não implicam o reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, “[...] apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens [...]” (MATOS, 2002, p.2).

Saffioti (2004) e Matos (2002) debatem que a conceituação de gênero conservava um essencialismo binário caracterizado em homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino. Diante disso, cada autora, a seu modo, propõe a discussão sobre gênero como princípio epistemológico, para além desse binarismo. Elas apresentam o tema de maneira estratégica no campo da identidade. Assim sendo às dimensões de gênero precisam ser associadas nas discussões sobre identidade; mas o que se entende por identidade?

Segundo Gomes (2006) os estudos sobre identidade têm como ponto de partida as Ciências Sociais que vêm auxiliando as explicações dentro das Ciências Humanas. Ao se falar sobre identidade, refere-se, de um lado, a marcas comuns que fazem com que pessoas e/ou grupos se reconheçam ou se rejeitem, mais do que isso, sejam identificados em suas peculiaridades.

Assim, podemos dizer que mediante a representação social que se origina e expressa a identidade, uma vez que esse termo quer representar uma realidade que é expressão de uma relação, pois se dá a partir da convivência ou conflitos com os diferentes. A identidade se compõe de traçados impressos na história singular de cada pessoa, do mesmo modo que se constitui na história plural dos grupos aos quais essas mesmas pessoas pertencem, ou seja:

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

Neste sentido, podemos dizer que a identidade é construída a partir das relações estabelecidas com o convívio entre as pessoas. Para Gusmão (2003) as identidades se manifestam para além de uma categoria inventada por forças dominantes, elas expressam diversidades de significados, sentidos e visão de mundo. Sendo as identidades construídas nas relações humanas, elas não são construídas a partir de atributos individuais, ao contrário, necessitam de movimentos de trocas, de experiências e vivências.

Diante do exposto, retomando os argumentos a respeito de relações de gênero, enfatizando que elas se manifestam imbricadas com as relações étnico-raciais, em contextos históricos, políticos e culturais em que mulheres negras buscam preparar os mais jovens, seus filhos(as) ou não, para enfrentar o racismo. As mulheres negras, normalmente, são as responsáveis pelo combate a ideia da existência de uma superioridade branca.

É necessário não deixar esquecer que os grupos tidos como inferiores, entre eles os negros, tiveram forçadamente tomados os seus territórios, suas produções culturais, sociais e políticas, por determinações do desejo da superioridade econômica. A expansão territorial e a busca por riquezas levaram grupos de países europeus a estabelecer sua cultura e, como consequência, a desvalorizar os modos de vida dos povos invadidos, tendo como consequência a perda de valores importantes que os identificavam.

Silva (2009) apresenta que dessa forma, consolidaram-se ideologias difíceis de serem superadas, uma vez que envolvem estruturas psicológicas complexas, em que o corpo, a história e cultura dos africanos foram violentados. Vivendo na condição de pessoas descendentes de africanos que foram escravizados, as mulheres negras são submetidas a tentativas reiteradas de negação de sua humanidade, por meio de estratégias para reduzi-las a objeto de exploração, utilizando de seu trabalho e de seu corpo.

A autora ainda nos ajuda a compreender, que o corpo da mulher negra escravizada e o trabalho forçosamente realizado por ela remetem a muitas contradições. Uma delas, diz respeito ao tratamento dos corpos negros, ao mesmo tempo com sentimentos de desejo e de desprezo. Outra, seria a tentativa de provar que o trabalho explorado, também, é fonte de prazer e riqueza. O físico feminino da afrodescendente escravizada, que era submetido a tarefas humilhantes, é percebido por seus exploradores como meio de satisfação de desejos. Nesse sentido, a mulher

negra é tratada não como pessoa, mas como objeto desejado e ao mesmo tempo rejeitado. Sobre isso, tem-se:

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

Este pensamento é traçado pelo racismo, ou seja, por:

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

O pensamento sexista tem reforçado o racismo e o preconceito contra a mulher negra, ou seja, tal preconceito está atrelado ao modo de viver a identidade de gênero, que se consolida nas diferenças de valores entre o homens e mulheres. O racismo e o sexismo são construções culturais baseadas em estereótipos, dessa se articula de maneira negativa, na tentativa de destituir a humanidade das pessoas, retirando-as da condição de atores sociais. O racismo e o sexismo são baseados em mitos, que são construções culturais, onde o sexo masculino apresenta-se como superior ao feminino; e o patriarcado em que o pai tem preponderância sobre os demais membros da família, sobretudo, sobre as mulheres e serviçais, os quais são submetidos aos seus mandos e desmandos (SILVA, 2013).

As decorrências do racismo e do sexismo, estabelecem um modelo de ser humano que se contraria da estrutura civilizatório firmado pelas mulheres africanas, pois, ao modo como nos leva a entender Bankole (2009), os referenciais e os modelos teóricos ocidentais são insuficientes para explicar o que são as feminilidades africanas, porque essas apresentam especificidades que não são orientadas pelo padrão do patriarcado ou do sexismo.

Sobre isso, a autora destaca que não é possível explicar as mulheres negras e as afrodescendentes a partir de concepções equivocadas provenientes, sobretudo do patriarcado, sexismo, eurocentrismo, machismos, racismo. Bankole (2009) nos leva a compreender que, por terem um modo de vida muito próprio, as mulheres

negras ocupam o centro dinâmico da comunidade, elas assim, se tornam donas de suas próprias vidas (SILVA, 2013).

#### 4.2. A Mulher Negra na Educação

Realizar investigação com mulheres negras, no âmbito de processos educativos, exige voltar-se para estudos que levem em conta uma ação humanizadora, libertadora, emancipadora e que possibilitem a reflexão. Compreender as experiências de mulheres negras na construção de suas carreiras docentes no Ensino Superior, a despeito do racismo e das discriminações, faz-se necessário, no sentido que aponta Freire (1992) ao evidenciar a *Pedagogia da Esperança*, a qual, como pensamento e ação, busca gerar relações sociais pautadas na defesa de mesmos direitos para todos, de superação de desigualdades. Por isso, segundo ele, a Pedagogia da esperança,

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

Esse parece a grande possibilidade de emancipação dos grupos que durante anos foram excluídos e marginalizados pela sociedade. E este parece ser o compromisso atribuído as mulheres negras professoras, como outros professores, que constroem suas carreiras docentes em um lugar que até então era imperceptível na sua realidade. Esses professores, não fazem estes movimentos unicamente em busca de benefícios próprios, na medida em que são bem-sucedidos em suas escolhas profissional, buscam fortalecer os negros, seguindo o entendimento que se educar e educar os outros é conduzir a própria vida, conforme permitem interpretar Bankole (2009); Bonfim (2009); Gomes (2008); Gomes (1995), entre outros.

## Capítulo V

### 5. AS PROFESSORAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados junto a PROGEP, os quais nos possibilitam perceber a realidade do quadro de docentes em exercício na Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente no que diz respeito a presença de docentes negras, no magistério do Ensino Superior. Neste momento, torna-se de fundamental importância justificar a opção de realizar este estudo a partir dos dados disponibilizados pela PROGEP.

A PROGEP é a Pró-Reitoria responsável pelo cadastro de todos os servidores aprovados em concursos públicos que ingressam na UFSM. Assim, entende-se que para dar conta de mapear a realidade da instituição, para análise das questões de gênero e étnico-raciais e, principalmente, o fato de estarmos buscando conhecer quem são as docentes negras em exercício na UFSM, compreende-se que esta é a maneira mais segura de acesso a estes dados.

Localizar as docentes negras, só foi possível a partir dos dados da PROGEP. Em primeiro momento, pretendia-se localizar as docentes a partir das relações do dia a dia, em conversas com colegas e amigos da instituição, mas isso não foi possível, pela dificuldade não somente do reconhecimento de quem é negro, mas um dos motivos é o fato de ouvir de muitos “não conheço nenhuma professora negra na UFSM”. Diante dessa “ausência”, optou-se a realizar a pesquisa a partir dos dados disponibilizados pela PROGEP, que serão apresentados no presente capítulo.

#### 5.1. Questões de gênero e étnico-raciais na UFSM

Tendo como um dos objetivos desta pesquisa refletir sobre as questões de gênero, a partir da trajetória de vida de professoras negras, no Ensino Superior da UFSM, torna-se de suma importância apresentar como se encontra a realidade do quadro de docentes da Universidade Federal de Santa Maria, em 2015. A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** abaixo nos auxilia a elucidar esta realidade:

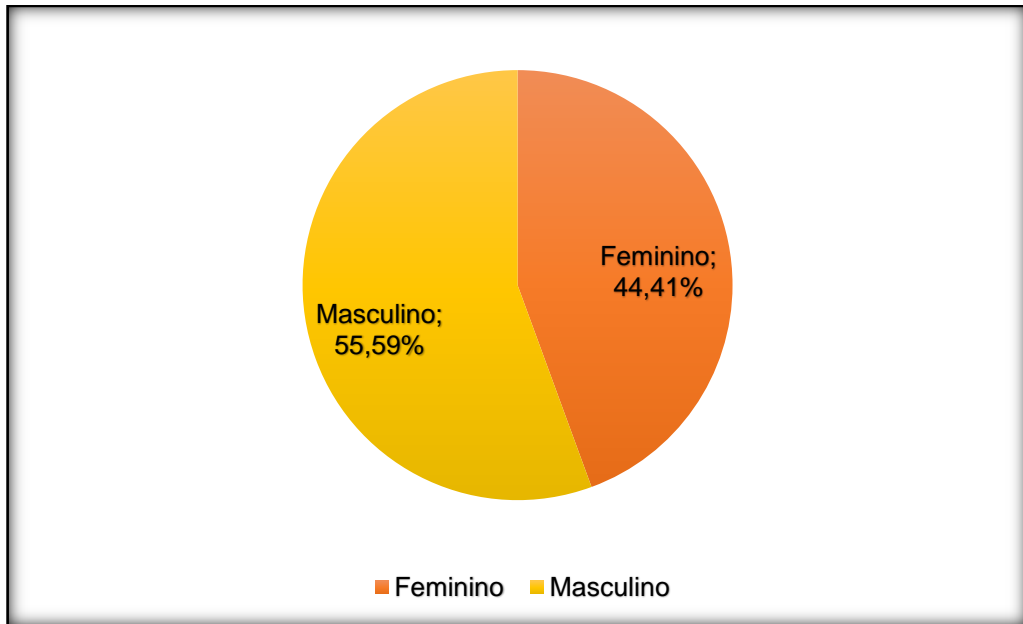


Figura 2. Gráfico do quadro de docentes, Homens e Mulheres, da UFSM (2015).

Como se pode visualizar, no gráfico acima, a diferença entre mulheres e homens em exercício na UFSM, é de 11,18% (2015). A partir desses números, iniciamos a nossa reflexão a respeito da feminização do Magistério, e quais as mudanças que favorecem para um número mais elevado de homens no Magistério do Ensino Superior.

Pode-se destacar que a feminização do Magistério ganhou força dentre outros aspectos, pelas atribuições dadas às mulheres, quanto à carreira docente, de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. Sobre a presença da mulher nas primeiras escolas do Sistema de Educação do Brasil, o trabalho de Louro (1997) contribui para a contextualização. A autora nos apresenta a organização política do Sistema de Educação do Brasil, a partir da Proclamação da República, no final do século XIX; e a importância da educação e do estabelecimento das primeiras escolas no processo de modernização de um país escravocrata e predominantemente rural, onde a política estava nas mãos dos latifundiários, coronéis titulados.

Com a necessidade do estabelecimento de escolas e a formação de docentes a partir da demanda, surgem os debates, as polêmicas, as resistências, as críticas e outros fatores que influenciaram no processo, que liga a função de docente à mulher. Há evidências da tentativa de subordinação à visão de inferioridade, em relação ao homem, que a mulher estava sujeita no universo vigente da sociedade,

por intermédio dos discursos sexistas do período, que determinavam o seu lugar. Sendo assim:

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças e, outros que legitimavam esta feminilização da educação, pois o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o Magistério representava de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual” (LOURO, 1997, p. 450).

Apesar das posições que contrariam a sua formação como docente, as mulheres se tornariam a população majoritária nas escolas, independentemente se através de conquista, ou devido às necessidades e exigências das transformações sociais e econômicas do período, visto que:

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 1997, p. 449).

Na mesma linha e com um enfoque racial, Müller (2003) aponta que no século XIX, desde a primeira turma da Escola Normal, no Rio de Janeiro, as mulheres formaram o maior contingente dentre todos os alunos. E que através da análise de fotos de festividades escolares do período, é possível afirmar:

(...) Ainda que houvesse várias transformações adequações e readequações dos quadros do Magistério público municipal desde o final do Império até os últimos anos da década de vinte, essas não retiravam o caráter “popular”, no sentido de estar o Magistério público aberto a mulheres de poucos recursos, negras ou não. (MÜLLER, 2003, p. 74).

