

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA VIEIRA DA SILVA

**MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA:
memórias da trajetória de vida e ascensão social**

TERESINA

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA VIEIRA DA SILVA

MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA:
memórias da trajetória de vida e ascensão social

TERESINA

2012

MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA VIERA DA SILVA

**MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA:
memórias da trajetória de vida e ascensão social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Doutora M^a do Amparo Borges Ferro.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

TERESINA

2012

Ilustração da capa: Mário Jorge de Sousa Mesquita
Revisão do texto: Aurineide Souza Aguiar
Rossana Carvalho Silva Aguiar
Rita Alves

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL
PROFESSOR CÂNDIDO ATHAYDE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

S581m

Silva, Maria do Rosário de Fátima Vieira da.

Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social. / Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva. – Teresina, 2012.
179f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

Orientação: Prof. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro.

1. Mulher Afrodescendente – Educação . 2. Identidade Racial – Mulher Negra. 3. Docência Superior – Parnaíba. I. Título.

CDD – 305.896 22

MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA VIEIRA DA SILVA

**MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA:
memórias da trajetória de vida e ascensão social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Doutora Maria do Amparo Borges Ferro.

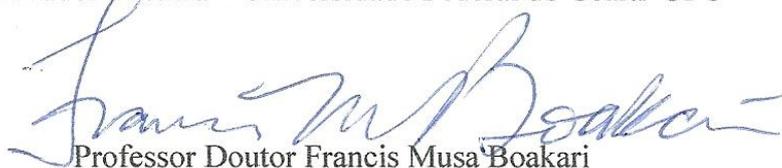
Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

APROVADA EM 29/08/2012

BANCA EXAMINADORA


Professora Doutora Maria do Amparo Borges Ferro
Orientadora – Universidade Federal do Piauí / UFPI


Professora Doutora Maria José Albuquerque da Silva
Examinador Externa – Universidade Federal do Ceará/ UFC


Professor Doutor Francis Musa Boakari
Examinador Interno – Universidade Federal do Piauí/ UFPI

Dedico...

A Deus, pela infinita bondade.

À Minha família, em especial, minha mãe (in memoriam) e ao meu sobrinho, Lúidi, por me permitir vivenciar o sentimento sublime da maternidade através do imenso amor que sinto por ele.

Ao meu namorado Mário, amigo, anjo e companheiro de todas as horas.

À minha querida orientadora, professora Amparo Ferro pelo apoio e confiança.

Às quatro partícipes da pesquisa: Ghaíta, Kalimba, Kora e Líra Africana, mulheres guerreiras.

AGRADECIMENTOS

Colegas, amigos, anjos da guarda

Sinto-me imensamente feliz pela concretização deste sonho, mas principalmente porque, nesse instante, vejo quantas pessoas importantes tenho em minha vida.

Agradecer é preciso!

Preciso Agradecer!

Em primeiro lugar a Deus, força Suprema que me sustenta em todos os momentos de minha vida!

À minha mãe (in memoriam) que mesmo não estando mais neste plano, sua presença espiritual me fortalece sempre. Amo a senhora!

Ao meu amado sobrinho Luídi, criaturinha linda, alegria de minha vida. Desculpe-me pelas inúmeras vezes que não dei a atenção que necessitava e merecia. Esta luta foi também por você! Te amo!

Ao meu querido namorado, Mário, anjo que Deus colocou em meu caminho durante o mestrado. Obrigada por todo apoio quando eu precisava de um ombro amigo nos momentos de fragilidade. Por compartilhar das minhas angústias e medo de não conseguir concluir o mestrado. Por todas as vezes que cuidou de mim quando meu corpo já não suportava a carga de trabalho e estudo ou quando nas madrugadas ficava me aguardando na rodoviária com um sorriso estampado no rosto. Seu apoio foi fundamental.

Desculpe-me pela ausência. Amo você!

À Ghaita, Lira Africana, Kora e Kalimba, partícipes do estudo, pela colaboração incondicional e por compartilharem comigo suas memórias. Obrigada! Muito Obrigada!

À Rosaldina, Osmar, Keylla Ranyere e Mayara, pessoas maravilhosas que escolhi para ser minha segunda família. Muito obrigada pelo apoio e acolhida que sempre dedicaram a mim em vários momentos de minha vida, especialmente na trajetória do mestrado quando carinhosamente me deram suporte para que eu concluísse esta jornada. Os considero mãe, pai e irmãos do coração. Amo vocês!

À Juliana Ramos Mota, amiga de longas datas, irmã do coração. Obrigada por estar presente em minha vida nos momentos alegres e tristes!

És a irmã que eu escolhi para amar!

À irmã do coração e grande amiga, Rita Brandão, por me apoiar e me incentivar sempre!

Você mora do “lado esquerdo do peito”.

Ao amigo e irmão do coração, Cleidivan Alves, pela longa amizade que compartilhamos e por dividir comigo o sonho de cursar o mestrado. Obrigada pelo incentivo e respeito.

Amo você!

A Florentino Neto, homem de visão, grande incentivador da cultura e ser humano ímpar. Meus sinceros agradecimentos pela generosidade e principalmente por acreditar em mim. Suas palavras e apoio foram fundamentais. Serei eternamente grata!

À minha irmã, Socorro Araújo, pelo apoio e acolhida. As viagens à Teresina contribuíram para que ficássemos mais próximas. Obrigada por existir em minha vida!

À Karine Santos, amiga querida. Presente de Deus.

Obrigada pela convivência maravilhosa e enriquecedora que tivemos enquanto dividíamos o apartamento em Teresina.

A Carlos José pelo carinho e respeito. Por me acolher e ajudar a encontrar um local para morar na fase inicial do mestrado.

Ao anjo Isabelle Mesquita pelas vezes que gentilmente me socorreu traduzindo os textos.

À Rosângela Brandão, companheira sempre disponível para me ajudar nos momentos difíceis. Obrigada linda amiga!

Às amigas Aurineide Aguiar, Rossana Silva e Rita Alves pelas valiosas contribuições na correção gramatical da dissertação. Imensamente obrigada pela ajuda e palavras de incentivo que sempre destinaram a mim.

À querida amiga, Renata Sandys, sempre atenciosa, solícita e preocupada comigo. Obrigada pelo carinho e por se dispor a me ajudar sempre.

Ao lindo amigo, Erasmo Amorim, preciosidade conquistada no mestrado. Obrigada por tudo que vivemos!

À amiga Eudes, pelo apoio, amizade, carinho e respeito ao meu trabalho. Por todas as vezes que não mediu esforços para que fosse possível conciliar minhas atividades docentes com o mestrado. Obrigada!

Às amigas do coração Fabíola e Wilza, que mesmo sentindo minha ausência souberem compreender e me apoiar.

Às amigas Amparo Holanda, Edilene e Lília pelas alegrias e tristezas compartilhadas durante o mestrado. Levarei nossa amizade para sempre.

Aos demais amigos da 18ª turma, em especial Grasiela, Antonia, Maria Lemos, Sandra, Vanderléia, Djanira, Milene, Elisângela, Juliana, Janna Érica, Elizete, Oneide, Raimundo, Monoela e Valdênia pela convivência prazerosa que tivemos durante o curso.

À minha querida orientadora, professora Amparo Ferro, pelo respeito, competência, carinho e serenidade com que conduziu nossa relação. Obrigada pelo apoio nos momentos de aflição. Obrigada por confiar em

mim. Sua generosidade e humanidade foram decisivas neste processo de orientação.

*Ao querido professor **Francis Musa Boakari** pela amizade, apoio e preciosas contribuições no processo de construção da dissertação. Muito obrigada!*

*À querida professora **Shara Jane Adad** pela atenção, sugestões de leituras e contribuições apresentadas na banca de qualificação.*

*Aos **professores do mestrado** Glória Moura, Antonia Edna, Carmem Cabral, Glória Lima, José Augusto, Vilani Cosme e Maria do Carmo Bomfim.*

*À **Lucélia**, pessoa iluminada e generosa, que de aluna passou a categoria de amiga. Obrigada pela ajuda!*

*À **Caroline Carvalho** pelas orações e amizade. Você é uma amiga muito especial.*

*À secretária do mestrado, especialmente à **Fernanda**, pelas orientações e por sempre atender cordialmente minhas solicitações.*

*A **todos** que não mencionei em virtude da emoção que toma conta de mim nesse momento, mas que tangenciaram meu caminho nesta trajetória e contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho.*

Muito Obrigada, sem vocês tudo seria diferente!



RESSURGIR DAS CINZAS

*Sou forte, sou guerreira,
Tenho nas veias sangue de ancestrais.
Levo a vida num ritmo de poema-canção,
Mesmo que haja versos assimétricos,
Mesmo que rabisquem, às vezes,
A poesia do meu ser,
Mesmo assim, tenho este mantra em meu
coração:*

“Nunca me verás caída ao chão.”

[...]

*Sou guerreira como Luiza Mahin,
Sou inteligente como Lélia Gonzáles,
Sou entusiasta como Carolina Maria de Jesus,
Sou contemporânea como Firmina dos Reis
Sou herança de tantas outras ancestrais.*

[...]

“Nunca me verás caída ao chão”.

[...]

(Poema de Esmeralda Ribeiro)

RESUMO

A presente dissertação evidencia a história de vida e formação de professoras afrodescendentes que atuam no ensino superior em Parnaíba. De forma geral, o estudo investiga o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba. Estabelece diálogo com autores da Nova História Cultural: Pesavento (2005), Chartier (1990), Le Goff (2003); da História da Educação: Ferro (2009), Lopes (2009), Lopes e Galvão (2001); da História e Memória: Halbwachs (1990), Bosi (2003), Félix (1998), Pollak (1989); das Narrativas: Josso (2004), Dominicé (1988), Souza (2006, 2008); de Raça e Etnia: Cunha Júnior (2005, 2011), Gomes (1995), Jaccoud e Beghin (2002), Jaccoud (2008), Munanga (2005, 2007, 2008), Boakari (1994, 1998, 2007), Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001, 2002); de Gênero: Scott (1990), Louro (1997), Gonçalves (2006), Perrot (1988); de Identidade: Hall (1998, 2003, 2005, 2006), Silva (2000), Dubar (2005); de Mobilidade Social: Hasenbalg e Silva (1988, 1999, 2003), entre outros teóricos como Bourdieu (1994, 1998, 1999, 2007) e Foucault (1979, 1996, 2007). A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa de cunho narrativo e tem como instrumento de produção dos dados o memorial de vida e formação elaborado por quatro professoras afrodescendentes, duas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e duas da Universidade Federal do Piauí – UFPI, ambas na cidade de Parnaíba - PI. Aliada ao memorial utiliza como técnica complementar a entrevista narrativa. A análise dos dados está fundamentada na proposta de Bardin (2006) que trabalha com a técnica de análise de conteúdo. A pesquisa aponta entre outras questões a educação como a principal via de acesso para superação das barreiras que historicamente foram impostas a esse grupo de mulheres; a existência de um projeto educacional por parte da família como decisiva para a conquista da ascensão social. Aponta, ainda, sobre o enfrentamento de dificuldades para o exercício da profissão docente no ensino superior, espaço privilegiado, onde tiveram que provar sua competência e a desconstrução da crença da suposta incapacidade intelectual da mulher afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher Afrodescendente. Raça. Gênero. Docência Superior. Educação.

ABSTRACT

This dissertation highlights the life history and the education of afrodescendant professors who work in higher education in Parnaíba. Wholly speaking, this study investigates the process of afrodescendant women insertion in higher education in Parnaíba. It establishes a dialogue with authors of New Cultural History: Pesavento (2005), Chartier (1990), Le Goff (2003); of History of Education: Ferro (2009), Lopes (2009), Lopes and Galvão (2001); of History and Memory: Halbwachs (1990), Bosi (2003), Félix (1998), Pollak (1989); of Narratives: Josso (2004), Dominicé (1988), Souza (2006, 2008); of Race and Ethnicity: Cunha Júnior (2005, 2011), Gomes (1995), Jaccoud and Beghin (2002), Jaccoud (2008), Munanga (2005, 2007, 2008), Boakari (1994, 1998, 2007), Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001, 2002); of Gender: Scott (1990), Louro (1997), Gonçalves (2006), Perrot (1988); of Identity: Hall (1998, 2003, 2005, 2006), Silva (2000), Dubar (2005); of Social Mobility: Hasenbalg and Silva (1988, 1999, 2003), among other authors as Bourdieu (1994, 1998, 1999, 2007) and Foucault (1979, 1996, 2007). The qualitative research with narrative aspect used the life and education memorial of four afrodescendant professors, two from “Universidade Estadual do Piauí”– UESPI and two from “Universidade Federal do Piauí” – UFPI, both in the city of Parnaíba – PI as instrument of data production and the narrative interview as a complementary technique. The data analyses is referenced in Bardin`s propose (2006) which works with the technique of content analyses. The research points out among other aspects education as the main access path to overcome the obstacles which were historically imposed to this group of women; the existence of an educational project from the family as fundamental to the accomplishment of social ascension. It also outlines the facing of difficulties to the teaching profession exercise in higher education, precious space, where they had to show their competence and the deconstruction of the belief of the supposed intellectual ability of afrodescendant woman.

KEYWORDS: Afrodescendant woman. Race. Gender. Higher education teaching. Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - População residente que sabia ler e escrever de acordo com faixa de idade escolhidas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, no Brasil, 1950.....	76
Tabela 02 - Taxa de analfabetismo da população residente por faixa etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo no Brasil, 1988, 1998 e 2008.....	77
Tabela 03 - Taxa de analfabetismo funcional da população residente por faixa etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo no Brasil, 1988, 1998 e 2008.....	78
Tabela 04 - Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental (7 a 14 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008.....	79
Tabela 05 - Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008.....	81
Tabela 06 - Taxa líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, no Brasil, 1988, 1998 e 2008.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fachada do Campus de Parnaíba – UFPI.....	35
Figura 02 - Fachada do Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira – UESPI.....	36
Figura 03 - Eixos de Análises dos Dados Coletados	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil Identitário... ..	38
Quadro 02 - Instrumentos utilizados para a produção dos dados... ..	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FAP	Faculdade Piauiense
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostragem Domiciliar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
RU	Restaurante Universitário
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - PARA INÍCIO DE CONVERSA	18
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	28
1.1 Percursos investigativos entre a memória e a história	29
1.2 Universo empírico	33
1.3 As interlocutoras.....	36
1.4 Trabalhos de campo: construção e organização dos dados	40
1.5 Análise e discussão dos resultados	51
CAPÍTULO 2 - ENFOQUES TEÓRICOS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE CATEGORIAS ESSENCIAIS	54
2.1 Raça e gênero: uma construção histórica e social	55
2.2 Identidades plurais e narrativas: as interfaces na percepção de si.....	62
CAPÍTULO 3 - MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS.....	70
3.1 A trajetória educacional da mulher afrodescendente: memórias de uma longa caminhada	73
3.2 Educação para as relações etnicorraciais: respeito a diversidade e combate ao racismo, uma articulação necessária	83
CAPÍTULO 4 - AUTOBIOGRAFIAS AFRODESCENDENTES: RECONTANDO UMA NOVA HISTÓRIA	88
4.1 O conto das griots: Kora, Ghaita Africana , Kalimba e Lira Africana, professoras negras em cena protagonizando suas histórias de vida	90
4.1.1 Eixo 1: Memórias da trajetória escolar.....	91
4.1.2 Eixo 2: Narrativas da trajetória docente	106

4.1.3 Eixo 3: Narrativas de identidade	116
--	-----

MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA: O QUE CONCLUIR A PARTIR DAS NARRATIVAS COMPARTILHADAS?	145
--	------------

REFERÊNCIAS	153
--------------------------	------------

APÊNDICES.....	167
-----------------------	------------

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	168
--	------------

APÊNDICE B – Carta Convite para Concessão de Entrevista e Memorial de Vida e Formação	170
--	------------

APÊNDICE C – Termo de Cessão	171
---	------------

APÊNDICE D – Questionário Perfil Identitário	172
---	------------

APÊNDICE E – Roteiro do Memorial de Vida e Formação	174
--	------------

INTRODUÇÃO
PARA INÍCIO DE CONVERSA...

INTRODUÇÃO PARA INÍCIO DE CONVERSA...

*Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial,
Na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceitais o que é de hábito
Como coisa natural,
Pois em tempo de desordem [...]*
*de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada,
nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar*

(Bertolt Brecht)

O poema acima “Nada é impossível de mudar” de autoria do escritor alemão Bertold Brecht, convida-nos a reflexão sobre aquilo que estamos acostumados a ver e, por mais que a situação seja grave ou incômoda, já se tornou natural. Parafraseando o escritor é preciso acreditar que a mudança é possível, porém ela só acontecerá a partir da tomada de consciência daqueles que se sentem atingidos diretamente com as arbitrariedades e do apoio dos que se comprometem a lutar pela conquista da igualdade de direitos e oportunidades para todos. É justamente neste contexto de naturalização daquilo que não pode e não deve ser naturalizado que iniciamos nossa conversa.

A trajetória da mulher negra na sociedade brasileira desde a colonização até a contemporaneidade tem demonstrado que sua caminhada se caracteriza com muita luta e resistência para superar os diversos obstáculos que historicamente enfrentam. Foi preciso travar muitos embates para que a situação de invisibilidade, discriminação e exclusão a que estavam submetidas fosse questionada.

A mudança ocorre por absoluta necessidade de sobrevivência e é neste cenário que a mulher afrodescendente busca sua emancipação enquanto pessoas de direitos. A luta organizada dessas mulheres, a partir da década de 1980 vem paulatinamente contribuindo para garantir a este segmento da população brasileira as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais e o exercício de sua cidadania. Seu engajamento e militância no movimento de mulheres negras têm refletido positivamente para desvelar a situação

socioeconômica em que se encontra boa parte deste contingente populacional, bem como para adoção de políticas públicas que as favoreçam.

Contudo, apesar dos avanços e conquistas que se vêm registrando nas últimas décadas, a situação da mulher afrodescendente ainda é preocupante. Sua ausência e exclusão em diversas esferas da sociedade brasileira revela um silêncio sobre as verdadeiras causas destes problemas: o preconceito de raça e de gênero que existe em nosso país desde sua colonização. Apesar de permanecer desde séculos passados, na atualidade possui características bem distintas, pois em épocas de nação escravocrata o preconceito, racismo e discriminação eram explícitos, hoje é velado, silencioso, sutil o que torna mais difícil o seu combate.

Na tentativa de contribuir para obliterar esta insciência, a presente dissertação denominada: *Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social* pretendeu evidenciar a história de vida e formação de professoras afrodescendentes que atuam no ensino universitário na cidade de Parnaíba. Para tanto, a problemática central da pesquisa procurou conhecer:

- Como ocorreu a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba e qual a relação com a questão racial e de gênero?

Para direcionar a problemática central, elaboramos as seguintes questões norteadoras:

- Quais as memórias da professora afrodescendente que atua na docência superior a respeito de sua trajetória de vida e formação?
- Quais as dificuldades e conquistas vivenciadas por estas mulheres no processo de inserção na docência superior?
- Como estas mulheres se percebem frente à história de vida que construíram?
- Qual a influência dos discursos construídos na universidade em torno da relação etnia e gênero na formação da identidade das professoras afrodescendentes?

Vislumbrando compreender de forma mais aprofundada o fenômeno pesquisado e responder a essas questões norteadoras, elaboramos os objetivos que direcionaram o trabalho. De forma geral, o estudo investigou a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba. Especificamente, objetivou conhecer a trajetória de vida e formação de mulheres afrodescendentes que atuam na universidade pública em Parnaíba; analisar as limitações e possibilidades vivenciadas por essas mulheres no processo de inserção da docência superior; refletir sobre a influência dos discursos construídos na universidade em torno da relação etnia e gênero na formação da identidade dessas professoras. Para tanto,

concedeu voz a quatro professoras afrodescendentes por meio da elaboração do memorial de vida e formação que nos permitiu entender como ocorreu cada trajetória de ascensão social e profissional.

O contexto empírico da pesquisa foi a universidade pública de Parnaíba: Campus da Universidade Federal do Piauí e Campus da Universidade Estadual, considerando que este espaço público e gratuito deve se constituir uma possibilidade democrática de ascensão através do ingresso dos indivíduos por meio do princípio da igualdade e da meritocracia como preconiza a Constituição Federal, que desde 1988, estabelece que todos os admitidos pelo empregador público devem estar sujeitos a um processo seletivo ou concurso público. Não obstante, sabemos que a efetivação desses direitos depende de uma série de fatores de ordem socioeconômica e cultural, entre eles uma educação de qualidade para todos, o que, por conseguinte, favorece uma seleção em nível de igualdade entre os concorrentes e o respeito à diversidade.

Dessa forma, sabendo do princípio constitucional da igualdade e da meritocracia, nos questionávamos sobre os fatores que contribuem para a existência de um pequeno número de professoras afrodescendentes atuando na universidade pública na cidade de Parnaíba. Qual o cerne desta questão? Baixa escolaridade? Qualificação profissional deficitária? Preconceito e ou discriminação por sua condição de mulher e negra?