A justificativa para que as mulheres negras ingressassem na Escola Normal, durante o século XIX, era devido à característica profissionalizante da escola e aberta a pessoas de camadas pobres, de poucos recursos. Entretanto, a Escola, neste período, sujeita a ideologia de branqueamento, passará também por um processo de branqueamento de sua população escolar, tanto de alunos quanto de professores. (MÜLLER, 2003).

Oliveira (2006), apresenta que no Magistério atual as relações continuam hierarquizadas. Diante de todo um processo histórico, desde a formação das

primeiras escolas, até os dias atuais, o Magistério foi e continua sendo marcado pela presença das mulheres. Entretanto, permanece sendo uma profissão predominantemente feminina e branca, sendo que as mulheres negras se apresentam como minoria nos ambientes escolares e a elas são reservados os espaços de subordinação. Para a autora, à medida que as condições de trabalho apresentam melhores salários e exigências de nível de ensino, vai aumentando a presença de homens e de brancos, chegando ao mínimo de 2,3% de mulheres, para 13,1% para homens; e de 3% de negros e mestiços, para 5% de docentes brancos no Ensino Superior.

Neste sentido, podemos observar que o número de 669 docentes mulheres no Ensino Superior da UFSM, comparados com a presença de 875 homens, representa as estruturas da nossa sociedade. Quando pensamos o Magistério, as funções continuam sendo hierarquizadas, com os homens brancos ocupando as melhores posições. Dessa forma, pergunta-se: como está a presença das mulheres negras, professoras na UFSM?

Assim, utilizamos o gráfico (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) para representar os dados do número de docentes autodeclaradas negras, comparado ao das professoras não negras, em 2015.

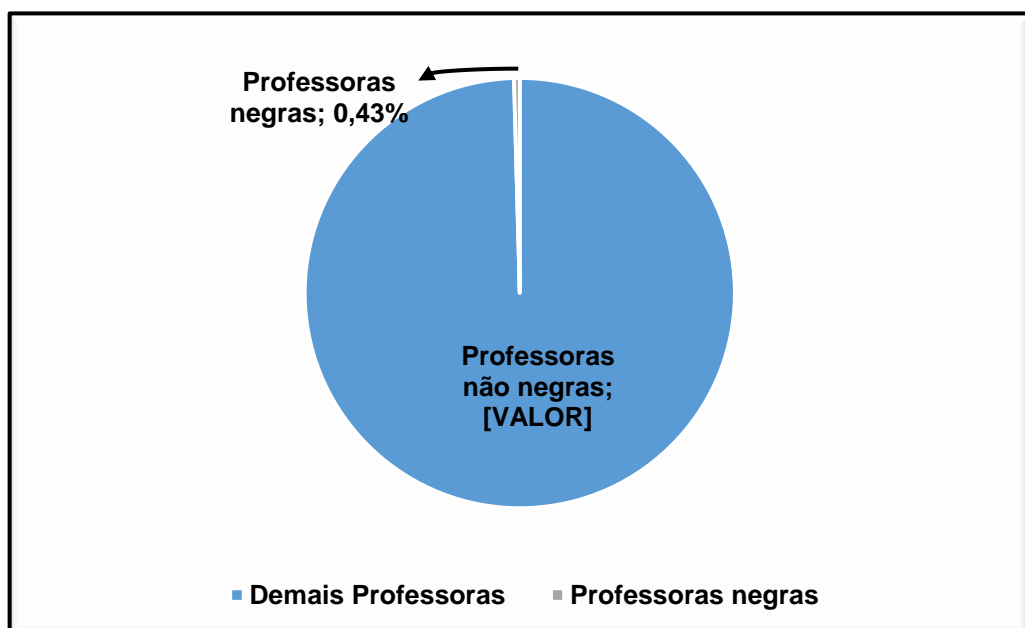


Figura 3. Gráfico do quadro de docentes autodeclaradas negras e não negras da UFSM (2015).



Os dados apresentados são alarmantes. O percentual de 0,43% representa a presença de apenas três docentes negras, entre 669 docentes mulheres em exercício na Instituição. Entende-se que esses números são reflexos da história da sociedade, onde os negros foram mantidos como escravos por um longo período e, após a abolição, passaram a ser excluídos, tendo os seus direitos negados pelo Estado, o que também é representado pela desvalorização da mulher negra.

José Jorge de Carvalho realizou um trabalho de mapeamento do “racismo acadêmico” em algumas Universidades Federais do Brasil, alertando que a Academia “silenciou para sociedade, durante mais de um século, a sua realidade interna de exclusão social”, constatando que a universidade brasileira tem em sua maioria professores(as) brancos(as) (CARVALHO, 2003, p. 164).

Fundamentada nessas evidências, o estudo sobre a condição da mulher negra no Ensino Superior privado, na cidade de Sorocaba-SP, realizado por Crisostomo e Reigota (2010, p.104) evidencia que “a presença da mulher negra docente ainda continua pouco visível”, confirmando uma preocupante situação, “a universidade é um universo de segregação racial. A realidade da opressão sofrida por essas mulheres negras, em suas trajetórias acadêmicas, desvela o mito da democracia racial no país e revela um verdadeiro *apartheid* no Ensino Superior”.

Os estudos de José Jorge de Carvalho comprovam a presença de um número reduzido de docentes negros no Ensino Superior. Os dados apresentados por Carvalho (2003, p.168), denuncia o percentual de “1% de professores negros nas universidades”. Esses dados se equiparam ao percentual de docentes negras exposto pelos dados coletados na UFSM, que representa a existência do “confinamento racial” na instituição.

As desigualdades de gênero também foram apresentadas pelo INEP/2013. O documento apresenta dados quantitativos e qualitativos, os quais demonstram que na Educação Superior os homens são a maioria, os que têm maiores titulações e são os mais favorecidos com o regime de dedicação exclusiva. No quesito raça/cor, os brancos ainda representam a maioria, em detrimento da presença de pessoas de outros pertencimentos étnico-raciais, notadamente o das pessoas negras.

Podemos evidenciar que a Educação Superior, como espaço culturalmente produzido, obedece a mesma ordem hierárquica eurocentrada, de outras instâncias públicas, isto é: primazia para homens brancos; sendo seguidos pelas mulheres brancas; tendo, depois, os homens negros; e, com muito esforço, as mulheres

negras, como demonstram Oliveira (2006) Teixeira (2006). A Educação Superior recebe o título de espaço da “excelência acadêmica”, considerando a importante produção de conhecimentos, por meio das pesquisas que são desenvolvidas nestes espaços. Ser docente neste nível de ensino, assim como ser estudante, tem um forte marcador de capital, seja ele social, cultural ou financeiro.

## 5.2. As participantes da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa foram convidadas três professoras negras, localizadas a partir dos dados disponibilizados pela PROGEP. Primeiramente, foi encaminhado o convite<sup>9</sup> e a proposta de pesquisa para as três professoras, via correio eletrônico. Após algumas semanas de espera, sem nenhum retorno das professoras, foi realizado um novo encaminhamento e, anterior a isso, realizamos uma nova pesquisa para confirmarmos os contatos, para verificação de possibilidade de erro. Passado uma semana do reenvio recebemos a resposta positiva de uma das professoras, sendo que as demais permaneceram em silêncio. Esse silêncio se fez presente até o final da realização desta pesquisa, mesmo após várias tentativas de contato, que se seguiram durante o período.

O contato realizado via correio eletrônico justifica-se pelo fato de mantermos o respeito às professoras e a liberdade em não aceitarem participar da pesquisa, entendendo que, de certo modo, o contato pessoal poderia ser uma forma de “pressioná-las” a participarem e, também, poderia haver uma mudança de posicionamento, assim ocorrendo a negação da sua origem étnica. Entretanto, por se tratarem de professoras universitárias e por terem conhecimento de como funciona a dinâmica de pesquisa, esperava-se receber um retorno, mesmo que fosse para dizer que não poderiam participar; porém, o silêncio das outras duas professoras se fez presente.

O silenciamento que se fez presente na pesquisa nos levou a refletir sobre quais fatores poderiam ter contribuído para o silêncio. Como já destacamos, no capítulo 3, acreditamos que o silenciamento faz parte das marcas deixadas pela trajetória dos negros em no nosso país. O mito da democracia racial deixou marcas

---

<sup>9</sup> O modelo de convite se encontra no “Apêndice 1” da presente pesquisa científica.

que interferem no modo como muitos negros se posicionam diante da sociedade e a respeito da aceitação da sua etnia.

As marcas do ideal de um Brasil que embranqueceria com o passar dos anos, por meio da mestiçagem, ainda estão presentes em nossa sociedade. Se a tese do branqueamento não deu certo no sentido biológico e, assim, não tivemos a assimilação predominante de um ideal eurocêntrico, apesar disso, vivemos uma contradição que Kabengele Munanga nos ajuda a compreender:

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços (1999, p.16)

Talvez isso nos ajude a perceber melhor as relações que se dão na sociedade e que têm seus reflexos no interior dos ambientes educacionais, pois o que se vê nas interações que se dão na educação não vêm ao encontro da potencialização do negro, que, de certa forma, está intimamente ligada ao reconhecimento e a valorização das diferenças étnico-culturais. Ao trabalhar com a lógica da homogeneização, a escola não ajuda a desvelar e valorizar a diferença existente em seu cotidiano, abrigando, assim, a desigualdade, pois reforça ainda mais os mecanismos psicológicos dos quais nos fala Munanga, pois (...) prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (1999, p.16). Neste sentido, o ambiente educacional tem papel fundamental na valorização ou não das diferenças étnicas.

E diante desta realidade encontrada, onde foi possível contar com a participação de apenas uma docente, decidimos por utilizar neste estudo um nome fictício para nos referirmos a professora colaboradora, Ao pensar o nome que melhor representaria a professora, lembrei da música Maria, Maria, de Milton Nascimento e Fernando Brant, gravada pela Elis Regina e Mercedes Sosa. Esta música tem sido cantada pelas mulheres no Brasil todo e em vários espaços do movimento de mulheres. Assim, a música representa, para mim, uma mulher forte, que tem suas certezas e que vai em busca de seus sonhos e ideais, e por ter esta representação utilizaremos o nome Maria para fazer referência a professora colaboradora deste estudo.

### 5.2.1. Conhecendo “Maria”...

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia  
 Uma força que nos alerta  
 Uma mulher que merece viver e amar  
 Como outra qualquer do planeta  
 Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor.  
 É a dose mais forte e lenta  
 De uma gente que ri quando deve chorar  
 E não vive, apenas aguenta.  
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça.  
 É preciso ter gana sempre  
 Quem traz no corpo a marca  
 Maria, Maria, mistura a dor e a alegria  
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça  
 É preciso ter sonho sempre  
 Quem traz na pele essa marca  
 Possui a estranha mania de ter fé na vida (Música  
 Maria, Maria – Milton Nascimento)

Buscar os caminhos da pesquisa qualitativa permitiu imergir no ambiente subjetivo da história de vida da professora investigada. A narrativa oral, a qual fomos submetidos, apresentava o contexto social responsável pela sua identificação, intenções e motivos, a partir dos quais a sua escolha profissional e a sua ação docente passaram a fazer sentido.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a realização das leituras, o levantamento do estado da arte, os dados nos guiavam a caminhar em direção a uma realidade diferente do que nos foi apresentada, na narrativa da professora Maria e no silêncio que se fez presente pelas respostas não dadas, das outras duas docentes. Embora nos deparando com duas situações diferentes, a de quem narra e a de quem silencia, sentimos que aqui estava a possibilidade de compreendermos um pouco desse processo de ascensão da mulher negra na sociedade brasileira e os discursos produzidos nos diferentes espaços.

A pesquisa nos possibilitou, com base na leitura de diferentes estudos, desenvolvidos em vários estados do Brasil, perceber um universo marcado por histórias de resistência, instigantes e, ao mesmo tempo, de muita revolta e indignação. O cotidiano apresentado pelas mulheres negras em diferentes contextos escolares, as inúmeras narrativas que tivemos a possibilidade de acessar, a partir da investigação do estado da arte, evidenciam a presença de dor e sofrimento em grande parte dos trabalhos, aproximando, assim, as experiências com o preconceito

e a discriminação vivenciadas por mulheres negras. Tal evidência, no caso específico da professora Maria, não se faz presente. Uma trajetória marcada por oportunidades de acesso à educação de qualidade, mas que só foi possível por intermédio dos esforços realizados pelo seu pai. Passamos aqui, à análise do material coletado através da entrevista, vamos conhecer Maria.

### 5.2.2. Uma história diferente...

*A questão de ser negra nunca foi uma questão evidente, uma questão épica, não é a determinante, mas sempre foi uma coisa muito bem resolvida, nunca tive problemas em relação a isso, até porque eu achava e continuo achando que a questão econômica é a determinante mais forte.*

*Maria*

Nascida em Arroio do Meio, Rio Grande do Sul, filha de dona de casa, pai negro, Engenheiro Civil, na área de estrada e rodagem, o que contribuiu para constantes mudanças da família, que normalmente ia para cidades mais interioranas.