Assim, o interesse por investigarmos a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba advém também da minha história de vida, das várias experiências vivenciadas enquanto aluna e professora nestas instituições e também de minha empiria enquanto professora de História da rede pública e particular de ensino.

No ano de 1995, tive a imensa alegria de ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, o que para muitos significa pouco, mas para mim, representa conquista imensurável, considerando que minha trajetória escolar foi toda na escola pública, período caracterizado de muitas greves na educação e minha gênese vem de uma família com perfil socioeconômico de muitas dificuldades, porém de muitos valores, os quais me foram repassados de forma sólida e que me serviram de base para que eu me constituísse uma pessoa estruturada quando adulta.

Durante os quatro anos que estudei no campus de Parnaíba, fui percebendo que tinha apenas uma professora negra. Na minha graduação tive pouco contato com as questões etnicorraciais; na verdade, lembro-me apenas de um breve momento de discussão durante a leitura de um texto sobre minorias em uma aula de sociologia da educação. Toda minha base

de conhecimento sobre a situação da população negra no Brasil durante a graduação se resume a esta atividade pedagógica.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de fazer uma pós-graduação na Universidade Estadual do Piauí na área de Meio Ambiente. Não era exatamente o que eu desejava, mas as oportunidades eram raras, então decidi cursar. Nesta etapa, novamente identifiquei que tanto os professores dos cursos de graduações como os da pós-graduação que eu frequentava eram, em sua maioria, brancos e homens, isso foi aumentando minha inquietação.

Em 2003, a Universidade Federal do Piauí ofertou uma pós-graduação em História do Brasil, não pensei duas vezes, pois havia sido convidada para ministrar aulas de História em uma escola particular de Parnaíba e precisava ter formação na área. Foi nestas duas últimas experiências que minha consciência despertou e fui adquirindo um olhar mais crítico sobre o debate relacionado ao preconceito, racismo, discriminação, desigualdades, pois até então não possuía maturidade intelectual e política para compreender criticamente.

No ano de 2002, fui contratada pela UESPI para ministrar aulas no curso Normal Superior, onde novamente observei a ausência de professoras negras. Alguns anos depois, exerci a docência no curso de Pedagogia da UFPI na condição de professora contratada. Todas essas experiências elencadas por mim serviram de base para que eu despertasse em relação a um grave problema que era a desigualdade racial e suas nefastas consequências.

Destarte, hoje percebo claramente que meu lugar nesta pesquisa se dá a partir da minha história de vida, da tomada de consciência sobre minhas raízes. Não compreendia algumas questões como o fato de muitas dificuldades enfrentadas por minha mãe para criar seus filhos estarem relacionadas à sua condição de mulher negra, pobre e de pouco estudo, mas de muitos princípios. Lembro-me de algumas expressões proferidas por ela como forma de ensinamento, as quais guardo até hoje: “estude que esta é a única herança que posso deixar para você”; “estude que negro pobre não prospera na vida se não estudar”; “sou uma negra pobre, mas honesta e de vergonha, seja assim também”. Naquele momento, não entendia porque ela enfatizava tanto a sua condição de negra e pobre. Analisava a situação de dificuldade que enfrentávamos apenas pela ótica da pobreza, não pela cor.

A partir das reminiscências das professoras partícipes deste estudo, fiz um trajeto de volta ao meu passado e vejo claramente que inúmeras vezes as experiências delas se assemelhavam às minhas. O caminho que trilhei para chegar à docência superior e romper com a tradição de que “filho de peixe, peixinho é” ou que negro tem “seu lugar” faz a minha história aproximar muito das histórias vivenciadas por elas.

A construção de minha identidade pessoal e profissional foi tangenciada por conflitos, medos, perdas, silêncios, angústias e múltiplas conquistas e vitórias. Hoje, reconheço que minha postura de indivíduo recalcitrante, característica adquirida de minha mãe, contribuiu juntamente com outros fatores para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

A produção desta dissertação foi permeada por algumas dificuldades, em especial, a de encontrar docentes que apresentassem os traços fenotípicos desejados como pele preta e cabelo crespo, ou que se autodeclarassem negras, bem como a inexistência de um censo racial docente nas instituições onde o estudo ocorreu.

Frente a esses obstáculos, optamos por trabalhar com as professoras pretas e pardas (classificação utilizada pelo IBGE¹), contudo, nesse processo surgiram algumas dúvidas com relação a terminologia adequada para nomear as mulheres partícipes do estudo: negras ou afrodescendentes?

A discussão em torno da expressão politicamente correta para designar a população negra é acalorada e está longe de ser consensual, haja vista que nesse contexto, a palavra afrodescendente e negro apresenta caráter polissêmico. Essa questão divide os pesquisadores, considerando que alguns defendem o uso da terminologia afrodescendente, outros são veementemente contra e, preferem o termo negro por entenderem que ele tem um cunho mais político.

Sobre isso Gomes (2005, p. 39) postula que:

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes (...) negros são denominados aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE.

Para compreendermos as implicações ideológicas do uso dessas expressões, a priori, seria necessária toda uma contextualização histórica, a qual teria como ponto de partida a diáspora negra vivenciada a partir do século XV com a chegada dos europeus no Continente Africano até os dias atuais. Contudo, nos recortes deste trabalho não aprofundaremos a discussão sobre essas questões conceituais, embora estejamos conscientes de sua importância para se compreender a carga ideológica implícitas nesses termos.

De acordo com Lopes (2007 p. 83-84) citada por Silva (2012 p. 33)

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Na época colonial, “negro” era sinônimo de escravo. Quando não se queria ofender um africano ou descendente, principalmente se fosse livre, usava-se a expressão “pessoa de cor”. Nos Estados Unidos, a palavra ofensiva é “nigger”, que quer dizer “negro”, também, mas tem a mesma carga de “crioulo”, aqui usada principalmente com intenção de menosprezo. Lá, o povo negro sentia-se melhor sendo chamado de “black”. E atualmente prefere a denominação “African American”, afro-americano. Hoje, no Brasil, as pessoas que lutam pela ampliação dos direitos dos afrodescendentes usam a expressão “negro” para se referirem a descendentes de africanos em qualquer grau de mestiçagem. Apenas para fins de estatística é que usamos as classificações “preto”, “pardo”, etc. Mas o termo que nos engloba a todos é “negro”.

Na ala dos que adotam um posicionamento contrário ao uso da expressão afrodescendente, citamos Risério (2007, p.35) para o qual, o indivíduo que se vê e se sente em primeiro lugar como descendente de africanos, coloca a identidade brasileira em posição secundária já que “[...] ao Brasil caberia, nesse quadro, um lugar identitário subordinado. Teríamos, assim, o ser brasileiro como mero complemento ou apêndice do ser africano – e de um ser africano mítico [...]”.

Já Cunha Junior (2001) concebe a afrodescendência como o reconhecimento da existência de uma etnia de origem africana, cuja base comum dos membros do grupo congrega as diversas etnias e nações de ancestralidades africanas. Para este autor, o conceito de afrodescendente tem sua origem a partir do pleno conhecimento do passado africano e de sua relação com a história do Brasil. O autor referendado (2005, p. 257) defende que a “[...] identidade afrodescendente não é construída pelos caracteres fenotípicos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas”.

Magnoli (2009, p. 157) pontua que “organizações do movimento negro do Brasil engajaram-se na produção das ideias de que “pardos” e “pretos” devem ser classificados como “negros” e de que os “negros” devem se enxergar como “afrodescendentes”.

Mediante aos argumentos apresentados, utilizaremos no âmbito desta produção científica a expressão mulher afrodescendente por compartilharmos da concepção de que o termo afrodescendente está correto quando reconhecemos que os indivíduos pretos e pardos possuem ancestralidade com o Continente Africano. Todavia, faremos uso também da expressão mulher negra por militarmos em favor da desconstrução do significado depreciativo² e discriminador que historicamente foram atribuídos ao termo negro.

² Ver FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

Advogamos o uso dessa expressão por acreditar que no atual cenário de luta³ contra as desigualdades raciais ele possui um cunho político que favorece uma tomada de consciência a respeito da importância deste grupo étnico para a História do Brasil e do combate ao preconceito, discriminação e exclusão dos negros em diversos espaços da sociedade.

Considerando a natureza do nosso objeto de investigação, a abordagem da pesquisa foi qualitativa, de cunho narrativo. Para justificar esta opção, apropriamo-nos do pensamento de Connelly e Clandinin (2004, p. 5), que esclarece “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”.

Assim, o uso das narrativas possibilitou uma proximidade com a subjetividade dessas mulheres, um encontro consigo mesmas e com os outros que tangenciaram seus caminhos, bem como uma reflexão sobre o vivido e as contribuições disso para a formação de suas identidades.

Em consonância com a pesquisa narrativa, o instrumento de produção dos dados foi o memorial de vida e formação elaborado por quatro professores afrodescendentes que atuam na docência superior em Parnaíba. As narrativas das partícipes nos ajudaram a compreender muitas questões relacionadas à ausência da professora afrodescendente no ensino superior no município de Parnaíba, bem como a trajetória que elas percorreram para alcançar a atual ascensão social.

A etapa de análise dos dados esteve fundamentada na proposta de Bardin (1977) que trabalha com análise de conteúdo a qual consiste em um conjunto de técnicas de interpretação das comunicações que adota procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. É adequada quando se deseja realizar uma leitura para além dos significados manifestos e compreender o que está nas entrelinhas, implícito nos conteúdos das mensagens. A adoção desse procedimento facilitou compreender de forma mais consistente as narrativas das partícipes.

Conceder espaço para as vozes de quatro professoras afrodescendentes se revestiu de grande importância, considerando a longa história de silenciamento social e institucional sobre as diferenças raciais e de gênero. Assim, a discussão sobre a temática se constituiu um instrumento provocador de novas falas, motivador de reflexões críticas que possam contribuir para a adoção de novas posturas, onde a diferença passa a ser entendida como o reconhecimento das formas de manifestar a subjetividade e identidade cultural dos diversos

³ Ver as obras: GOMES, N. L. (Org.). Tempos de lutas: as ações afirmativas não contexto brasileiro. Brasília: SECAD, 2006 ; CARDOSO, M.. O Movimento Negro. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

grupos que compõem a sociedade parnaibana. Outro indicador da relevância do estudo é que as pesquisas educacionais, envolvendo esta temática, no âmbito da cidade de Parnaíba são escassas e não contemplam com profundidade a discussão sobre a questão racial, gênero e docência. No caso do tema abordado: a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba foi pioneiro, embora em outras cidades e estados este tema seja foco de interesse dos pesquisadores há mais de duas décadas.

O estudo está organizado em cinco seções:

Introdução – Para início de conversa..., espaço onde explanamos as informações gerais sobre a pesquisa realizada como a problemática central, questões norteadoras, objetivos, contexto empírico, dificuldades encontradas no percurso investigativo e relevância da dissertação.

No **Capítulo 1 – Caminhos trilhados na construção da pesquisa**, abordamos sobre as questões metodológicas adotadas: tipo de pesquisa, contextualização do universo empírico, critério de seleção e perfil das partícipes, instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de análises dos dados. Refletimos também sobre a Nova História Cultural à luz das ideias de Pesavento (2005), Chartier (1990) Le Goff (2003); História e Memória: Halbwachs (1990), Bosi (2003), Félix (1998), Pollak (1989); Narrativas: Josso (2004), Dominicé (1988), Cunha (1997), Souza (2006, 2008); Memorial: Brito (2010) Severino (2000) entre outros importantes autores que nos ajudaram a situar um caminho metodológico adequado para a proposta da pesquisa.

Capítulo 2 - Enfoques teóricos: Uma discussão acerca de categorias essenciais, neste importante espaço de discussão apresentamos reflexões acerca das categorias fundamentais para o êxito do estudo: raça, gênero numa perspectiva de construção histórica e social, bem como o estudo sobre as identidades plurais. A fundamentação teórica foi alicerçada nos diálogos sobre Raça e etnia: Cunha Junior (2005, 2011), Gomes (1995), Jaccoud e Beghin (2002), Jaccoud (2008), Munanga (2005, 2007, 2008), Boakari (1994, 1998, 2007), Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001, 2002); Gênero: Scott (1990), Louro (1997), Gonçalves (2006), Del Priori (1998), Perrot (1988). Identidade: Hall (1998, 2003, 2005, 2006), Silva (2000), Dubar (2005); entre outros importantes teóricos que transversalizaram as discussões como Bourdieu (1994, 1998, 1999, 2007) abordando sobre as desigualdades sociais e sua reprodução e Foucault (1979, 1996, 2007) com as relações de poder.

Capítulo 3 – Mulher afrodescendente e educação: Desafios e conquistas, com base em pesquisas recentes apresentamos a atual situação da mulher afrodescendente no

Brasil. Para tanto, dialogamos com a História da Educação através dos estudos de Ferro (2009, 2010), Lopes (2009), Lopes e Galvão (2001), Boakari (1994, 1998, 2007); pesquisas sobre a situação educacional do afrodescendente: Teixeira (2003, 2006), Paixão (2010), Henriques (2001, 2002); educação e mobilidade social: Hasenbalg e Silva (1988, 1999, 2003) Ribeiro (2007, 2009).

Capítulo 4 - Autobiografias afrodescendentes: Reescrevendo uma nova história, apresenta as possíveis análises dos fragmentos das histórias de vida das partícipes a partir do que foi produzido por elas no memorial de vida e formação. Momento marcante do trabalho onde procuramos evidenciar os caminhos trilhados por essas professoras para superar os obstáculos encontrados em sua trajetória, as conquistas, estratégias adotadas para contornar os conflitos, embates e situações de preconceito e discriminação vivenciadas no espaço laboral, posicionamento sobre as questões etnicorraciais e ausência da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba, engajamento e militância em movimentos sociais e a formação de suas identidades enquanto mulher afrodescendente. Este capítulo foi baseado à luz do referencial teórico estudado nos capítulos anteriores.

Nas **Considerações Finais – Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: o que concluir a partir das narrativas compartilhadas?** Na tentativa de explicitar os resultados obtidos através da pesquisa, apresentamos nossas reflexões finais conscientes de que elas não se constituem verdades absolutas, representam, no entanto, possíveis interpretações, entre outras que possam ser realizadas. Assim, sinalizamos para a necessidade de que outros estudos enfocando a temática sejam contemplados, haja vista a inexpressiva quantidade de trabalhos que tratam da questão da mulher afrodescendente na cidade de Parnaíba. Já que o quadro é preocupante e precisa urgentemente ser questionado, debatido e modificado através da produção de novos estudos.

CAPÍTULO 1
CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1

CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Tudo tem um começo ainda que não se saiba quando começa. Muitas vezes, só depois se fica sabendo que começou, muito depois.

(Octavio Ianni)

A epígrafe mencionada acima é de autoria do importante sociólogo brasileiro Octavio Ianni e ilustra muito bem os dilemas enfrentados por um pesquisador ao iniciar seu trabalho de investigação. A busca por uma metodologia adequada para corroborar ou refutar as suspeitas iniciais a respeito de um determinado problema é uma das dificuldades vivenciadas em uma investigação científica. Muitas são as interrogações: quando começar? Qual caminho seguir? Que instrumentos utilizar?

Dessa forma, o presente capítulo propõe relatar os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo. A etapa de definição da metodologia se caracterizou pela vivência de múltiplos sentimentos, posto que, nesse processo vivenciamos tensões, contradições, desconfianças e incertezas. Todavia, isso foi necessário para traçarmos um caminho que fosse ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Pesquisar sobre a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba exigiu um diálogo com pressupostos teóricos e metodológicos originários de diferentes áreas do conhecimento, objetivando definir o percurso investigativo trilhado por nós. Dessa forma, nos apropriamos de conceitos do campo da História e da Memória.

Dialogar com a Nova História Cultural foi importante porque ela apresenta interesse em pesquisar a história de sujeitos que historicamente ficaram anônimos a margem das pesquisas acadêmicas. No que se refere a Memória, conceitos discutidos por diversos autores como Bosi (2003), Pollack (1989), Felix (1998), Halbwachs (1990), entre outros foram fundamentais para nos ajudar a compreender as interfaces da memória com as histórias de vida das nossas interlocutoras.

1.1 Percursos investigativos entre a Memória e a História

Na contemporaneidade, os estudos sobre a diversidade, identidade, bem como preconceito de qualquer natureza tem se multiplicado, o que representa avanços significativos, mas não suficientes e satisfatórios para acabar com a exclusão e discriminação. Seguindo o

caminho destes estudos e desejando promover uma discussão que contemple a história de grupos que, por muito tempo ficaram impedidos de se manifestar enquanto sujeito histórico nos respaldamos teoricamente nas atuais tendências historiográficas e trilhamos pelo viés da Nova História Cultural que tem dado visibilidade às minorias que secularmente foram excluídas e marginalizadas. Segundo Pesavento (2005, p. 118), “uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”.

Assim, em consonância com esse viés teórico, ao longo deste trabalho, procuramos conhecer as experiências de quatro mulheres afrodescendentes⁴ que atuam no ensino superior em Parnaíba. Para tanto, concedemos espaço para que suas vozes fossem evidenciadas através de suas narrativas, bem como articuladas ao contexto estudado, sem pretender, contudo apresentar uma história totalizante, muito menos provar uma verdade absoluta.

A ausência das vozes das mulheres afrodescendentes ao longo do tempo contribuiu para sua invisibilidade e conseqüentemente obscureceu sua trajetória de luta e resistência. Ao olharmos para trás, identificamos os embates travados contra a escravidão e a subordinação ao senhor. Mesmo depois de um século, ainda registramos sua luta pela conquista de espaço e afirmação de sua identidade. Portanto, a ideia de acomodação frente a um estado de subordinação não prevalece neste estudo e para ratificar tal afirmação nos respaldamos teoricamente em Foucault (1979, p. 183) que esclarece:

[...] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhes são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão.

Para o autor não existe subordinação sem resistência. Ele defende que onde há poder haverá resistência, da mesma forma que não há o exercício pleno do poder por uma única pessoa ou grupo, também não haverá propriamente um lugar de resistência, mas inúmeros pontos que se locomovem distribuídos por toda estrutura social. O autor não

⁴ Ver explicação detalhada na subseção 1.3: **as interlocutoras da pesquisa**, onde delineamos critério de seleção para participar e um perfil detalhado das quatro professoras afrodescendentes que participaram do estudo.

compartilha com o pensamento de que as relações estariam divididas em dois polos, de um lado aqueles que detêm total poder e do outro os que se encontram totalmente desprovidos desse poder. Na verdade, mesmo que de forma desigual, o poder será exercido por ambos os lados daqueles que compõem esta relação.

Ao corroborarmos o pensamento do autor mencionado acima sobre a questão do poder e dominação não estamos negando o que historicamente já foi evidenciado que é a condição de inferioridade a que o negro foi submetido no nosso país; no entanto, entendemos que houve um processo de dominação, mas também muita luta e resistência, ainda que raramente se registre isso nos anais da História.

Além da aproximação com a Nova História Cultural sentimos a necessidade de refletir sobre a questão da memória, tendo em vista que ela se constitui ferramenta importantíssima neste estudo, considerando que é um dos principais componentes das narrativas e sua utilização oportunizou às nossas interlocutoras relatarem sobre sua trajetória escolar, docente e de identidade, trazendo à tona versões sobre o vivido, permitindo compreender como cada uma dessas mulheres foi construindo sua história de vida.

Bosi (2003, p. 53) acrescenta que “a memória é [...] trabalho sobre o tempo, mas o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Com base no pensamento da autora, compreendemos que rememorar não é uma tarefa simples, já que exige grande esforço no exercício de lembrar ou quem sabe de esquecer. É possível, portanto, conjecturar que o exercício memorialístico leva o narrador a refletir sobre o que falar ou não falar. Esta é uma via de mão dupla, pois alguns fatos são lembrados com prazer e outros são silenciados por representarem dor, sofrimento ou constrangimento.

Ao trabalhar com a memória, o pesquisador deve estar atento ao que é dito, mas também ao que não é dito, pois ao relatar suas memórias, o depoente seleciona suas lembranças. Os silêncios, as omissões sobre o vivido não devem ser considerados apenas como um simples esquecimento, tal postura poderá indicar uma resistência do narrador em lembrar certos fatos do seu passado.

Pollak (1989) alerta que o “silêncio” se constitui um sistema de defesa, uma forma de apagar ou esconder lembranças associadas a experiências que causaram frustração ou traumas. Partindo desse pressuposto, é fundamental entender como ocorre a relação lembrança e esquecimento. O autor discute sobre a memória subterrânea, a qual pode ser compreendida como aquela memória que foi silenciada, submersa em nossas lembranças, no entanto, encontra-se em conflito com aquela que ganhou espaço e está em evidência.

É relevante destacar que essa memória está relacionada ao inconsciente, envolvendo afeto, censura, medo, angústias e frustrações, isso reflete no que falar ou não falar:

Estudar memória, entretanto, [...] é falar, também, de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos, e, ainda, de uma forma intermediária que é a permanência de memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social (FELIX, 1998, p. 45).