O fato do pai ter tido a possibilidade de cursar o Ensino Superior, fez com que pudesse oportunizar experiências positivas às suas três filhas, no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade. Dessa forma, ela não teve muitas dificuldades na sua trajetória de vida.

Estudou sempre em escolas privadas, referência no ensino, naquele período e também por se tratar de uma família católica, as escolas confessionais eram as escolhidas. O curso ginásial, atual ensino fundamental, foi feito numa escola de freiras, e as marcas, que relata desse período, são as seguidas mudanças, as quais não permitiam a criação de vínculos de amizade.

Ao concluir o ensino fundamental, a família se muda para uma cidade próximo aos avós, na cidade de Esteio, onde fixaram residência. Ela chegou a pensar, durante o ensino médio, na possibilidade de cursar o magistério, mas não recebeu o apoio do pai, pois essa não era uma profissão vista como algo que possibilitasse ascender econômica e socialmente.

Ao chegar o momento de prestar o vestibular, por não ter clareza de qual profissão gostaria de seguir, fez inscrições em diferentes cursos e instituições. Dentre eles, estava a Engenharia Civil, pela influência do seu pai, que sempre se apresentou como uma referência para sua filha.

Aprovada no curso de Engenharia Civil, começou a cursar em uma Universidade privada, na cidade de Porto Alegre - RS. Do segundo para o terceiro ano, a fala de um professor fez com que decidisse prestar novamente o vestibular, agora com alguns critérios mais pontuais, um curso que oportunizasse “ler, falar muito, que usasse da produção textual”, assim surgiu o Direito. Durante um ano ficou cursando os dois cursos, Engenharia Civil e Direito, ambos em instituições privadas. Até que chegou o momento em que decidiu se dedicar apenas ao Direito.

Ao concluir o curso, em 1990, realizou a prova da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Sendo aprovada, passou a exercer a profissão de advogada em um escritório que organizou com um colega. Ela, contudo, havia decidido a seguir com estudos.

No ano de 1991, mais especificamente no final de março, ingressou na Especialização em Educação Popular. Embora a especialização não fosse o seu foco, pois estava ali a espera das seleções para o mestrado, chegou até o final e esse período de desenvolvimento do curso fez com se aproximasse de outras questões, que mais tarde passariam a fazer parte de seus interesses de pesquisa.

Nesse período, quando cursava a especialização, vivenciou sua primeira experiência como docente. Após um incidente com um dos professores do curso de Apicultura Ecológica, sem professor para ofertar a disciplina de História, o coordenador fez o convite, que foi aceito, sendo que a partir daí ela passou a dar aula dentro dos Movimentos.

Ela continua a sua especialização e inicia o curso de Ciências Sociais na UFRGS, aproximando-se assim das discussões que a mobilizam, “a questão do campo, a discussão agrária, da História agrária, Sociologia Rural, Geografia Agrária”. Com algumas dificuldades, por estar preocupada com o tempo que levaria para concluir o curso, decidiu solicitar transferência para uma instituição privada. Todavia, naquele momento o MEC estava exigindo algumas mudanças, que fez com que o curso não fosse ofertado naquele semestre. Orientada pelo coordenador do

curso, decidiu ir para o curso de História. Nesse período, estava finalizando a especialização e dava aula nas turmas da FUNDEPE, especificamente na Escola Itinerante do Movimento Sem Terra. Paralelamente a isso, também desenvolvia a advocacia.

No ano de 2000, após concluir o curso de História, decidiu ir em busca do Mestrado, assim inicia o Mestrado em História Agrária. Após a defesa do Mestrado, recebeu o convite para coordenar o Curso de Direito em uma instituição privada no Mato Grosso- MT. E assim inicia sua caminhada como docente no Ensino Superior. Ainda no MT, é aprovada no concurso público para a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, assumindo o cargo na cidade de Cambará da Serra. Após, retorna para o RS para fazer o doutorado, onde ficou um ano, retornando, posteriormente, para o MT. Mais tarde volta para o RS, finaliza o doutorado e passar por outras Instituições, até que no ano de 2012 assumiu como docente na Universidade Federal de Santa Maria.

### 5.2.3. A família... o pai... a escolarização...

A família da professora Maria esteve exposta à mudanças frequentes, devido a profissão de seu pai. Isso fez com que ela frequentasse diferentes escolas, em diversos contextos. Como o genitor era engenheiro, eles transitavam por inúmeros locais do Brasil, normalmente morando em cidades pequenas.

Fazendo referência às questões étnico-raciais, a presença ou não do preconceito nas escolas que havia frequentado, ela descreve:

(...) pensando essa memória escolar, sim eu posso dizer que nas minhas lembranças eu era a única negra, neste sentido, isso é uma variável presente, eu tenho claro isso presente, mas não me parecia efetivamente... eu era diferente, mas eu não conseguia sentir (...) eram lugares pequenos, por isso que eu acho que tem uma outra variável, que eu acho que essa é a variável significativa, como nós morávamos em cidade muito pequenas e aí nós tínhamos um poder aquisitivo bastante razoável naquele contexto, nós éramos estranhos, forasteiros, mas enfim, isso também tinha um peso expressivo, porque tinha um quadro de técnicos mesmo tendo essa peculiaridade da escola, pela minha memória de ser a única negra da escola isso não era a variável, parecia que eu estava ali mais pela questão de eu poder pagar, não esta variável étnica mas de ordem econômica. (Maria)

Aqui, Maria destaca que o fato de ter tido a possibilidade de pagar para frequentar as escolas, pode ter contribuído para ausência do preconceito, visto que a situação econômica do ponto de vista da professora, se sobressai à questão étnica. Ainda, destaca a ausência de pertencimento, mas não faz referência à demanda étnica.

(...) eu sentia que eu era estranha e isso me incomodava muito também, minha memória escolar o que mais me incomoda desta fase, na formação inicial era que nós nos mudávamos muito, então assim, quase que não tínhamos vínculo, porque nós ficávamos dois anos em um lugar e nos mudávamos, porque meu pai era transferido e assim nós ficávamos. Eu tenho uma amiga que é filha de militar e tem essa mesma memória, por essa ausência de pertença, porque tu não é do lugar e tu não cria vínculos, então tu acaba sendo sempre a estranha, então isso era uma coisa que me causava sofrimento, a ideia de trocar de escolar (...) (Maria)

A aparente falta de conflitos não quer dizer que eles não existissem. A memória de Maria parece fazer um exercício de descarte, tanto é que ela parece querer desenvolver algo a mais, nesse estranhamento, no sentir-se diferente naquele espaço, mas a sua justificativa se dá baseada no fato do pai estar em constantes transferências de cidades. O interesse de rememoração está mais fixado no lado prazeroso de ser estudante, de frequentar boas escolas, as melhores das cidades pelas quais passavam. No entanto, não há nenhuma referência direta aos professores ou aos colegas, em relação à questão racial.

Cavaleiro (2005, p.17) apresenta que,

Á experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vivido pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.

Assim, podemos perceber que o modo como a professora vivenciou essas experiências escolares, o próprio fato de ter ficado pouco tempo nos lugares para os quais se mudava, pode ter contribuído para que ela não sentisse o preconceito de modo direto, como ela mesmo coloca. Ribeiro (2001) apresenta outra questão, ao analisar a narrativa de um professor negro quando admite o racismo, mas que afirma nunca ter passado por uma situação de discriminação.



(...) Postura comum ao negro que adquire posição social, inclusive pelo casamento branco. Os valores brancos já foram incorporados, o sucesso individual garante a negação do racismo e o afasta de qualquer ação que o identifique como negro; conseqüentemente, há um estranhamento em relação ao seu grupo étnico, do qual não considerada fazer parte (p.132)

Ainda podemos recorrer a outros estudos, para refletirmos este processo escolar dos negros. Embora a professora apresente não ter vivenciado, na escola, o preconceito e a discriminação étnico-racial, assim como professor negro citado analisado por Ribeiro (2001), muitos estudos realizados, relacionando negro e educação, apresentam o frequente preconceito sofrido por esses sujeitos, no decorrer de suas experiências escolares. Santana (2011), Ribeiro (2001), Oliveira (2006), Gomes (1995), Nascimento (2012), por exemplo, trazem inúmeros relatos de preconceitos relacionados ao fenótipo negro e o constante descaso com a sua cultura. Fatores vivenciados na escola, o que pode ser observado em uma das narrativas apresentadas por Nascimento (2012), onde a professora apresenta que,

Na escola, eu era chamada de Anastácia, porque, além de ser negra, eu era gorda. Eu sofria e não queria ir mais à escola. Eu falava pra minha mãe que eu não queria ir. Mas a minha mãe conversava muito com a gente sobre isso. Ela não desanimava a gente não. Então ela sempre falava isso pra gente, não é porque nós éramos negros, que a gente não tinha o direito de sonhar e de ser aquilo que sonhou. Sofri sim como qualquer criança negra sofreu na escola. Aliás, isso dava até mais força pra eu continuar os estudos (Professora Elisa).<sup>10</sup>

Diversos autores e pesquisadores como Amaral (1995), Rosembalg (1987), Cavalleiro (2000), entre outros, têm se preocupado com as relações existentes no dia a dia da escola, entre preconceito e educação, pois o grande desafio (e ao mesmo tempo urgente) que é posto aos professores, gira em torno do desenvolvimento, em seus alunos, de uma “ética de tolerância” entre os indivíduos, para que de maneira harmoniosa venham a conviver com as diferenças; sejam elas religiosas, socioculturais, sexuais, físicas e étnicas. Para Lopes (2001 apud MUNANGA, 2005, p.189):

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar,

---

<sup>10</sup> Narrativa apresentada no trabalho de dissertação de mestrado de Cleonice Ferreira do Nascimento (2012), intitulado “Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso”.

está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

E, diante desse contexto diferenciado de outras crianças negras, Maria segue seus estudos, sempre com o incentivo dos pais e tendo como referência e inspiração a figura paterna. Como podemos ver a seguir, quando expôs ao pai a possibilidade de cursar o magistério, no ensino médio;

(...) fiz o ensino médio normal, num primeiro momento, numa escola técnica... científico, mas especificamente na época eu não sabia muito bem o que queria fazer e pensava em fazer magistério num colégio de freiras, tinha essa possibilidade, mas meu pai achava, 'não porque vai ser professora, é o fim da picada, não sei o quê', neste sentido eu acho que por eu ser a mais velha, eu sofria muito a influência dele, e eu o admirava muito ele, então tinha toda essa questão. Então eu estava muito dividida, acho que não teria funcionado fazer magistério porque não tenho habilidade, acho lindo, mas eu não tenho habilidade com crianças, de falar com crianças de lidar com crianças, então é realmente impossível neste contexto, mas eu acho que foi muito sábia a escolha.

Como podemos perceber, a influência do pai fez com que Maria excluísse a possibilidade de estudar o Magistério. Essa postura tomada pelo pai de não querer que a filha estudasse para ser professora de crianças, está relacionada com a experiência de vida do pai. Um homem negro que demorou a ingressar na universidade, para se formar, posteriormente, em Engenharia Civil. A inserção acadêmica um pouco tardia se dá por toda a trajetória dos negros em nossa sociedade: a dificuldade de acesso ao ensino, a exclusão, a impossibilidade de circular em espaços mais privilegiados, a questão econômica.

Aqui podemos tecer algumas reflexões a respeito da profissão docente, porque esta vem sendo menos incentivada pelas famílias, bem como, o próprio desinteresse dos jovens por esta profissão?

Tartuce (2010), ao realizar a pesquisa com alunos concluintes do ensino médio, onde buscou investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica

desses estudantes. Apresenta que, vários estudos demonstram que a opção pela docência vem motivada pela “imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o desejo de ensinar, o amor (pelas crianças, pelo outro, pela profissão, pelo saber), a possibilidade de transformação social e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira” , os fatores apresentados como negativos a opção de ser tornar professor tem sido “a massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização no magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais”.

Os fatores destacados no estudo de Tartuce (2010), vão de encontro ao posicionamento do pai de Maria, que não vê o magistério como uma possibilidade ascender socialmente. Assim, quando o pai consegue ascender socialmente, deseja oportunizar diferentes experiências para as suas filhas, e assim como foi para ele, sempre viu nos estudos a possibilidade de suas filhas ascenderem socialmente, por isso sempre incentivou a cursarem cursos clássicos, que permitiam uma posição social mais elevada.

(...) porque para meu pai classicamente... formações mas respeitadas eram as Engenharias, odonto, medicina, eram esses os cursos que valiam o investimento como ele falava, porque ele era absolutamente pragmático, profundamente pragmático, então isso é interessante, um marco importante, (Maria)

A escolha de uma profissão já reconhecida e com uma carga de importância econômica, facilitaria a ascensão social e proporcionaria uma maior facilidade para entrar no mercado de trabalho. E por essa preocupação, o pai de Maria sempre buscou as melhores escolas para que ela frequentasse, visando no ensino de qualidade a possibilidade de ingresso no Ensino Superior.

O ensino de qualidade que sempre foi uma preocupação do meu pai porque, enfim, ele era trabalhador como a gente chama até hoje, peão de trecho, e anda pelo trecho por aí a fora e havia então estudo, enfim concluído a graduação já tardiamente, já casado com filhos então como um universitário trabalhador, então neste sentido a questão da escolarização era muito importante, era uma questão central. (...) como a escolarização era uma questão central, muito importante nós sempre frequentávamos as melhores escolas e na época a referência das melhores escolas e aí também tem por conta de uma questão familiar, era as escolas confessionais, então sempre em colégios de freiras e padres e religiosos e de tradição católica, enfim...por que eu sou de uma família católica bastante

participante, então neste sentido era o perfil das escolas que nós estudávamos (Maria).

Ao analisar o ambiente educacional como veículo de ascensão social das diferentes classes, Bourdieu (1995), busca problematizar o entendimento que se tem do sistema escolar, onde este é compreendido como um agente promotor de igualdade social. Tal análise é desenvolvida compreendendo a escola, como espaço de ação homogeneizante, que tem se proposto a tratar a todos de maneira igual, eq que acaba por contribui com as desigualdades trazidas, em cada educando, ao longo de sua vida. Assim, o nível sociocultural dos familiares, o local de moradia, a escola frequentada anteriormente, as noções de “gosto” e “bom gosto”, a frequência maior ou menor às atividades culturais, o acesso a diferentes línguas e o hábito de leitura serão fatores que contribuem com níveis diferenciados de desempenho escolar. Bourdieu ainda vais nos apresentar a existência de um mascaramento do sistema educacional ao se tornar indiferente às desigualdades já encontradas na sociedade, as quais influenciam na trajetória educacional dos estudantes.

Segundo Rosemberg (2009), existe uma diferença significativa entre a escola frequentada pelos brancos e aquela cursada pelos negros. A autora refere-se aos diferenciais estabelecidos pela carga horária, instalações, material didático, além da qualificação dos professores, entre outros; o que está diretamente relacionado às distinções, no Brasil, de se frequentar escola pública ou privada. Dessa forma, o fenômeno do branqueamento, aliado às práticas de racismo, tem sido o principal responsável pela estrutura que exclui os negros, mulheres em sua maioria, do sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, do mercado de trabalho.

Em uma situação de disputa profissional ou na luta por um espaço, leva vantagem quem está melhor preparado, dentro do padrão social estabelecido. Nesse sentido, por ser uma realidade ainda atual, o perfil dos alunos presentes nas Universidades Públicas é de discentes que frequentaram boas escolas, ou que tiveram a possibilidade de realizar cursos pré-vestibulares, principalmente aqueles que estão em cursos de maior prestígio social, ou seja, de maior concorrência para o ingresso a universidade.

Maria esteve inserida, desde de muito cedo, no mundo dos brancos, frequentando escolas particulares, circulando em lugares de maiores prestígios, e

isso pode ter criado um distanciamento da sua cultura étnica. Durante a sua narrativa, não faz nenhuma referência ao modo como a família tratava tais questões, mas temos indícios que isso não era algo considerado importante, para que fosse dialogado em família. Maria afirma que a questão étnica não é, para ela, a variável mais importante e, sim, a questão econômica.

Retomando as memórias da professora Maria, e buscando refletir sobre o embranquecimento e ascensão social, alguns fatores nos mobilizaram a refletir até que ponto as experiências vivenciadas nas escolas interferiram no modo como ela refletiu sobre as questões étnico-raciais. Maria autodeclara-se negra, e reafirma isso em sua narrativa, ao mesmo tempo que afirma não ter sentido preconceito durante a sua trajetória, mas à medida que vamos dialogando, algumas situações trazidas por ela deixam claro a presença do preconceito, principalmente na fase adulta.

Neste sentido, é importante pensarmos o quanto pode custar, ao negro, a imersão no “mundo dos brancos”. Problematizando o mito da democracia racial, Fernandes (1972) apresenta que os negros e mulatos que ascendem socialmente pagam um preço alto à sociedade, pois são levados a manterem uma forma de autoafirmação, que acaba por levar a negação de si mesmo. O autor coloca em questionamento o próprio equilíbrio dessas pessoas, considerando que no cume do processo de ascensão estes negros acabam passando pelo processo de embranquecimento, pois, tanto para ele quanto as demais pessoas, o reconhecimento só será possível a este custo. Portanto, Fernandes(1972) considera que se inserir no “mundo dos brancos” não é impossível, mas só será possível penetrá-lo passando por um “(...) processo de abasileiramento que é inapelavelmente, um processo sistemático de embranquecimento” (Fernandes, 1972;16).

Nesta perspectiva, trazemos um outro fato curioso narrado pela professora:

Eu sou a mais parecida com o meu pai, sempre, exatamente a cara do meu pai e sempre usei cabelo curto também, as minhas irmãs não, sempre cabelos cumpridos e aí as minhas irmãs usavam cabelos cumpridos, tinham cabelos crespos numa época que não tinha cabelo liso, mas agora voltou com esses tratamentos (...) sempre cuidando muito dos cabelos que para mim era absolutamente...era uma coisa que eu nunca me preocupei, até por que eu sempre usei cabelo curto, e eu sempre achava, e hoje eu acho, mas eu não tenho paciência de deixar crescer, mas se tivesse usaria com lenços com coisas assim; acho muito lindo isso e bastante natural isso, mas as minhas irmãs não, hoje com essa questão de chapinha e progressiva então tá bastante tranquilo. (Maria)

Maria, apresenta que a opção de ter cabelo curto, desde cedo, se deu por não ter tido paciência para os cuidados necessários, pois ao narrar, ela fala o quanto suas irmãs eram preocupadas com esses cuidados. Aqui podemos trazer algumas questões, o que de fato incomodava Maria, a necessidade de cuidar os cabelos ou o fato de serem cabelos crespos? Será que não existem questões que não foram ditas, referente às experiências com o preconceito e a discriminação na escola?

O processo tenso e conflituoso da rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. (...) tanto a aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, tal como as relações raciais aqui se realizam, a expressão desse conflito passa, necessariamente, pelo corpo. Isso inclui os diversos sinais diacríticos e, entre eles, destaca-se o cabelo. (GOMES, 2006, p. 141)

Neste sentido, podemos refletir da seguinte maneira, se a família Maria vivenciou uma visão positiva da negritude, torna-se mais fácil para ela mulher negra se apresentar diante dos padrões de moda e beleza, das discussões na mídia, na escola e em outros meios. E o mesmo ocorreria se dentro da escola ela vivenciou a valorização da diferença, se existiu um trabalho relacionado a valorização da imagem do corpo negro, ampliando-se as possibilidades de Maria realmente aceitar-se como é. O modo como Maria narrou, suas expressões, durante nossa conversa, nos levam perceber que essa afirmativa é de fato verdadeira, o estilo de vida de Maria, sua vida corrida e com foco nos estudos, pode ter levado a essa opção.

A valorização do corpo negro, desde a infância, pode ser decisiva para o modo como o negro, mais especificamente a mulher negra, se coloca diante da sociedade. De acordo com Filzardo (2013),

A principal marca desse conflito está no cabelo: ruim, duro, pixaim, palha de aço, molinha de isqueiro, cocozinho de cabra, sarará. Esses e alguns outros adjetivos que marcam a nossa vida desde o nascimento até a fase adulta. Até em músicas, os atributos desse cabelo são cantados com ar de zombaria(...) (p.77).

A primeira referência que se faz à mulher negra é o seu cabelo, e a referência negativa passa por estruturas de poder, sociais, psicológicas e culturais. Nilma Lino Gomes (2006), explica que o processo de distanciamento da mulher, de seu corpo e do seu cabelo, acontece porque a vítima da exclusão e do racismo

passa a acreditar que há algo de natural nesses fatores. E por acreditar nisso passa a ir em busca de diferentes meios de se aproximar ao máximo do aceitável, buscando formas de incluir-se, assim, recorrendo a procedimentos estéticos como alisamentos dos cabelos, tentativas de afinar o nariz com pregadores de roupa, uso de cremes clareadores de pele, evitar tomar sol para não escurecer mais ainda a pele, buscar relações inter-raciais, no intuito de clarear os descendentes. Todos esses recursos são utilizados na busca do padrão branco e a fuga do ser negro.

#### 5.2.4. A Universidade... as experiências profissionais...

Aqui buscaremos estabelecer um diálogo com algumas obras e autores no esforço de expor os desafios enfrentados para que a mulher negra construa sua carreira docente e se constitua como profissional, docente da Educação Superior, tendo como referência as narrativas de Maria. Começamos a compreender o caminho percorrido por Maria, durante sua vida acadêmica, até chegar à docência.

Inicialmente, Maria não sabe para qual curso gostaria de prestar vestibular, pensou em várias possibilidades, até chegar, inicialmente, à Engenharia Civil,

Eu estava absolutamente dividida em relação ao que fazer, como acontece com alguém aos dezessete anos, então cada instituição que eu fazia vestibular eu me inscrevia num curso, cursos diferentes, porque eu não tinha noção do que efetivamente fazer e tinha algo muito forte que era por essa questão familiar mesmo, de Engenharia, Arquitetura, nessa área porque nessa área eu teria trabalho fácil, então essa seria uma escolha plausível naquele momento eu acabei passando em Engenharia Civil. (...) na verdade não era isso que eu queria, no sentido, mas eu tinha afinidades pelas humanas e sociais eu tinha afinidade com História, Geografia.... Eram questões que me mobilizavam, mas essas questões eram magistérios néh, de licenciatura, por que para meu pai classicamente... formações mas respeitadas eram as Engenharias, Odonto, Medicina, eram esses os cursos que valiam o investimento como ele falava (...) (Maria).

É possível perceber mais uma vez a influência do pai sobre a escolha profissional da filha, como aconteceu no ensino médio, quando o pai se posicionou contrário a realização do Magistério. Assim, Maria inicia a sua caminhada acadêmica em uma Universidade particular, mais uma vez um diferencial é posto a nossa frente; a entrada de um negro em uma Universidade particular. Maria reconhece que isso só foi possível pela renda do pai, consequência dos esforços do trabalho paterno.

Questionada como havia sido a sua experiência durante a graduação, Maria mais uma vez afirma não ter percebido atitudes preconceituosas por parte dos colegas, nem dos professores: “Em relação aos colegas eu não sentia problema, quero dizer, eu não sentia e sentia, porque talvez o não sentir, eu não atribuía isso a um problema...”, aqui mais uma vez parece que Maria irá trazer algumas questões vinculadas às demandas étnico-raciais, mas esse problema, que “sentia e não sentia”, está relacionado,

(...)as engenharias são cursos muito competitivos, são absolutamente competitivos, então assim, tu tirou 5,1 o outro tirou 5, não, mas tem uma distinção, assim, eles presam muito esta questão quantitativa e eu acho que há pouca cooperação, o curso não tem este perfil tu estuda sozinho se tu sabe ainda cálculo, dificilmente alguém vai montar um grupo, não, te vira, cada um dá os seus pulos, enfim os professores mesmos, ninguém nem estimula isso é uma coisa bem complicada isso é esta questão da cooperação do auxílio enfim, que obviamente é muito mais das humanas, sociais, aplicadas, então esses são cursos muito competitivos e nessa competitividade eu te diria que tem inegavelmente uma dimensão de gênero. Assim, porque tu vê os colegas quase que desqualificando as meninas e isso eu vi porque hoje e depois eu dou aula nas Agronomias que ainda é um lugar predominantemente de homens/masculino. (Maria)

Maria nos apresenta uma relação mais próxima das relações de gênero, estabelecidas dentro de cursos, com predominância masculina, como é o caso da Engenharia. A experiência vivenciada por Maria, é reflexo de uma sociedade machista, onde a mulher sempre esteve em posição de subalternidade. Assim, por vários séculos, a mulher foi vista pelo olhar masculino, ou seja, que a mulher deve a ele obediência e respeito, pois é vista como “frágil e incapaz”, determinando assim, sua maneira de pensar, de ser e de agir, fazendo-a acreditar que é inferior a ele (SANTANA, 2010).

Essa relação entre homem e mulher já tem tomado outras dimensões, hoje a mulher já está à frente de “seu mundo”. Refiro-me ao combate contra o lugar que lhe foi atribuído pela sociedade durante anos, indo buscar o seu direito de igualdade, assumindo cargos de chefia, estando em posições antes predominante masculinas. Nos cursos de Engenharia, por exemplo, já podemos observar um número significativo de mulheres adentrando a esse universo, embora a presença masculina ainda prepondere.