A utilização da memória como recurso metodológico, implica na compreensão de conceitos como esquecimento e seleção, já que a opção entre o que externar ou não externar no momento de rememorar tem relação com os instrumentos de controle ou disputa de poder entre grupos, classes e indivíduos.

A memória não deve ser entendida como algo inerte, na verdade ela é dinâmica, aproxima o presente do passado. Quando recordamos estamos construindo representações sobre nós, para nós e para os que fazem parte do nosso contexto social.

Para Bernardo (1998), a memória de um grupo é construída socialmente, contudo, não deve ser vista apenas como uma construção coletiva. Mas como uma possibilidade de interpretar e reinterpretar o passado e utilizar estes resultados para compreender e dar sentido às experiências do presente.

Portanto, além de seletiva, a memória é individual e também coletiva, pois os indivíduos estão inseridos em vários contextos: família, escola, trabalho, amigos. As pessoas se relacionam, interagem umas com as outras, destarte é construída socialmente.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Nesse fragmento do texto de Halbwachs, concluímos que a memória individual é resultado do trançado das memórias dos diversos grupos e pessoas que cruzam nosso caminho. São estas lembranças oriundas da comunidade afetiva, termo utilizado pelo autor, que sustentam nossa memória.

No contexto deste trabalho, a compreensão do conceito de memória individual e coletiva vem revestida de grande importância, considerando que este entendimento pode

contribuir para a identificação do sentimento de pertinência ou não das professoras afrodescendentes aos grupos que fazem parte de suas memórias, bem como envolve todo um processo de subjetivação e afetividade que no tempo presente liga essas mulheres afrodescendentes às suas raízes.

O processo de rememoração desempenha um papel relevante na tomada de consciência e construção da identidade, pois está impregnado do sentimento de reconhecimento sobre o já vivido, bem como pode ser associado a um processo de reconstrução em virtude de que não é um mero ato de recordar acontecimentos que ficaram no passado, mas uma retomada de fatos e experiências vivenciadas à luz de significados atribuídos a partir do presente.

Por conseguinte, nos termos desta pesquisa, a memória se constituiu um importante suporte para acessar as narrativas das professoras partícipes, por meio das quais foi possível compreender relevantes questões que fizeram parte de suas vidas como as dificuldades enfrentadas, conquistas, possibilidades, possíveis situações de conflitos, preconceito, discriminação e demais embates que tiveram que travar nos espaços sociais por onde passaram.

1.2 Universo empírico

O contexto institucional da pesquisa foi a Universidade Pública de Parnaíba: Campus Prof^o. Alexandre Alves de Oliveira – UESPI e Campus de Parnaíba – UFPI. A escolha desse universo se deu em virtude da sua condição de espaço público, cujo acesso deve ocorrer por meio de concurso, conforme determina a Constituição Federal de 1988, objetivando obliterar discriminações e privilégios de toda espécie. Os cargos e empregos na universidade pública em tese deve ser preenchido pelos indivíduos que possuem melhor preparo, respeitando-se o princípio constitucional da igualdade e da meritocracia. Segundo a Constituição Federal de 1988:

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...].

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...].

[...]

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei [...].

No entanto, a preocupante ausência da mulher afrodescendente nestes espaços laborais e a falta de equidade entre gênero e etnia no mercado de trabalho revelam que há um paradoxo entre a lei e a realidade. O dispositivo legal que garante a igualdade de oportunidade existe, mas as condições necessárias para que isso se efetive é questionável.

Além da justificativa apresentada acima, as experiências que vivenciamos anteriormente enquanto aluna da graduação e pós-graduação e também como professora contratada temporariamente nos respectivos Campi contribuíram para o fortalecimento de um sentimento de inquietação ao verificar um número reduzido de professoras afrodescendentes na docência superior e o interesse para investigar as causas desta ausência.

A priori consideramos relevante apresentar um breve histórico da trajetória educacional das instituições alvos do estudo, tendo em vista que estas informações são importantes para a compreensão da discussão que será apresentado no decorrer do estudo.

A criação do Campus de Parnaíba – UFPI, que na ocasião se chamava Campus Ministro Reis Velloso⁵, data de 01.03.1971, quando a Faculdade de Administração deixou de ser responsabilidade da Fundação Educacional de Parnaíba e foi incorporada à UFPI. Inicialmente, suas instalações ficavam no prédio do Ginásio São Luiz Gonzaga, mas, a partir do ano de 1975, passou a funcionar em prédio próprio, localizado à Avenida São Sebastião, bairro Reis Velloso, atual endereço da Instituição.

Posteriormente, com a conclusão das obras, outros cursos foram acrescentados à proposta curricular da UFPI, entre eles Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (1976) e Licenciatura Plena em Pedagogia (1984).

Através da Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, em 1997 o Campus passou a ofertar cursos de especialização nas áreas de Metodologia do Ensino Superior,

⁵ A partir de 2011, obedecendo às determinações da Lei nº 6.454 de 24 de outubro de 1977, Artigo 1º, o campus passou a ser chamado Campus de Parnaíba.

Administração de Pequenas e Médias Empresas, Matemática, Administração de Organizações Educacionais, entre outras.

Seguindo o rastro das grandes mudanças educacionais promovidas no início do século XXI, no período de 2005-2009, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, objetivando democratizar o ensino superior e melhorar a qualificação da sociedade parnaibana aprova o projeto de expansão da UFPI, e cria sete cursos no Campus de Parnaíba.

Destarte, em 2006 foram ofertados os cursos de Biomedicina, Turismo, Fisioterapia, Engenharia de Pesca, Psicologia, Biologia e Matemática. Tal medida consolida o Campus de Parnaíba como um polo de referência na Educação Superior no Estado do Piauí, beneficiando a população local e demais regiões.

Figura 01 - Fachada do Campus de Parnaíba – UFPI



Fonte: Acervo da pesquisadora

A segunda instituição foi o Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira – UESPI, criado em 1991 respaldado pelo Decreto-Lei 042, momento marcante na educação de Parnaíba. Tal medida representou uma oportunidade de democratização do ensino e

ampliação da formação daqueles que vislumbravam um curso superior. Está localizado à Avenida Nossa Senhora de Fátima, s/n, bairro de Fátima. O Campus é um dos maiores da Instituição e atualmente são ofertados os cursos de graduação em História, Pedagogia, Direito, Agronomia, Ciências Biológicas, Letras/Inglês, Letras/Português e Odontologia, bem como cursos de especialização em diversas áreas como Educação e Direito.

Figura 02 - Fachada do Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira – UESPI



Fonte: Acervo da pesquisadora

1.3 As interlocutoras

O corpus deste trabalho se constituiu de quatro (04) professoras afrodescendentes: duas (02) docentes da UESPI e duas (02) da UFPI. O critério para seleção dessas mulheres era que apresentassem características fenotípicas de indivíduos negros ou pardos, se autodeclarassem pertencentes a estes grupos e fizessem parte do quadro de docentes efetivos das instituições citadas.

A priori visitamos as instituições, conversamos com os diretores dos campi e apresentamos a documentação necessária que comprovasse nosso vínculo com o Programa de

Mestrado da UFPI. Nesta mesma ocasião, explanamos os objetivos da pesquisa, solicitamos a autorização para abordar os professores e fazer um levantamento de informações importantes junto à secretária da instituição, como a quantidade de docentes e suas características fenotípicas para que tivéssemos um diagnóstico de quantas professoras possuíam o perfil ideal para participar da pesquisa.

Encontrar as mulheres com as características estabelecidas não foi tarefa fácil, as instituições não possuíam um censo racial docente, apresentavam um número reduzido de professoras negras no seu quadro funcional e boa parte dessas mulheres que encontramos não se autodeclaravam negras.

Seguindo as etapas planejadas, entramos em contato com as professoras que apresentaram o perfil adequado para participar do estudo e marcamos horário e local para conversarmos de acordo com suas disponibilidades. É importante acrescentar que esta abordagem foi realizada de forma individual.

O primeiro encontro foi na própria instituição, porém, os demais ocorreram em outros locais, na maioria das vezes em suas residências. Dessa forma, prestamos esclarecimentos sobre a pesquisa e solicitamos que se disponibilizassem a responder um questionário objetivando elaborar o perfil identitário. A terminologia raça, adotada no questionário, foi com base na denominação utilizada pelo IBGE (branca, preta, parda, amarelo e indígena), contudo, também apresentamos uma alternativa questionando como elas autodeclaravam sua cor.

Realizados os devidos esclarecimentos, as partícipes preencheram um questionário que nos ajudou a traçar um perfil identitário. Este foi um importante momento do processo, pois a partir desta ação, as professoras confirmaram sua adesão e também por que se declararam negras ou mestiças, considerando que este era um dos critérios para seleção das partícipes.

Mediante a este procedimento foi possível levantar informações referentes aos dados pessoais, formação acadêmica, dados profissionais e etnicorraciais, complementadas com outras informações retiradas dos memoriais de vida e formação elaborados pelas partícipes em outra ocasião. Os dados produzidos a partir desses dois instrumentos se constituíram de grande importância no contexto da pesquisa, pois nos ajudaram a delinear os perfis das partícipes e serão apresentados a seguir.

Na fase inicial da pesquisa, acordamos com as mulheres partícipes do estudo que manteríamos seus nomes no anonimato. Considerando a temática do estudo, as interlocutoras foram cognominadas de Kora, Ghaita Africana, Lira Africana e Kalimba que segundo com

Boulos (2011) são nomes de instrumentos musicais da cultura africana. Dessa forma, no capítulo quatro destinado à análise das narrativas, elas serão identificadas a partir dos nomes de instrumentos musicais da cultura africana. Contudo, suas histórias de vida são constituídas de muita conquista e desafios, as quais merecem ser divulgadas para que outras mulheres acreditem ser possível ir contra algo que secularmente está posto: a invisibilidade e exclusão dos afrodescendentes em vários espaços sociais, dando destaque para as mulheres afrodescendentes na docência superior.

Quadro 01 – Perfil Identitário

NOME	COR AUTODECLARADA	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	INSTITUIÇÃO
Ghaita Africana	Negra	43	Pedagoga Doutorado	17 anos	UFPI
Kora	Negra	50	Pedagoga Mestrado	14 anos	UESPI
Kalimba	Negra	36	Turismo Cursando Doutorado	09 anos	UFPI
Lira Africana	Morena	61	Letras/ Português Especialista	16 anos	UESPI

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Como podemos perceber, as quatro docentes que formam o grupo das partícipes de nosso estudo já exercem a profissão docente há vários anos e possuem formações diferentes. No sentido de complementarmos as informações apresentadas no quadro acima, sintetizamos o perfil das interlocutoras: Ghaita Africana, Lira, Kora e Kalimba:

Ghaita Africana – Nasceu no Acre, cidade de Taranacá, 42 anos. Graduada em Pedagogia, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente possui uma relação estável, mãe de três filhos. Seu esposo e filhos residem em Fortaleza, tendo em vista que seu cônjuge exerce a profissão de odontólogo e dispõem de uma estabilidade profissional na cidade onde mora, fato que condiciona a professora a viajar toda semana para encontrá-los. Fixou residência em Parnaíba desde 2006, data em que foi aprovada no concurso para trabalhar na Universidade Federal do Piauí - UFPI, onde atualmente desempenha a função docente. Autodeclara-se negra, mas de acordo com o senso do IBGE se declara preta, tendo com referência para definir sua identidade racial a cor da pele, traços físicos, ancestralidade e aspectos culturais.