Embora Maria apresente certo desconforto pela posição dos meninos em relação as meninas durante o curso, nunca tomou para si esse problema. Afinal, atribui ao seu esforço a possibilidade de ter sucesso ou não na Engenharia, ao mesmo tempo que se depara com a dúvida se estaria fazendo a opção certa de curso.

Eu sou uma aluna muito disciplinada, gosto muito de ser aluna, então nesse sentido, eu lembro que eu estudava muito, estudava muito cálculo, álgebra, física... e obviamente eu não tinha muito aproveitamento, meu aproveitamento era mediano, eu não tinha perfil, e eu me lembro o quanto isso era... porque eu estudava cálculo, estudava física e tirava 5,1 que para Engenharia isso era uma nota altíssima, mas eu me lembro, assim, mas meu Deus que mundo é esse (...) (Maria).

As experiências vivenciadas por Maria, ao longo do curso, nas questões de gênero e nas próprias relações estabelecidas com os professores, fizeram com que Maria tomasse uma decisão. Após vivenciar uma situação de desconforto e como ela mesmo relata de estupidez por parte de um professor, vai em busca de novas possibilidades.

(...) ele disse grosseiramente “senhorita um engenheiro não fala, ninguém quer ouvir um engenheiro falar, tudo que um engenheiro tiver que falar deve estar no papel, se não está no papel não existe” e virou as costas, juntou as minhas coisas e virou as costas, e eu fiquei com aquilo engasgado e comecei a chorar, e disse meu Deus, e comecei a chorar, isso, se fosse hoje eu não daria bola, mas eu lembro que eu fiquei arrasada (Maria)

No relato acima, Maria apresenta o modo como o seu professor a corrige, ao perceber que havia deixado de colocar uma informação no desenho realizado durante a aula. Na tentativa de justificar o seu erro, Maria tenta falar ao professor, mas ele a interrompe e lança aquelas palavras, palavras essas que mexeram com Maria,

(...) aí eu disse para meu pai, eu não quero ser engenheira, porque eu gosto de falar, sempre gostei, gostei muito de ler, de falar, e eu disse eu não vou passar o resto da minha vida sem falar, eu quero falar, e meu pai disse deixa de ser boba, vai dar bola para isso, e não disse nada, claro, mas aquilo me marcou profundamente... Quer saber eu vou fazer um outro curso, e o pai disse, tá então tenta... sim ele fez essa concessão, imaginando então que eu não fosse largar a Engenharia, pensando em filosofia, Geografia que fosse só um complemento, alguma coisa neste sentido, ele disse pede reingresso em outro curso...estava subentendido que eu não largaria Engenharia (Maria)

Mais uma vez esta diante da decisão, com qual curso teria mais afinidades?

(...) aí eu me inscrevi em Direito, sem critério nenhum, o critério era um curso que lesse e que falasse muito, que usasse da produção textual, enfim... Direito, tá aí o curso, vou fazer. Então fiz a inscrição do vestibular, mas aí eu botei Direito em primeira opção e eu não me lembro se foi Sociologia, Geografia das humanas como segunda opção, mas eu não imaginei que eu fosse passar no Direito.

(...) eu lembro que meu pai disse Bah! Direito é um curso ótimo, aí eu pensei, bah eu me lasquei, aí fiquei fazendo os dois, Direito e Engenharia, acho que fiz mais um ano e meio, eu fui fazendo, aí era Direito noturno e Engenharia diurno (Maria)

Mais uma vez, Maria tem como primeira opção um curso de maior prestígio e que vai ao encontro com aqueles cursos que seu pai tinha como cursos que valessem à pena o investimento. E, assim, Maria segue fazendo os dois cursos, o que para ela gera certos conflitos com suas irmãs, que a tinham como “mau exemplo”, por se tornar um parâmetro difícil de ser seguido e, sendo ela a irmã mais velha, sempre era o exemplo, ainda mais neste momento onde cursava duas graduações.

Na sequência da conversa, um fato muito interessante é descrito por Maria:

Nós morávamos num bairro que tinha uma escola pública próxima, bem próxima, que era uma que escola, que era bem central, nós morávamos no centro, bem central, então era uma escola para quem, se dirigia para os alunos da periferia, por que os alunos acabam gostando mais do centro, então acaba sendo um atrativo da escola, então acaba escolhendo por outros motivos, e aí tinha a época supletivo, o EJA, supletivo, e eu me lembro que a minha irmã dizia, eu fazia duas graduações, de dia Engenharia e de noite Direito, minha irmã sempre dizia, tu não tem cara que faz graduação, tu tem cara que faz supletivo na escola, e falava nome da escola (risos), porque você com essa cara de pobre ninguém acredita que você faz duas graduações, mas como tem essa variável, cara de pobre, neste sentido, e que tem esta situação econômica e que de fato é assim, isso eu sinto, isso até hoje eu sinto. (Maria)

Essa narrativa nos apresenta fatos muito curiosos, retomando um pouco as histórias de Maria, vamos primeiramente buscar compreender o que seria essa “cara de pobre” exposta por sua irmã.

(...) o meu pai é negro e a minha mãe é meio índia, assim, pele bem clara, cabelo preto (...) eu sou a mais parecida com o meu pai, sempre, exatamente a cara do meu pai (...) (Maria)

Nogueira (1985), apresenta que no Brasil os preconceitos são de marca e não de origem, assim sendo, os negros apresentam marcas que identificam a sua condição étnico-racial e, provavelmente, estes estariam mais expostos a sofrerem preconceito e discriminação racial. A “cara de pobre” descrita pela irmã de Maria, está atrelada às marcas trazidas pelo fenótipo negro. As marcas de Maria, para sua irmã, estão muito próximas às características físicas dos estudantes daquela escola, em sua maioria oriundos da periferia. Ainda temos uma outra variável, a escolarização, pessoas negras devem estar em lugares, posições menos privilegiadas. Ao colocar que ela se parece com aluna de EJA, sua irmã apresenta o negro em condição de inferioridade, no que diz respeito ao intelecto, como se esse não fosse capaz.

Munanga (2006) nos ajuda a compreender o olhar excludente e de inferioridade lançado ao negro e apresentando pela irmã de Maria;

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em vários contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é: porque aprendemos a ver o outro e, nesse caso o negro, como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com estruturas racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória em inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Além disso, após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo movimento negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades (p.176).

Primeiro ponto, como nos apresenta Munanga (2006), o modo como a irmã de Maria apresentou o negro, está ligado ao modo como o Brasil se comportou com os negros após abolição, uma relação de inferioridade e discriminação que se fazem presentes até os dias de hoje. Outro ponto é o modo como Maria interpreta essa situação, ao contar tal fato, ela demonstra achar graça da expressão “cara de pobre”, sendo algo, naquele momento, que mereça ter relevância e, ainda, justifica que a expressão está associada à condição social.

E, assim, como nos apresentou Nogueira (1985), as marcas carregadas por Maria fazem com que ela vivencie outras experiências, ao longo da sua vida profissional, o que coloca mais uma vez o preconceito diante das suas

características físicas. Ao relatar a experiência vivenciada em uma Universidade do Mato Grosso do Sul, quando foi convidada a assumir a coordenação do curso de Direito, em sua primeira reunião:

(...) ai eu cheguei na reunião pedagógica, me apresentei, mas fiquei quieta estava mais ouvindo, inteirando do que efetivamente participando e no horário de intervalo, eu até hoje mexo com ele em relação a isso, nós estávamos tomando café e ele se aproximou e ele assim: 'ah, a senhora é a professora...Estávamos aguardando a senhora' e eu disse 'ah, é professor', e ele 'pois é o professor, não lembro o nome, o dono da instituição, tinha dito, vai uma professora mestra do Rio Grande do Sul para assumir a coordenação...' e ai ele reproduziu a fala do dono da instituição, bem sarcástico, dai ele assim 'pois é, né professora, eu chego aqui e é a senhora a professora, né?' ai eu olhei para ele como quem diz... e ele 'tô decepcionado', quando ele falou aquilo eu fiquei assustada, primeiro porque eu nem abri a boca na reunião, então eu pensei 'o que que eu disse, da onde isso?' e eu mais perdida ali, lugar novo, ele disse 'me falaram que viria um professora do sul, com mestrado e ai a senhora, com essa cara de cabocla', ele usou assim, essa expressão, 'quando me falaram pensei que ia vir a Gizele Bündchen' e ele era paulista 'porque no sul só tem a Gizele Bündchen, todo mundo é Gizele Bündchen', assim, também reproduzindo os estereótipos, ai eu olhei pra ele assim 'professor, eu vou tomar o cabocla como um elogio', o que obviamente não era, e ele ficou meio sem graça e ele assim 'não é que eu acho que a senhora tem mais cara de nordestina do que de sulista', parece que cada vez piorava, pois é bom quando a gente pode ter uma cara diferenciada, enfim serve em qualquer lugar. (Maria)

A expectativa criada pelo professor, que esperava encontrar uma mulher alta, magra, loira de olhos claros, demonstra o quanto ainda vivemos atrelados aos estereótipos criados pela sociedade. E, ainda, ele expressa de maneira aberta a decepção ao se deparar com uma mulher negra. Se essa decepção está associada ao fato do corpo, das características físicas, do corpo feminino, ou se está relacionada ao fato de ser quase improvável que uma mulher negra pudesse estar ocupando aquela posição, torna-se um fato não evidenciado pela professora. Portanto, nos remetemos a Munanga (1996), em seu texto O antirracismo no Brasil<sup>11</sup>, que apresenta uma discussão a respeito da posição da direita liberal, que compreende que, quando os negros acessam uma boa formação e assim desenvolvem uma capacidade de competitividade no mercado de trabalho, as portas lhes são abertas. De acordo com Munanga, ainda que o negro passe a ocupar espaços diferentes daqueles que lhes foram atribuídos ao longo da história, aqueles

---

<sup>11</sup> Este artigo encontra-se na coletânea de outros textos, cuja organização se deve ao Prof. Dr. Kabengele Munanga. Assim, ele poderá ser conferido em MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

geralmente ocupados pelos brancos, esse não está livre de atitudes de preconceito de ordem étnico-racial, vivenciadas no cotidiano.

No decorrer da nossa conversa, ao mesmo tempo que narra, Maria tem a possibilidade de estar refletindo sobre suas experiências, e à medida que descreve e reflete, ela vai trazendo à tona o quanto sua presença em uma posição mais privilegiada causa “estranhamento” aos brancos.

(...) às vezes eu tô em um evento, e as pessoas olham para mim, e pensam - o que que ela vai falar será? - enfim, e eu não acho interessante, quer dizer não acho interessante, porque não tem por que você ficar falando do currículo, mas alguns eventos eles ficam dizendo... não precisa aquilo eu acho que é uma coisa que não precisa, para mim não importa muito quem fale, importa o que a pessoa fala, mas tu tem toda uma legitimação, que é social, enfim, uma legitimação que se dá pela sua formação. É e aí as pessoas as vezes se surpreendem, - Nossa, mas tu tem essa formação, eu não imaginei - quer dizer, então a pessoa tá dizendo, **tu não tem cara de que tem isso** assim, então eu sempre acho que essas questões, essa própria reticência talvez se dá muito mais por uma cara comum que eu tenho, talvez especificamente, porque talvez esperasse uma pessoa com um outro perfil, enfim, que efetivamente pela questão étnica, mas que eu acho que pode ser, mas ela é muito mais velada a questão étnica. (...)É eu acho que tá, pobre/negro eu acho que não dá para separar, mas eu acho que o que aparece especificamente é isso assim, quer dizer eu imagino, porque eu também vejo(...) (Maria - grifos nosso).

Para Thomson (1997, p. 57), “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”. Neste sentido, podemos perceber que desenvolver questões ligadas a existencialidade a partir da análise e interpretação da história de vida, e assim estar exposta a evidenciar as fragilidades e transformações das várias identidades, construídas no decorrer da trajetória enquanto ser humano. Maria, que no início descrevia não ter vivenciado o preconceito, à medida que vai (re)construindo a sua história, utilizando-se da narrativa, traz à tona os olhares estranhos em função da sua etnicidade. Sobre isso, Moraes (2000) evidencia que:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história

entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras (p.88).