Kalimba - A situação de Kalimba é semelhante a da professora Ghaita, pois a mesma não é natural de Parnaíba, mas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Passou a residir em Parnaíba, a partir de sua aprovação no concurso para trabalhar na Universidade Federal do Piauí em 2006. Tem 36 anos de idade, divorciada, mãe de três filhos que temporariamente alternam residência entre Parnaíba e Brasília, cidade onde o pai das crianças reside. Tal situação ocorre em virtude do doutorado em Políticas Públicas que cursa atualmente na Universidade Federal do Maranhão, dificultando conciliar a vida escolar das crianças com os diversos compromissos adquiridos em virtude da pós-graduação em outro estado. Atualmente, encontra-se afastada de suas funções docentes em virtude dos estudos. Autodeclara-se negra, mas no senso do IBGE se declara preta. Utiliza como elemento identificador de sua identidade racial a cor da pele, traços físicos e ancestralidade.

Kora - Natural de Parnaíba, Piauí, casada, mãe de dois filhos. Tem 50 anos, autodeclara-se negra. Graduada em Pedagogia, com mestrado na área de Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, objetiva cursar o doutorado em 2012. É professora concursada da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Exerce a profissão docente há 29 anos, 14 deles na docência Superior. Além da docência na UESPI desenvolve outras funções: coordenação do departamento de educação infantil do Município de Parnaíba e professora da Faculdade Piauiense – FAP.

Lira Africana – Nasceu na cidade de União – Piauí, viúva, mãe de três filhos. Tem 61 anos, autodeclara-se morena, mas de acordo com a classificação do IBGE 2010 ela se declara parda, utilizando como elemento identificador de sua identidade racial seus traços físicos. Toda sua trajetória escolar foi realizada em instituições públicas. Sua formação inicial é Letras-Português com especialização na mesma área. Desempenha a função docente no ensino superior há dezessete anos.

1.4 Trabalhos de campo: construção e organização dos dados

A construção dos dados esteve baseada na utilização das narrativas. A justificativa para este procedimento metodológico no âmbito deste trabalho reside na concepção de que as narrativas de vida e formação na pesquisa em educação assumem a relevante função de contribuir para o reconhecimento dessas professoras como sujeitos históricos, protagonistas de sua caminhada. Thomson (1997, p. 57), esclarece que “[...] 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”. O autor nos direciona para o entendimento de que as narrativas favorecem o conhecimento de si e a reflexão sobre sua trajetória.

Josso (2004) esclarecesse que o uso das narrativas nas pesquisas em educação visa compreender o processo de vida e formação, a singularidade e subjetividade, favorecendo articular espaço, tempo, múltiplas e diferentes dimensões que contemplam o eu pessoal e profissional. Na atualidade, existem muitos defensores da utilização da narrativa na pesquisa em educação, em virtude da sua dupla face: investigação e formação.

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, a defesa para sua utilização enquanto instrumento de formação está na ação reflexiva implícita no ato de narrar, já que ao rememorar o caminho percorrido, confronta-se com a necessidade da autoanálise e conseqüentemente de uma tomada de consciência que favorece a percepção e compreensão do seu fazer, abrindo caminhos para

novas aprendizagens. Souza (2006, p. 14), reforça que “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

Enquanto método de investigação aponta-se como ponto alto da narrativa o fato das partícipes serem considerados sujeitos históricos e não meros objetos de investigação dos pesquisadores. Dessa forma, saem da condição de depositárias dos conhecimentos produzidos por terceiros para elaborarem novos conhecimentos, os quais são fruto das reflexões realizadas a partir dos relatos sobre sua vida.

A utilização das histórias de vida como metodologia buscou inspiração em trabalhos científicos que apresentassem as professoras afrodescendentes como protagonistas de suas pesquisas. Para Catani (2000) histórias de vida e relatos autobiográficos são consideradas como estratégias privilegiadas para se analisar as práticas e as trajetórias dos professores.

Pineau (1999) evidencia que a autobiografia está relacionada à escrita de si, da sua trajetória. O indivíduo é, ao mesmo tempo, autor e ator protagonista de suas experiências. Neste processo de escrita sobre si mesmo há uma evidente presença de questões ligadas à singularidade e subjetividade dos indivíduos, que potencializa o indivíduo a fazer uma viagem interior o que possibilita um conhecimento de si.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p. 2).

O pensamento da autora chama atenção para o fato de que os sujeitos quando relatam suas experiências refletem sobre o vivido e anunciam novas alternativas e intenções. Dessa forma, narrando suas histórias, as educadoras refletiram sobre sua própria vida, possibilitando que estas (re) vissem e (re) construíssem sua trajetória, que tomassem consciência dos embates travados, das conquistas, perdas, enfim, conscientizassem-se de suas

histórias. Contudo, é importante perceber a dimensão da realidade dos fatos narrados, pois estes estão recheados de significados e representações dos sujeitos.

Galvão (1995) evidencia que na análise das narrativas requer um olhar cuidadoso não somente a respeito do que é dito, mas da forma como é dito. Deve-se priorizar a análise do conteúdo e da forma. Outra preocupação que deve permear o trabalho com as histórias de vida são as mensagens ocultas, os silêncios, as omissões e esquecimentos, estes últimos poderão possuir significados relevantes para a partícipe e também para o pesquisador.

Apesar da grande aceitação das narrativas, as pesquisas em educação também vêm sofrendo críticas. Nóvoa (2000) pontua que a utilização metodológica das narrativas com abordagem (auto) biográfica no contexto da educação apresenta algumas limitações em razão da falta de uma teoria que forneça um conhecimento consolidado que viabilize a elaboração de novos paradigmas para a formação. Ressalta que as narrativas com as histórias de vida sofrem muitas críticas de outras áreas científicas que colocam em cheque sua validade metodológica, ausência de validade científica, credibilidade na autenticidade dos relatos e a centralidade excessiva nos indivíduos.

Ao confrontarmos diferentes visões teóricas a respeito das narrativas, identificamos autores que ressaltam a importância delas justamente por romper paradigmas. Souza (2006) discorre que as narrativas contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio universal e referência de modelo de formação. Já Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) esclarecem que “[...] as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”.

No contexto deste trabalho, compreendemos que as narrativas se constituem representações da realidade e atribuições de sentidos que as partícipes conferem às suas experiências. Assim, o que foi vivenciado pelo narrador é importante, mas o significado disso para sua subjetividade apresenta um peso bem maior.

Portanto, não trabalhamos com o pensamento de que as narrativas das partícipes são verdades literais, mas sim, representações construídas a partir de suas memórias. Estão ligadas às suas subjetividades, expressam seus sentimentos, visões, ideias e reflexões acerca do que acreditam ser verdadeiro, e é nosso papel enquanto pesquisadora, tentar compreender estas verdades à luz do olhar dessas mulheres, protagonistas e autoras de suas histórias.

Com o intuito de fortalecer o entendimento sobre narrativas e sua importância no contexto das pesquisas em educação, faremos uma breve classificação e definição. Encontramos diversas classificações, mas no recorte deste trabalho utilizaremos a defendida

por Pineau (1999) que classifica as narrativas em biografias, autobiografias e histórias de vida.

A primeira pode ser conceituada como relatos escritos do percurso de vida do outro, onde existe a mediação de terceiros. Neste procedimento registra-se uma distância entre o informante e o pesquisador.

A autobiografia relaciona-se à escrita de si, ao relato da sua própria história. Diferencia-se da biografia em virtude do sujeito encontrar-se na posição de protagonista, pois é considerado autor e ator da sua história. Na produção autobiográfica não há interferência de terceiros como na biografia. Existe um foco na singularidade e subjetividade dos partícipes. A biografia e a autobiografia são consideradas narrativas de formação.

No que se refere às histórias de vida, o autor esclarece que possuem características relacionadas tanto à formação quanto à investigação a respeito do conhecimento que temos de nós mesmos, das aprendizagens que adquirimos ao longo da nossa caminhada e o ser que nos tornamos frente a todas as experiências vivenciadas e introjetadas.

Com base nos argumentos expostos e no pensamento de Souza (2006b, p.101) reiteramos a importância de se trabalhar com a pesquisa narrativa, considerando que ela “[...] mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências [...]”. Dessa forma, por se caracterizar um estudo qualitativo com orientação da pesquisa narrativa, e considerando os objetivos da pesquisa utilizamos como instrumentos de produção dos dados o questionário: perfil identitário, memorial de vida e formação e a entrevista narrativa.

Quadro 02 - Instrumentos utilizados para a produção dos dados

FONTE	DADOS PRODUZIDOS
Questionário: perfil identitário	Dados pessoais, formação acadêmica, dados profissionais e etnicorraciais das partícipes do estudo
Memorial de vida e formação	Informações sobre a trajetória escolar e docente. Dados sobre o processo de construção das identidades das interlocutoras enquanto mulheres, negras e professoras que atuam na docência superior

Entrevista narrativa	Realizado com a função de complementar informações que não ficaram claras no memorial, entre elas o posicionamento sobre a questão etnicorracial e possíveis situações de preconceitos vivenciadas.
----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

O quadro acima apresenta três instrumentos: questionário, memorial e entrevista narrativa, todos de suma importância nesta etapa. O uso do questionário com perguntas abertas e fechadas para a construção dos dados da pesquisa se justifica pela necessidade de inicialmente compreendermos como essas mulheres se autodeclaravam, condição *Sine qua non* para verificar se elas possuíam um dos critérios para participar da pesquisa, se reconhecerem negras. Para Cervo e Bervian (2004, p. 48) o questionário é “[...] um meio de obter respostas as questões por uma fórmula que o próprio informante preenche que contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central”. As questões⁶ contempladas procuraram diagnosticar informações relevantes para se delinear o perfil destas mulheres. No item que se referia aos dados etnicorraciais recorremos a terminologia utilizada pelo IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena), porém apresentamos também uma alternativa que as deixavam livres para autotranscreverem sua cor. Não nos deteremos explicando a forma de abordagem para a aplicação do questionário, considerando que já detalhamos anteriormente no corpo desta dissertação.

O memorial de vida e formação foi outro importante e fundamental instrumento de produção dos dados a que recorremos. O mesmo pode ser definido como:

[...] um documento escrito de natureza subjetiva, na qual sintetizamos nossa história pessoal, intelectual e profissional. Compreende um olhar retrospectivo, um movimento que consiste em contemplar o passado, com olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida (BRITO, 2010, p. 58).

Enfatizamos também a compreensão do conceito de memorial que de acordo com Lima (2003) citada por Brito (2010, p. 58) pode ser definido como “um relato escrito que contempla as ações de análise e interpretação das memórias escolhidas para narrar”. Portanto, é uma escrita abrangente que reflete um movimento resultante das diversas experiências vivenciadas pelo narrador, cuja tessitura, tramas, traçados e trançados formam um denso

⁶ Ver APÊNDICE D no final desta dissertação.

tecido de linda estampa denominado história de vida pessoal, formação e profissional de um indivíduo.

Assim, a proposta de produzir um memorial é algo muito sedutor e ao mesmo tempo complexo, tendo em vista que este não é um exercício fácil de ser realizado, pois a narrativa nesta perspectiva não se configura apenas pelo relato das experiências, mas uma autoanálise, uma tomada de consciência que ajuda o indivíduo na compreensão do longo caminho percorrido em sua trajetória de vida, potencializando-o para um contato com sua singularidade, contribuindo para um mergulho no seu interior, proporcionando um conhecimento de si.

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito ser minhas? [...]. Sobre o que me apoio para dizer o que digo? [...]. De onde vem minha inspiração minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006b, p. 26).

Produzir um memorial requer a priori o exercício reflexivo, já que se constitui de uma ordenação de ideias que, ao fluírem naturalmente, oportunizarão ao narrador rememorar situações relevantes e significativas sobre sua trajetória de vida e formação. Todavia, é importante ressaltar que a escrita do memorial não deve se tornar um momento de autopromoção ou de autoflagelo. Deve transcorrer de forma natural, retratando com muita sinceridade, autenticidade e tranquilidade as experiências de vida do narrador que de forma geral estará relacionada a situações de sucessos e fracassos, desafios, conquistas e perdas, alegrias e tristezas. Destarte é impossível conjecturar a produção de um memorial sem dividi-lo com outras pessoas que foram importantes na construção das suas histórias de vida.

Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
Não há nada mais simples.
Tem só duas datas - a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra todos os dias são meus. (PESSOA, 1925)

Parafraseando Fernando Pessoa, podemos dizer que todos os dias são de cada partícipe. Porém, eles não foram vividos solitariamente, elas se constituíram pessoas, mulheres, profissionais em coletividade. A história de cada uma dessas professoras é também de outras pessoas que transversalizaram seus caminhos.

Severino (2000) recomenda que o memorial possua uma estrutura que direcione a escrita no ato de relatar as histórias de vida. Sugere que esta estrutura possua subdivisões com

tópicos e títulos que deem ênfase aos momentos mais significativos da história de vida do narrador. Contudo, Brito (2010) alerta para a questão de que não há uma exigência do memorial possuir uma estrutura pré-definida. Seu formato deve ser elaborado a partir da necessidade do pesquisador-pesquisado. Tal postura, favorece as pessoas envolvidas no processo, escolherem os episódios e experiências que farão parte de seu texto memorialístico.

O memorial produzido por elas abordou narrativas de vida e formação e seus relatos autobiográficos permitiram a sistematização de dados que possibilitassem compreender questões importantíssimas para alcançar os objetivos deste trabalho que, de forma geral, procurou investigar como ocorreu a inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba e sua relação com a questão racial e de gênero. Especificamente por meio do estudo, a pesquisadora pretendeu conhecer a trajetória de vida e formação da mulher afrodescendente que atua na universidade pública em Parnaíba; analisar as limitações e possibilidades vivenciadas por essas mulheres no processo de inserção da docência superior; refletir sobre a influência dos discursos construídos na universidade em torno da relação etnia e gênero na formação da identidade dessas professoras.

À luz do pensamento de alguns autores, entre eles Severino (2000) evidenciamos a importância do memorial possuir uma estrutura que conduza a produção das narrativas sobre as histórias de vida. Assim, pretendo contribuir com a organização das ideias das partícipes no processo de rememoração e direcionando para a verificação dos objetivos elencados acima, apresentamos a elas um roteiro do memorial que se encontra nos apêndices desse trabalho.

A aproximação inicial com as professoras que participaram da pesquisa se deu no início de 2011, precisamente no mês de março logo após o contato com os diretores dos Campi da UESPI e UFPI, universo onde a pesquisa foi realizada.

A priori visitamos a Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, e conversamos com a professora Rosineide Candeia de Araujo, diretora da instituição, um ser humano de uma educação e cordialidade inexplicável que nos atendeu prontamente e viabilizou o levantamento dos dados e contato com as professoras.

Em seguida estivemos na Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba e conversamos diretamente com o seu então diretor, professor José Duarte Baluz, apresentamos a proposta da pesquisa e solicitamos autorização para realizá-la. Após este momento visitamos a secretaria da instituição para fazer um levantamento da quantidade de docentes, bem como para conhecer a existência de um senso racial que nos ajudasse neste primeiro momento.

Dessa forma, dialogamos com coordenadores de cursos, responsáveis pelos setores de recursos humanos das duas instituições e fizemos um levantamento sobre a existência de docentes que poderiam fazer parte da nossa pesquisa, considerando os critérios previamente estabelecidos. Essas visitas iniciais foram conflituosas, pois apesar da boa vontade dos responsáveis pelos Campi Universitários para nos ajudar, as informações eram escassas e por vezes desconstruídas.

Para nossa surpresa, nessas instituições não havia um senso racial docente e nem discente, o que se tornou um sério obstáculo para o andamento dos trabalhos de investigação científica. A pesquisa não avançava, tivemos muita dificuldade para realizar um levantamento mais detalhado sobre a existência de professoras com perfil que necessitávamos. Contudo, através de muita insistência e esforço conseguimos juntar dados que nos levaram até as mulheres que possivelmente se tornariam interlocutoras da pesquisa.

Após esta longa caminhada para identificar as docentes, partimos para o contato com elas. Todos os encontros com professoras seja para os esclarecimentos sobre o estudo, adesão à pesquisa, preenchimento do questionário: perfil identitário e orientação para elaboração do memorial, ocorreu de maneira individual. Somente a abordagem inicial foi no ambiente de trabalho em particular durante os intervalos das aulas. Os demais foram em locais previamente acordados com elas.

A entrega do roteiro do memorial de vida e formação se deu a partir da adesão à pesquisa preenchimento do questionário: perfil identitário. O encontro para explicação do roteiro do memorial se deu em datas e locais diferentes: Ghaita Africana, Kalimba e Lira Africana nos receberam em suas residências e Kora no trabalho. Na oportunidade explicamos a finalidade deste instrumento no trabalho investigativo, bem como esclarecemos algumas questões que poderiam comprometer o pleno andamento da elaboração do memorial.

Após as devidas orientações, os questionamentos foram respondidos de maneira livre, espontânea, sem interferências e constrangimentos. Logo em seguida, explicamos todos os procedimentos éticos do estudo. Considerando que o trabalho envolveu seres humanos, nos respaldamos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Pesquisa que trata dos critérios a respeito da ética no âmbito dos estudos científicos, dos quais mencionamos a preocupação com o destino e publicação das informações obtidas. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado por todas elas para que não restasse sombra de dúvidas quanto à seriedade e comprometimento do trabalho no que se refere ao uso das informações.

Galvão (1995) destaca que na etapa da produção dos dados é necessário que pesquisador e partícipes trabalhem de forma compartilhada, estabelecendo previamente

acordos, critérios que facilitem o trabalho e estabeleça o respeito às particularidades dos envolvidos, considerando os sujeitos como parceiros.

Para tanto, se faz mister que alguns critérios sejam cuidadosamente adotados, entre eles Souza (2006) elenca a assinatura do termo de autorização, também chamada carta de sessão, esclarecimentos dos procedimentos de análise, devolução e leitura do trabalho junto às pessoas que participarão da pesquisa, revisão e autorização para o uso das narrativas. Todos esses procedimentos devem estar muito claros para que não haja dúvida ou receio por parte dos participantes do estudo.

A priori direcionamos esforços para que as partícipes trabalhassem na construção do memorial, após a entrega e análise dos mesmos é que identificaríamos a necessidade da realização da entrevista narrativa para esclarecer ou complementar algumas questões importantes que por ventura não tivessem sido mencionadas nos relatos autobiográficos produzidos pelas professoras.

As mulheres que fizeram parte do estudo foram muito compromissadas, mesmo todas sendo extremamente ocupadas, entregaram o material dentro do prazo solicitado. Após a entrega dos memoriais, o passo seguinte foi a leitura dessas escritas, pois os procedimentos metodológicos estabeleciam a realização de uma entrevista narrativa com as partícipes, cujos memoriais não contemplassem alguns pontos importantes para elucidar questões relevantes do ponto de vista da pesquisa.

Inicialmente, orientamos as professoras no que consistia um memorial e como ele deveria ser elaborado, contudo, no processo de construção dos dados ocorreu uma particularidade. Uma docente externou o desejo de que eu estivesse presente no seu momento de rememoração. A justificativa apresentada foram os muitos problemas de ordem emocional que enfrentava e fazer este exercício de rememoração traria muitas lembranças que a fragilizaria ainda mais frente ao momento e problema que enfrentava.

Destarte, ela pediu que seu memorial em vez de escrito fosse gravado. Inicialmente ficamos meio receosas se este procedimento não mudaria o foco do instrumento, mas depois entendemos que não comprometeria, pois ela se propôs a seguir o mesmo roteiro e tudo que escreveria seria falado, sem intervenção de outros. Mediante a solicitação aceitamos a proposta da professora.

Contudo, enfrentamos outro obstáculo, o fato da família de Ghaita morar em Fortaleza a obrigava viajar toda semana, ficando em Parnaíba apenas alguns dias em razão do trabalho. Em consequência das viagens todas as suas aulas na UFPI eram concentradas em

três dias, nos turnos manhã e tarde. Essa intensa jornada de trabalho contribuiu para que não dispusesse de horário livre para participar da pesquisa.

Frente a esta situação, a docente se dispôs a não viajar para que fosse possível colaborar com o estudo. Assim, em 29 de abril de 2011 nos encontramos em seu apartamento para a produção do memorial, utilizando como instrumento de trabalho um gravador e o roteiro entregue previamente.