A partir do que nos apresenta Moraes, evidenciamos que no decorrer do desenvolvimento da entrevista, Maria passa a perceber fatos com um novo olhar, fatos que anteriormente pareciam insignificantes/sem importância, passam a ter um significado presente a partir da (re)significação. Quando questionada em relação aos olhares estranhos, que ela percebe nos momentos em que está palestrando, principalmente quando é apresentado seu currículo, se ela percebe que esse estranhamento está relacionado ao fato de ser negra, ela descreve:

É... não... eu até não nego que deva estar, porque assim se tu pegar a própria trajetória de escolarização, enfim, de população negra os teus dados mesmo demonstram, quer dizer que daí não é nem de populações negras que eu... o pressuposto é que ele se autodeclara, nesse sentido que eu também não tenho nenhum problema, na discussão da auto declaração, é então, é uma coisa que eu acho que tá assim, e aí causa a surpresa, porque então, assim, é obvio que tu tem colegas negras, mas que não se autodeclaram esse é o critério, o critério que é dado é esse, então eu fico pensando, mas porque não se autodeclarar, isso não é determinante tu pode ver como eu mesmo(...) (Maria)

Maria segue o diálogo posicionando, mais uma vez, que a questão étnica, não é algo que sobressaia à situação econômica da pessoa, fazendo referência que quando o negro ascende socialmente a cor negra desaparece, e reconhece que isto é um agravante.

Não é uma questão de primeira ordem, mas eu nunca vou deixar de fazer referência, não é isso é assim, então daí eu estranho também, porque tu tem também uma trajetória histórica obviamente é uma inferência minha do branqueamento, então a medida que acendi socialmente isso desaparece, inviabiliza. Então esta questão me parece muito preocupante. (Maria)

Maria demonstra certa preocupação em relação ao processo de branqueamento vivenciado pelos negros que ascenderem socialmente. Essa entrada ao mundo dos brancos, exige uma negação de si e de sua cultura, assumindo aquilo que a sociedade tem imposto como um padrão positivo, o branco. Por ter uma formação profissional e acadêmica que lhe permite dialogar e trazer questões relacionadas a trajetória do negro, reconhecendo todas as dificuldades e

lutas dos negros. Evidenciamos que quando fala sobre os negros, é como se estes fossem os outros.

Mas podemos perceber inúmeros fatores que contribuíram para o distanciamento da sua etnicidade. Como já vimos anteriormente a ascensão social alcançada pelo pai, a possibilidade de Maria ser inserida em escolares particulares, na qual em suas lembranças era a única negra, e ainda, aqui apresentamos uma nova variável, as experiências acadêmicas de Maria que fizeram com que caminhasse em uma outra direção.

Ao concluir o curso de Direito Maria decide que queria continuar os seus estudos, mas naquele período já haviam sido encerradas todas as seleções de Mestrado. Ela tem a possibilidade de cursar especialização na área de Educação Popular, mesmo não tendo uma inserção na educação, Maria relata que eram discussões que a mobilizavam, muito em função das discussões de Paulo Freire, que eram muito fortes na década de 90, assim como o “fato do PT ter ganho as prefeituras de Porto Alegre, de São Paulo e ai implementando projetos educacionais diferenciados, bastante polêmicos para aquele contexto”.

Ao iniciar a especialização, Maria vivencia uma nova experiência, o curso que ela estava fazendo era partilhado com um curso de Especialização em Cooperativismo e, naquele momento, a turma específica de cooperativismo era uma classe criada para movimento o Movimento Sem Terra, pois o Movimento tinha uma escola que estava sendo transferida para aquela cidade, todos os professores que estavam fazendo a especialização de Cooperativismo pensavam na inserção nessa escola.

(...) todos os professores estavam fazendo a especialização para essa inserção que um perfil nacional do Movimento Sem Terra e algumas disciplinas da Educação Popular era partilhada com o Cooperativismo, nós tínhamos disciplinas comuns, e esse curso de Educação Popular eu era estranha por formação por ser do direito, maior parte do pessoal era de professores, das licenciaturas, e o perfil específico da elite da militância dos movimentos sociais, basicamente movimento do campo, Movimento Sem Terra (...) não tinham negros nessa formação especificamente, eu era a única negra não havia uma preocupação étnica, essa variável não era um variável relevante nos debates dentro destes movimentos (...) que ainda estavam pautados pela lógica dos Movimentos Sociais Clássicos que é o paradigma de classe não o paradigma “culturalista” que é posterior, então naquele momento tinha muito clássico isso as questões mesmo do paradigma de classe era essa a orientação predominante, não tinha uma discussão étnica presente ali havia muito mesmo uma discussão de gênero, havia uma discussão velada de gênero, que era assumido especificamente no que diz respeito a questão do empoderamento, porque havia um debate nos Movimentos Sociais do campo daquele momento, que o Movimento Sem Terra centralizava isso. (Maria)

Nesse momento, Maria passa a conviver com um grupo que traz consigo um ideal, a luta pelos seus direitos, que tem como foco as questões do trabalhador do campo, principalmente no tocante à luta pela reforma agrária brasileira. E essas são questões que passam a mobilizar Maria, que se reafirmam com o passar do tempo e que à fazem partilhar destas discussões. Quando Maria inicia uma nova graduação, em Ciências Sociais, ela diz ter tido a possibilidade de se aproximar dessas discussões, “eu me aproximei da discussão que é o que me mobiliza: a questão do campo, da discussão agrária, da História agrária, Sociologia rural, Geografia agrária, enfim...”.

Essa relação estabelecida entre o pessoal e profissional, vai ficar mais evidente quando Maria relata sua primeira experiência como docente. O processo formativo da professora Maria, iniciou, no que diz respeito à docência por um acaso, no segundo mês de realização da especialização em Educação Popular, após um incidente que ocorreu com um dos professores, durante um incêndio no internato,

(...) e esse professor fugindo desse incêndio que começou no segundo andar, ele pulou e fraturou a perna... aí ele não pode ir na aula, aí o colega do curso que era o coordenador André Pioreza, não tinha nenhum professor para dar a aula e ele me convidou para dar aula e eu disse "não, eu não tenho formação de História, gosto muito, então se precisar eu posso estudar para dar aula" e ele disse que não tinha nenhum problema porque não tem ninguém para dar aula e esse professor ia ficar imobilizado e foi minha primeira experiência docente. (Maria)

Refletindo sobre o processo formativo, inerente e contínuo, Nóvoa (2010, p.2) argumenta que: “Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. Maria, pelo acaso é colocada em uma posição, anteriormente apresentada pelo seu pai como uma profissão menos privilegiada, mas que aqui já não merecia tanta importância; afinal, Maria já estava formada, em Direito, havia montado seu escritório e estava cursando especialização. Agora, Maria estava diante do desafio de ser professora.

Ao se referir aos primeiros anos da docência Nóvoa (2010), defende que esse período é o momento central para a construção da própria profissão e da experiência docente, além de ser um período crucial no desenvolvimento profissional e pessoal. Neste sentido, durante esse percurso inicial de Maria, ela não apresenta ter tido dificuldades, ao contrário, através da sua narrativa expressa a grande alegria que foi vivenciar tal experiência e o quanto aprendeu durante esse processo.



Como o diálogo estava caminhando para as questões relacionadas à docência, a partir dessa primeira experiência em sala de aula, é lançado o questionamento de como ela percebia a presença do aluno negro em sala de aula. Maria, pensa durante um tempo, na tentativa de buscar nas suas lembranças a presença de algum aluno negro, após um tempo ela conta:

(...) e eu lembro que tinha um menino negro na aula, um único, luterano e me causava estranhamento, porque eu conheci luteranos também de São Leopoldo, da UNISINOS, Sinodal, da ULBRA, com uma tradição de maior parte descendência alemã, um perfil dos luteranos, um menino de uns 14, 15 anos e ele destoava ali e ele se sentia mal, um dia eu perguntei para ele porque eu queria saber de onde ele veio, o que eu sabia é que em Piratini tinha quilombos, em Piratini tem uma população negra, mas ali em São Lourenço eu não sabia e hoje sei que tem, aí ele me contou que veio de lá e me contou que os avós dele moravam de favor nas terras de um italiano ou alemão, produzindo pêssego, era mais ou menos essa a inserção. Viraram luteranos pelo contexto deste sentido, tem uma relação, não sei se uma relação serviu, mas na sua origem tem mais ou menos uma relação nesses moldes assim. (Maria)

Maria segue contando, uma experiência que vivenciou com este menino durante uma aula sua,

(...) eu não sei o que eu estava comentando, mas algo absolutamente prosaico, assim sem relevância, fiz um comentário, usando como exemplo, eu ..., sou negra, foi algo absolutamente prosaico assim só para usar como exemplo e esse menino que estava na frente, ele me interrompeu na hora, adolescente, "não professora, a senhora não é negra, a senhora é morena" mas ele falou isso quase que com pena de mim, com um tom que era assim de não precisava dizer isso, com pena, "pode ficar tranquila" foi mais ou menos nesse tom, assim porque eu não estava nem pensando nisso e eu falei para ele "não mas eu não tenho nenhum problema em relação a isso. Isso não é uma coisa que me incomoda. Para mim é uma coisa muito bem resolvida isso" mas eu me lembro que causou um mal estar, e o menino negro estava no lado dele. (Maria)

Ser o único negro, mesmo com a presença de uma professora negra, fez com que aquele menino ficasse constrangido, diante de seus colegas. Por estar em uma escola predominantemente branca, vivencia no seu dia a dia situações de discriminação e preconceitos, mesmo que apareçam camufladas em meio a brincadeiras.

Na verdade eu percebia mais em um tom clássico, uma coisa bem do senso comum assim porque era uma escola mista de meninos e meninas e esse menino era muito bonito, grandão, alto, e obviamente como é uma escola, eles sempre estavam de namoro um com outro, enfim, imagina viviam trinta dias intensamente juntos e eu me lembro que os outros meninos falavam

isso “ah, as meninas gostam do negão”, que era assim que eles o chamavam e ele dizia “ah, pelo menos para isso eu sou importante” (Maria).

Ao tentar justificar a atitude do colega do menino negro, Maria nos apresenta o quanto ele se sentia inferior aos demais, ao falar “pelo menos para isso eu sou importante”, uma triste constatação de como o negro se coloca em situação de desvantagem perante os brancos, e isso é algo muito presente em nossas escolas.

Aos poucos Maria vai lançando outras situações, que dizem respeito às suas experiências como docente, já no Ensino Superior. Ao narrar sobre a experiência que vivenciou como docente, trazendo em sua fala a ausência de alunos e professores negros por onde passou.

Na História da UFMT, não, aí já tinha um número significativo, daí já é o perfil de Cuiabá, muito negro, não branco dá para dizer neste sentido, que é mais o perfil de Cuiabá e a Universidade refletia razoavelmente bem isso, o curso de História refletia isso, então nós tínhamos isso, **não tínhamos no quadro de professores efetivamente**, mas tínhamos alunos, então tu tinha um número bem significativo, bem expressivo. Neste sentido, eu lembro que tinham muitos trabalhos quando surgiu a lei em 2003 determinando o Ensino da História e cultura, enfim, eu lembro que vários alunos se interessaram para pesquisar sobre isso, era uma coisa nova, uma questão de ensino, e isso acabou mobilizando algumas discussões e eu acompanhei algumas dessas discussões, aí tinha muito isso (Maria).

Aqui nós temos a presença dos alunos negros e ausência de docentes negros. A ausência de professores negros já foi apontada nos estudos de Carvalho (2005), Teixeira (2006). A respeito disso, Carvalho (2005) analisa a situação da presença de docentes negros nas instituições de ensino superior,

Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e etilizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único aluno negro ou com um único docente negro; quanto muito conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece pouca ou nenhuma identificação (p.92).

Ainda, buscando visualizar o contexto universitário e a presença de docentes e alunos negros, ela apresenta que no período em que desenvolveu atividades como docente em uma instituição pública no Rio Grande do Sul, ela descreve que não tinham muitos negros na instituição, mas esclarece que essa análise se dá voltada aos cursos que ela lecionou e complementa:

(...) eram os grupos dos movimentos sociais e a base dos movimentos sociais, o movimento negro não está nos movimentos sociais do campo, eles têm enfrentamentos muitos tensos; entre o movimento negro, enfim, quando se discute a regularização das terras quilombolas, regularização de terras indígenas, terras de camponeses e reforma agrária são coisas tensas, então ele não está presente neste espaço, e eu acho também pelos perfis das turmas; as turmas tinham perfis clássicos, muita gente da área colonial. (Maria).

Mais uma vez evidenciamos o distanciamento da professora com temática étnico-racial. Suas discussões estiveram voltadas para os movimentos sociais do campo, o que mais uma vez nos faz compreender o modo como tem se posicionado, quando fala das questões étnico-raciais. Embora esse não fosse um tema de seu interesse, demonstra sempre estar buscando estar por dentro das discussões, também como modo de auxiliar os seus alunos.

Neste sentido, trazemos uma narrativa de Maria onde apresenta possibilidades de pesquisa para uma aluna, que pelas lembranças da professora era de Moçambique ou da Costa do Marfim. A referida aluna pretende participar da seleção de Mestrado e apresenta uma proposta de discutir algo relacionado aos alunos que vêm estudar na UFSM, oriundos da Angola, Moçambique; e que ao chegarem na Universidade acabam se distanciando da sua cultura, onde por vezes, acabam perdendo sua identidade.

(...) eu fiz uma busca, não tem estudo aqui em Santa Maria, não tem nada sobre isso; aí eu falei para ela assim “pesquisa isso” e aí ela estava pensando, organizando, aí eu disse para ela “então faz assim, eu vou separar uma literatura para ti”, então separei Stuart Hall..., que busca identidade, esse povo que discute isso, fundamenta teoricamente o teu projeto e tu vai conseguir uns dados, tu vai na universidade de Relações Internacionais e tu vai conseguir total de alunos, curso, quanto tempo estão aqui, que eu pensei que fossem dados que deveriam ser dados públicos, teriam que ser dados públicos. Ela foi e não tem nada. (Maria)

Podemos perceber que embora não tenha se voltado a discutir as questões étnico-raciais, não deixou de apresentar essas possibilidades para seus alunos. Neste caso, ainda podemos evidenciar a relação estabelecida entre professora e aluna. O diálogo presente, a paciência em ouvir os anseios de sua aluna e buscar caminhos para ajudá-la, nos faz refletir sobre o aprender e o ensinar, nessa perspectiva dialógica, é mais que uma relação de saber, torna-se uma relação de vivências. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem decorre então de uma

interação entre parceiros, onde todos ensinam e todos aprendem; em uma relação como essa, professora e aluna se sentem acolhidas em seus saberes e experiências, aprendendo juntas.

Ainda tratando do contexto da UFSM, a professora reconhece a presença de alunos negros, mas faz algumas observações em relações aos cursos em que estão a maioria deles, lembrando que essas observações são feitas a partir dos cursos que ela participa.

(...) aqui tem uma outra curiosidade, eu tenho um número de alunos negros aqui na Ciências Sociais muito maior, obviamente, aqui do que na Geografia, e um pouco maior que da pedagogia, acho até que ... enfim, são militares então aqui tu tem isso, os militares eles tem um possibilidade de ascensão social maior. Eu tenho uns quatro ou cinco alunos negros que são militares nas Ciências Sociais aí tu tem assim...eu na Ciências Sociais tenho uma aluna negra militante, enfim, muito articulada, que trabalha inclusive com uma oficina ... nas Ciências Sociais, que trabalha com oficinas nesse sentido, a R\*, é servidora pública municipal que eu acho que é a única, nesse sentido, a única que não tem essa questão de militares(...) agora se for pensar então assim na graduação que eu faço que é de agricultura familiar tem um menino negro... e eu, eu acho também muitos italianos, alemães, muito pessoal da quarta colônia, muito pessoal daqui, no mestrado eu acho que não tinha nenhum e agora no doutorado de Geografia eu acho que também não tem nenhum. (Maria)

Aproveitamos a oportunidade para questionar o seu posicionamento em relação as cotas na Universidade, sendo que ela apresenta um posicionamento favorável, mas destaca a preocupação com relação a valorização dos saberes dos grupos que estão sendo inseridos na Universidade, pelo sistema de cotas. Essa preocupação, vai ao encontro de como conduziu a aluna, quando ela coloca essa problemática como possibilidade de pesquisa, quando trata da valorização da cultura dos angolanos e moçambicanos, alunos na UFSM.

Questionada a respeito da importância da presença de docentes negros na Universidade, buscando perceber essa relação do aluno negro em relação ao professor negro, a colaboradora diz

Eu não sei se os cursos que eu trabalho permitem isso, que nós, as Humanas, temos uma proximidade mais significativa, acho que não há muito essa distinção talvez em outros cursos isso pudesse ser percebido, como nós nas Humanas a questão da diversidade, da naturalidade ela é presente no nosso universo não sei se essa empatia pode ser circunscrita, essa variável, mas eu acho interessante isso assim, volto a te dizer, não me preocupo com isso. (Maria)

Neste momento, Maria parece voltar o seu olhar para as questões afetivas, entre professor e aluno, de um modo geral, do que propriamente às relações étnico-raciais. Ela segue apresentando algumas situações estabelecidas com seus alunos, fazendo referência a roupas que ela gosta de usar, como o abadá, e quanto isso causa estranhamento, no ambiente acadêmico. Contudo, ela não deixa claro o seu posicionamento em relação a importância da presença da professora negra nas instituições de ensino, pensando a relação com o aluno negro.

O que é ser, então, uma mulher negra professora universitária? Essa foi a última questão que coloquei para ela. Fiz essa pergunta de forma direta, sendo o questionamento que ela mais demorou para responder. O sinal de dúvida, em sua face, e o silêncio inicial mostraram a dificuldade em responder a pergunta. Logo ela respondeu:

Eu não teria uma resposta assim, o que é ser mulher negra professora universitária... no fundo, talvez... não contradizendo o que eu disse, mas talvez, às vezes, algumas vezes eu ouço de alguns amigos e isso é verdade, procede de fato, quando eu destaco, enfatizo significativamente essa questão, do lugar que os indivíduos ocupam no modo de produção, mais especificamente. Eu preciso reconhecer, e obviamente eu não seria hipócrita de não reconhecer isso, que eu tive o privilégio, ter uma origem familiar, ainda que filha de trabalhador, mas uma origem familiar que me possibilitou acessar alguns espaços importantes, que eu pude frequentar as melhores escolas, que eu pude escolher as universidades pagas, os cursos que eu quisesse, isso foi o trabalho do meu pai, a renda do trabalho dele que me possibilitou isso, e eu sei que é uma exceção também, no contexto um privilégio. Então nesse sentido, a partir disso, essa questão econômica e por isso que eu acabo achando que os problemas não são nesse sentido, porque eu não senti, porque eu tive uma outra inserção. (Maria)

Aqui ela reconhece a condição dos negros na sociedade, ao mesmo tempo que sabe que sua trajetória é diferente da maioria deles. E essa história diferente é o que a faz perceber como ela se sente professora universitária, como alguém que ocupa um espaço privilegiado.

Talvez a questão de ser professora negra universitária seja a questão que efetivamente apareça, porque a questão econômica ninguém sabe, de onde tu veio, o que que tu tem, o que que tu tem no banco, o que aparece explicitamente, e eu não tenho nenhum problema com isso, porque é uma coisa absolutamente bem resolvida. É isso né, curioso, ela é um elemento que eu acho que muitos me veem a partir disso, muitas pessoas não sabem da minha trajetória, como eu estou contando para ti. Bom, eu fiz isso, tive possibilidade, meu pai trabalhava muito, mas conseguiu manter eu e minhas irmãs nas melhores escolas. Naquele momento, enfim, talvez essa seja a identidade que apareça, talvez possa ser um elemento interessante. (Maria)

Maria, ainda utiliza o exemplo de uma aluna do curso de graduação da UFSM, na busca de olhar para a importância da professora negra para os alunos

negros, todavia, cabe lembrar que questionada anteriormente a esse respeito, não houve clareza na sua resposta e, a partir da narrativa desta aluna, ela consegue tecer reflexões mais pontuais.

(...) ela disse que fez questão de fazer os estágios, ela disse que criou problemas imensos para ela, porque ela sofre preconceitos muito explícitos, que até me surpreende Santa Maria neste sentido, mas eu não imaginei que uma cidade tão cosmopolita, com estudantes eu não imaginei isso; ela resolver fazer o estágio I, o primeiro, na escola dela, ela disse que sabia que isso iria dar confusão, por que a chefe não liberava o horário, porque não sei o que, porque ela era da limpeza, então uma série de variáveis que dificultaram a vida dela, neste sentido. Mas, ela disse que quis fazer naquela escola e ela faz oficinas naquela escola para mostrar para aqueles alunos que eles podem também, que eles podem vir para a universidade. Então eu achei muito lindo isso da parte dela, por que ela diz que aquelas crianças, eu não discuto isso, mas ela trazendo dados de estudos que apresentam que as crianças negras são pouco tocadas, que uma criança negra, não sei de onde, que reclamava, tinha um sentimento, ficava sentido que a professora não tocava o cabelo dela, que tocava no cabelo lisinho, na Chiquinha das outras meninas, elogiava os cabelos, o grampinho, o lacinho e não elogiava e não tocava no cabelo dela, que ela desqualificava o cabelo dela, porque nem a professora tocava. Então, olha que coisa mais trágica para uma criança perceber isso. Então ela falava que fazia questão de fazer isso, ela senta, passa a mão, conversa, claro, uma coisa que você só pode fazer com crianças porque com adolescentes não é nem isso. E é essa sensibilidade, e ela diz isso que é importante que eles visualizem, e ela diz que mesmo diante da dificuldade que foi fazer aquele primeiro estágio ali, com a chefe atazanando e a desqualificando, enfim, ela resolveu pelos alunos e diz que os alunos tinham orgulho de passar por ela e dizer que era professora também, porque tem essa distinção na escola, os professores e o serviço de apoio, obviamente.

Cavalleiro (1991) considera que, em geral, os integrantes da escola apresentam um comportamento semelhante aos demais indivíduos da sociedade; não sendo as atitudes que ora partem dos professores, o que é compreensível, embora não seja aceitável, especialmente para um profissional da educação. Mesmo considerando os atos do professor como “inconscientes”; tal inconsciência não lhes tira a responsabilidade e também evita que acabem os comportamentos racistas e discriminatórios. Portanto, a não percepção consciente seria, quase uma condição de existência da discriminação/preconceito em relação às crianças negras, e as atitudes desses profissionais magoam e marcam, certamente, a criança pela vida afora. Sendo assim, pensar a importância de professoras negras, nas instituições de ensino, é *pensar na possibilidade* de termos crianças, adolescentes e jovens mais felizes, que aceitam e valorizam suas origens étnicas, onde possam, através da representação da imagem da professora negra, perceber outras possibilidades para o seu futuro.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*(...) entendendo o quanto caminhar é indispensável para viver, apesar das incertezas dos caminhos. Este é o único jeito para quem quer conhecer, compreender, se comunicar, se fazer compreender, tomar ciência do mundo, tornar-se apto para se instruir, construir conhecimentos, lutar com e pelo seu povo. Quem caminha tem palavra. Caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola(...). (SILVA, 2011, p.159 - 160)*

Ao caminharmos em direção à finalização deste trabalho, fico refletindo sobre o processo de desenvolvimento desta pesquisa, desde a seleção do Mestrado quando a banca me/se questionou a respeito da presença de docentes negras na instituição, referindo à possibilidade ou não de realização da pesquisa, e quando iniciamos efetivamente a investigação nos deparamos com inúmeros comentários em que demonstravam a reação semelhante, a impossibilidade de encontrar professoras negras na UFSM; após a coleta de dados, quando nos deparamos com o nome de três docentes negras, sentimos que a pesquisa estava caminhando; afinal, tínhamos localizado as professoras com as quais pretendíamos dialogar. E, após a alegria, veio a tristeza e a preocupação, seria possível realizar a pesquisa com apenas um sujeito? Decidimos prosseguir, dialogando com quem quer falar, com quem aceita nos contar as suas histórias, suas experiências, suas angústias... E, assim, continuamos a pesquisar.

Antes, porém, torna-se de suma importância observar que as considerações aqui desenvolvidas, embora encerrem o presente trabalho, não concluem definitivamente o esforço para compreender os desafios de mulheres negras, para se tornarem docentes no nível superior de ensino. São aqui apresentados, possíveis caminhos ainda a empreender. Assim sendo, a perspectiva dos aportes teóricos em que o presente trabalho foi desenvolvido e encaminhado, não cabe finalizações definitivas, é um fim que se apresenta como um recomeço.

Encaminham-se, aqui, reflexões que vislumbram algumas possibilidades e contribuições acadêmicas, sociais e políticas formuladas, na perspectiva da população negra, a respeito das relações étnico-raciais em nosso país e particularmente nas instituições de ensino.

Para compreender melhor a trajetória da professora, este estudo retrocedeu ao período abolicionista, percorrendo um caminho de leituras, buscando ampliar a

compreensão da realidade social que envolve o negro no contexto nacional. As questões apresentadas neste estudo nos permitem perceber que os negros após a abolição estiveram à mercê da sociedade, por um longo período, o que resulta na atual situação em que se encontra a população negra, em nosso país. Os intelectuais negros, do século XX, buscaram mostrar, através dos movimentos, que o ato de libertar os escravos não era suficiente, pois esses haviam saído das senzalas direto para as favelas, seguindo uma vida de penumbra e de miséria.

Os dados apresentados e analisados a respeito do quadro de docentes da UFSM expõem percentual alarmante da participação de mulheres negras no Ensino Superior, o que nos permite tecer algumas reflexões a respeito desse branqueamento de componentes do Magistério, em especial na UFSM. A participação de negros, em espaços de trabalho de maior prestígio, ainda é muito restrita e essa realidade se torna ainda mais evidente, quando falamos de mulheres negras. O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento deste estudo, permitiu perceber que as mulheres negras se encontram em situação de desvantagem em relação aos homens brancos, às mulheres brancas e aos homens negros em várias esferas da vida social. As condições desfavoráveis em que está submetida a população negra no Brasil, em especial as mulheres, são históricas.

Evidencia-se ainda, a partir da análise do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, que mesmo havendo um número significativo de estudos que possibilitem uma compreensão de como se tem construído a exclusão dos negros no ambiente educacional e de como, apesar das barreiras, eles têm lutado pelo direito de acesso à educação escolar, esses estudos ainda parecem estar distantes dos cursos de formação de professores, em cursos de graduação e pós-graduação. Havendo, assim, a necessidade de repensar tal discussão, nestes espaços, a fim de contribuir para a desconstrução da realidade de discriminação do nosso país.

Diante da trajetória de vida da professora Maria, nos deparamos com uma história diferente da maioria dos negros, a ascensão social conquistada pelo seu pai a permitiu frequentar boas escolas, acessar um ensino de qualidade e assim chegar ao ensino superior sem muitos obstáculos. No que diz respeito à trajetória escolar, foi possível perceber que a figura paterna sempre foi um incentivo para ela, reconhecendo os esforços do pai para lhe possibilitar um ensino de qualidade, mas também enfatizando que sempre foi muito dedicada e esforçada, tendo assim um bom desempenho escolar, desde o ensino fundamental. Esse é um dado, que sem



dúvida caminha em direção contrária à expectativa de muitos educadoras, pois muitos estão habituados a ver o negro como incapaz ou com pior rendimento escolar.

Ao entrar no Ensino Superior, Maria frequentou uma universidade particular, onde chegou a cursar, simultaneamente, dois cursos de graduação. No que se refere às relações estabelecidas com as pessoas dentro da universidade, não evidenciou nessa fase, atitudes de preconceito e discriminação. Já na etapa em que exercia a profissão de docente, essas relações aparecem de maneira mais pontual. Embora não seja algo que Maria tome como algo de primeira ordem, ela evidencia a presença desses conflitos. Entretanto, o que verificamos na literatura é a difícil trajetória da mulher negra, que rompe com o lugar a ela destinado pelo racismo e reforçado pelo machismo.

Observamos que o estado silencioso em que a professora se coloca, em muitos momentos, quando questionada a respeito dos possíveis conflitos raciais, parece colocá-la em situação de distanciamento da sua negritude, bem como, o fato de ter se consolidado como docente no ensino superior. Assim, podemos evidenciar que as questões étnico-raciais foram algo distante da sua realidade, o que faz com que não as perceba como um problema social de primeira ordem, sendo que considera mais relevante as questões de classe social.

Este estudo ainda evidencia que a Universidade Pública está longe de ser um espaço democrático, em termos de oportunizar a igualdade de acesso para brancos e negros, embora existam políticas públicas que contribuam para o acesso dos negros no ensino superior, ainda existe a diferença entre a escola frequentada pelo branco e pelo negro, o que se torna um mecanismo que impede a igualdade de acesso.

Por fim, as narrativas da professora nos permitem analisar, que mesmo pertencendo à elite, e mesmo tendo conquistado esse espaço, por competência e dedicação, parece que não reconhece o seu sucesso como profissional pertencente ao grupo negro. E isso fica claro, nos momentos em que ela afirma não se envolver com essas questões, por acreditar que não é uma variável importante. Nesse sentido, a professora reconhece a diferença existente entre negros e brancos, embora associe as desigualdades às condições sociais e não raciais, contudo, se considerarmos que a maioria dos pobres é composta por negros, há que se refletir sobre esse fenômeno.

No que pese a questão de ser mulher negra, o referencial e as próprias contribuições trazidas pelas narrativas da professora, nos levam a confirmar que ser mulher e ser negra, no Brasil, significa estar inserida em um mundo de marginalização e discriminação sócio racial. A melhoria da posição social do negro e, especificamente, da mulher negra é o resultado de grandes esforços, demonstrado através da sua capacidade de enfrentamento e de superação dessas desigualdades.

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas tem se apresentado como estratégias importantes, que visam a superação das desigualdades e as diferenças estabelecidas entre o homens e a mulheres, bem como, entre os negros e brancos. O princípio da equidade, deve ser buscado de maneira intensificada, no sentido de tratar os desiguais para assim, possamos equipara-los, e ter oportunidades iguais. Uma sociedade em que a cor da pele não seja motivo para a exclusão.

Sabemos que não será tão fácil desconstruir algo que vem sendo perpassado durante séculos, mas também temos a consciência de que o pouco que hoje fazemos poderá produzir uma grande diferença, na vida de pessoas negras. Nesse sentido, contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu pertencimento é um papel essencial dos professores(as), diante da realidade que nos encontramos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKOLE, K. **Mulheres Africanas nos Estados Unidos**. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 253-276.

BONFIM, V. M. da S. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 219-249.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ilusão Biográfica**. [Juin/1986]. Disponível em: [http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/BORDIEU\\_Pierre-A\\_ilusao\\_biografica.pdf](http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/BORDIEU_Pierre-A_ilusao_biografica.pdf). Acesso em: 20 agosto de 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LBD Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003.

CARVALHO, J. J. **Confinamento racial do mundo acadêmico**. REVISTA USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das cotas no Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, J. M. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAVALEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

COELHO, W. B. Docência e relações étnico-raciais no ensino superior: Algumas reflexões. **Revista Olhar/Estudos do Homem**, ano 05, n. 8 Jan./jun. de 2003.

CRISOSTOMO, M. A. S.; REIGOTA, M. A. S. Professoras Universitárias Negras: trajetórias e narrativas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas: Sorocaba, SP. v. 15. n. 2., p.93-106, jul. 2010.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

FELIZARDO, M. N. N. **Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de História**. Dissertação apresentada ao Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: O legado da "Raça Branca"**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. Aspectos da questão social. **Revista O tempo e o modo**. Lisboa, 1966.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992, p. 05-103 e 105 a 203.

GOMES, J. D. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2008.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

**GOMES, N. Lino**. Identidades negras. In, **kulé-Kulé – Educação e Identidades e Visibilidade Negras**, UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>>. Acesso em: 30 setembro de 2014.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (2006). O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para a formação de professores**. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-34.

GUSMÃO, N. M. M. **Os desafios da diversidade na escola**. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-103.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: Os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

JESUS, R. de F. **Mulher negra alfabetizando: Que palavra mundo ela ensina o outro a ler e escrever?** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, M. & MARLI A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. H. **Pedagogias anti-racistas: As estratégias dos professores negros de Pires do Rio Goiás frente às experiências de discriminação e racismos**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCar, 2007.

MATOS, A. A. Feminilidades e gênero: re-lendo Cláudia e Nova. **Revistas Ciências Humanas**, v. 8, n 1, p. 1-9, 1º sem. 2002.

MEIHY, J. C. S. **Manual da História Oral**. São Paulo: Layola, 2005.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. (2000). Vida de professores. Porto, Portugal: Porto, 2000.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000

MÜLLER, M. L. R. Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 73-106.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos. avançados. 2004, v. 18, n. 50, p. 51-66. ISSN 0103- 4014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da educação, 2. ed., 2005.

NASCIMENTO, C. F. **Histórias de vida de professoras negras: Trajetórias de sucesso.** Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** In: NOGUEIRA, O. (Org.). Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais, São Paulo: TA Queiroz, 1985 (1985 [1954]).

NÓVOA, A. **Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação dos professores.** Entrevista reproduzida pela Revista Educação da PUC, 12/02/2010. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso: 20 setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: Trajetória, conflitos e identidades.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Tese de Doutorado em Antropologia Social: Programa de Pós-Graduação em Antropologia/Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP/SP, 2004.

OLIVEIRA, E. R. **Narrativas de Thereza Santos: Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP: PPGE/UFSCar, 2009.

PINTO, G. **Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense.** Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/PPGPS, 2007.

QUEIROZ, D. M. **O Negro na Universidade.** Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva.** São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1991.

RIBEIRO, M. S. P. **O romper do silêncio: histórias e memória de trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2001.

RÖESCH, I. C. **Docentes Negros: um estudo através das histórias de vida.** Dissertação de Mestrado. UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2001.

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. **Revista: Mulher e educação.** n. 11, São Paulo: PUC/SP, nov. de 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** In: PISCITELI, A. et al. (Org.). Olhares feministas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007/2009, p 117-151 (Coleção Educação para Todos: v. 10).

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, P. **Professores negros: Travessias e trajetórias.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, F. G. S. **Abrindo o livro das suas vidas: Trajetórias de formação de quatro professoras negras.** Dissertação de Mestrado. UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

SANTOS, T. J. C. **Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada.** In: OLIVEIRA, I. (Org.) **A cor no magistério.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 165-192.

SCHWARCK, L. M. **O espetáculo das raças: instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCOTT, J. W. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995

SILVA, M. de L. **Enfrentamentos ao racismo e a discriminações no Ensino Superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente.** São Carlos: UFSCAR, 2013.

TARTUCE, G. L. T. C.; NUNES M. M. R.; ALMEIDA P. C. A. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da Carreira Docente no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso: 13 de dezembro de 2014.

TAVARES, M. S. **Com açúcar sem afeto.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n101/07.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

TEIXEIRA, M. P. A presença negra no magistério aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **A cor no magistério.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006, p. 13-54.

TEODORO, M. de L. Elementos básicos das políticas do combate ao racismo no brasileiro. In: (Org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Estação Ciências, 1996.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado - história oral.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.



## ANEXO I



Memorando s/n°  
Santa Maria, 14 de novembro de 2014  
Assunto: Dados cadastrais dos professores da UFSM

À Pró Reitora de Gestão de Pessoas

Senhora Neiva Maria Cantarelli,

Venho através deste solicitar dados cadastrais dos professores da Universidade Federal de Santa Maria, que possibilitaram o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Trajetória de Vida de professoras Negras Universitárias”, orientado pelo professor Jorge Luiz da Cunha.

O projeto buscará discutir as relações étnicas raciais e de gênero a partir da trajetória de vida de professoras negras da UFSM. Para tanto, como proposta deste trabalho alguns dados tornassem fundamentais para que possa realizar esta discussão entre eles: número de docentes homens e mulheres da UFSM e números de docente negras na UFSM.

Santa Maria, 12 de novembro de 2014

---

Taiana Flores de Quadros  
Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/UFSM  
(matrícula 201370151)

## ANEXO II

### CONVITE

Prezada Professora, gostaria de convidá-la para participar como colaboradora da Pesquisa **Trajetória de Vida de Mulheres Negras, Professoras Universitárias em exercício na Universidade Federal De Santa Maria**, que estou desenvolvendo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, este trabalho está sendo orientado pelo professor Jorge Luiz da cunha, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas escolares/LP2.

**A questão a ser respondida** com este estudo é: Em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero vivenciadas por professoras negras dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria influem em suas práticas docentes? **Objetivo da Pesquisa** é: Investigar as influências das relações sociais étnico-raciais e de gênero vivenciadas por professoras negras dos cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

A participação da senhora nesta pesquisa consiste em descrever uma pequena biografia, compartilhando sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, através de conversas previamente agendadas.

Sendo sua resposta positiva, agendarei o primeiro encontro para definirmos as datas dos encontros, os assuntos que estão presentes em nossos encontros, bem como ler e assinar o termo de consentimento, assim como encaminhar outros procedimentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Aguardo resposta,

Cordialmente

Taiana Flores de Quadros

**ANEXO III****CARTA DE CESSÃO**

À Universidade Federal de Santa Maria,  
Centro de Educação- CE/UFSM  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Eu.....,Cl.....  
.....,CPF.....,declaro para os  
devidos fins ceder os direitos de minha entrevista, gravada no dia ..... de ..... do  
ano de dois mil e onze para a pesquisadora Taiana Flores de Quadros, e ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem  
restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma autorizo a  
sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM que  
detém guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,  
que terá a minha assinatura.

Santa Maria \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura

## ANEXO IV

### Roteiro da entrevista

Todas as entrevistas serão gravadas a partir de um roteiro previamente definido, tendo como eixo temático as questões étnico- raciais:

- trajetória escolar e a família;
- experiência escolar;
- percurso profissional, como se tornou professora;
- ser negra na academia;
- participa/participou de algum grupo/projeto sobre as questões étnico- raciais;
- percebe influências da sua trajetória de vida na sua prática docente;
- percepção que expressa sobre os alunos negros;
- O que é ser mulher negra;
- O que é ser mulher negra professora universitária.

Esta última questão será apresentada de forma explícita ao final, como forma de suscitar uma reflexão mais pontual sobre o tema. No caso se as professoras não desenvolverem projetos, algumas questões serão substituídas. Serão levantadas questões a respeito da ausência da temática em suas aulas, e o que é necessário para que isso acontecesse. Cabe salientar que as entrevistas não ficarão restritas ao roteiro. Outras questões poderão ir surgindo à medida que identificar pontos importantes para o esclarecimento das questões investigadas.