Ao chegarmos ao apartamento de Ghaita, por volta das 15h a encontramos realizando orientação de monografia para seus alunos do curso de Pedagogia da UFPI. Atenção e dedicação foram atitudes que acompanharam a professora durante nossa estada em sua residência. Aliás, é importante evidenciar que ela desde o começo esteve muito disponível para contribuir com nosso estudo.

A sessão iniciou por volta das 15h: 30min e finalizou às 22h: 20min. Foram quase sete horas de narração com poucos e breves intervalos para ir ao banheiro ou fazer um lanche. Este encontro se revestiu de muito aprendizado e reflexão. A introdução de sua narrativa denota os vários sentimentos expressados por ela naquele momento:

Colega Fátima, a princípio é um prazer estar aqui, é uma honra para mim poder participar do seu trabalho. Vejo que se trata de um estudo de grande relevância [...]. [...] você se debruça a estudar a questão da mulher dentro da sociedade dividida em classes, numa sociedade desigual, injusta e contraditória. E não se trata exatamente de um perfil qualquer de mulher. Trata-se de uma mulher que se assume como negra [...] que diante das inúmeras dificuldades perante uma sociedade [...] em que predomina do ponto de vista etnicorracial, a cor branca no espaço da academia, nos espaços [...] das universidades do Brasil e, em particular, em Parnaíba, onde venho desenvolvendo minha profissão [...]. E [...] você levanta [...] as contribuições que nós podemos dar para seu trabalho, nós mulheres negras dentro da universidade. E que esta contribuição se faça em forma de memória, percorrendo toda essa trajetória de vida sinceramente muito difícil, [...] marcadas por obstáculos, muitas vezes considerados inalcançáveis, insuperáveis. (Ghaita Africana)⁷.

A experiência de ver a mulher negra, professora, doutora e detentora de uma significativa consciência política “se revelar” em minha frente, chorar, falar de seus sentimentos, angústias, vitórias e dificuldades enfrentadas em sua caminhada foram marcantes e de muito aprendizado para mim enquanto pessoa e pesquisadora, já que além da troca de experiência, possibilitou também uma reflexão sobre a minha própria história.

Sobre isso Connelly e Clandinin (2004, p. 21-22) esclarecessem:

⁷ Depoimento concedido pela partícipe do estudo, Ghaita Africana, à pesquisadora em 27 de março de 2011.

A investigação • narrativa é um processo de colaboração • que enseja uma mutua explicação • e re-explicação • de histórias à medida que a investigação • avança. No processo de começar a viver a história compartilhada na investigação • narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação • em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação • em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

O fato da produção deste memorial ser narrado oralmente e não escrito como havia sido planejado inicialmente, a priori era uma preocupação. No entanto, esta experiência foi enriquecedora, pois compartilhamos com a professora todas as emoções deste processo de rememoração. Por vezes, foi necessário parar a sessão em virtude da forte emoção que ela estava vivenciando naquele momento. Ghaita já havia nos alertado que este momento não seria fácil, mas soubemos apoiá-la, compreender a situação e conduzir o encontro com êxito.

Dessa forma, somente um memorial não atendeu ao roteiro sugerido previamente. Assim, tivemos que entrar em contato com uma das docentes para agendarmos uma data e realizar a entrevista narrativa. Tal procedimento já estava previsto e foi acordado anteriormente com elas. Neste caso não houve nenhum obstáculo ou resistência.

A adoção da entrevista narrativa como técnica de produção dos dados teve como finalidade estabelecer uma comunicação tranquila, onde pesquisador e pesquisado tornaram-se coletivamente construtores dos dados gerados pelas narrativas. Através do uso de tal procedimento metodológico foi possível deixar fluir de forma espontânea e natural a voz da professora e, ao mesmo tempo, compartilhar com ela suas experiências, êxitos e obstáculos vivenciados neste processo de inserção na docência superior.

Szymanski (2008) proporciona reflexões sobre a dimensão ética da entrevista, alertando para o cuidado que se deve ter no contato com o entrevistado, os limites que se delineiam no encontro face a face. Para a autora este é um momento de interação humana, no qual estão em jogo as percepções de si e do outro, preconceitos, sentimentos, expectativas e interpretações de ambos os envolvidos: pesquisador e pesquisado, além de se caracterizar também como um momento de organização de ideias.

O local para a realização da entrevista foi previamente combinado com a partícipe, de acordo com sua disponibilidade, observando também que fosse um espaço adequado à proposta do trabalho. As falas foram gravadas, transcritas e posteriormente apresentadas à docente para que tomasse conhecimento a respeito do que relatou e se concordava com a publicação do que foi transcrito.

Dessa forma, no âmbito desta pesquisa as professoras afrodescendentes que se constituíram partícipes do estudo foram considerados sujeitos da investigação e não apenas objetos de interesse de pesquisadores profissionais. Adotaram uma postura de organizadores e construtores de novos conhecimentos a partir de suas experiências de vida, tendo em vista que a experiência de se autobiografarem tornou-as protagonistas de sua própria história, instaurando a possibilidade de reinventar-se, pois a ação de escrever constituiu-se um convite ao exercício reflexivo, descortinando a história de quem rememora.

1.5 Análise e discussão dos resultados

Como procedimento de interpretação dos dados produzidos, adotamos a análise de conteúdo, com base no esquema proposto por Bardin (1977, p. 38), definido como um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessa forma, procuramos compreender criticamente o sentido das informações coletadas, analisando seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas, o que nos possibilitou atingir, de forma mais profunda, a compreensão dos significados do material estudado.

A autora citada sugere que a análise e interpretação dos dados ocorra em três etapas: pré-análise, momento da organização dos dados através de leituras flutuantes, formulação de hipóteses, objetivos e construção de indicadores que fundamentem a interpretação. A segunda fase é a exploração do material, no qual os dados são codificados considerando as unidades de registros e, por último, o tratamento dos resultados, etapa da categorização dos dados que segundo a autora referendada visa à classificação dos elementos com base nas suas semelhanças e diferenças, objetivando posteriormente um reagrupamento de informações similares a partir das características comuns.

Com base nas etapas mencionadas acima, iniciamos o processo de análise e interpretação das narrativas expressas no memorial. Na fase da pré-análise tivemos o primeiro contato com dados, era abril de 2011 quando aplicamos o questionário que nos ajudaria a traçar o perfil identitário das interlocutoras. Estas informações foram essenciais para prosseguirmos com a pesquisa, considerando que era necessário que se autodeclarassem negras para participar do estudo.

O próximo passo se deu a partir da entrega dos memoriais entre abril e julho de 2011, haja vista que as partícipes devolveram seu material em datas distintas, consequência da falta de tempo por conta das várias atividades docentes que desempenham. Nesta etapa

organizamos os dados, transcrevemos na íntegra o memorial que havia sido gravado sem modificá-lo, realizamos leitura flutuante, ou seja, primeiras leituras de contatos com o texto.

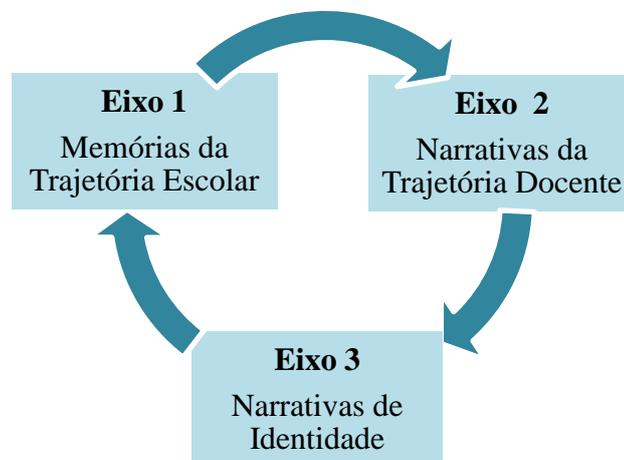
Mediante esses procedimentos, partimos para a fase da exploração do material. A priori executamos leituras exploratórias dos memoriais, separamos as informações mais importantes, aprofundamos a leitura e selecionamos trechos dos relatos que apresentavam relação com a problemática central, questões norteadoras e objetivos. Dessa forma, realizamos a codificação, classificação e categorização dos dados.

Estes procedimentos exigiram da pesquisadora longa e exaustivas jornadas de trabalho. Necessitamos de muita sensibilidade, critério e atenção, para não fugir do caminho traçado inicialmente, pois as narrativas estavam repletas de informações relevantes o que tornou muito difícil a seleção dos dados a serem interpretados.

Na terceira e última fase, tratamento e interpretação dos resultados alcançados, realizamos leitura conclusiva, categorização dos dados objetivando sistematizar, organizar e interpretar os depoimentos das interlocutoras. Assim, classificamos as narrativas das professoras baseadas nas semelhanças e diferenças para em seguida reagrupar os relatos a partir das similaridades e posterior análise baseada no referencial teórico estudado. Nesta etapa foi importante “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2006, p. 127).

Na etapa de interpretação os dados estiveram organizados em três eixos expressos na figura 01 apresentada a seguir:

Figura 03 - Eixos de Análises dos Dados Coletados



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Trabalhar com a análise de conteúdo permitiu a compreensão para além do que estava explícito nas narrativas das docentes, favorecendo o entendimento do conteúdo latente, bem como contribuiu para elucidar os discursos disseminados na atualidade sobre as relações raciais e de gênero na docência superior em Parnaíba, através dos relatos (auto)biográficos das docentes afrodescendentes, já que as memórias das experiências vivenciadas por estas mulheres não representam apenas lembranças, mas atribuições de sentidos que são determinantes na constituição da identidade dessas profissionais ao mesmo tempo em que colaboram para uma tomada de consciência, pois, ao assumirem a posição de atores reflexivos e críticos, saíram da condição de meros agentes do sistema e ocuparam o lugar de sujeitos de sua própria história, pensaram a si próprios como pessoas e profissionais, tiveram a oportunidade de refletir sobre conceitos, mitos, verdades absolutas, valores e práticas que secularmente vêm sendo reproduzidas favorecendo a segregação e exclusão.

CAPÍTULO 2
ENFOQUES TEÓRICOS:
UMA DISCUSSÃO ACERCA DE CATEGORIAS ESSENCIAIS

CAPÍTULO 2

ENFOQUES TEÓRICOS: UMA DISCUSSÃO ACERCA DE CATEGORIAS ESSENCIAIS

*Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que
a diferença nos inferioriza e temos direito de
reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos
descaracteriza.*

(Santos Boa Ventura)

2.1 Raça e gênero: uma construção histórica e social

O Brasil vive um paradoxo, de um lado é disseminado o discurso de que o povo brasileiro é resultado de um longo e acentuado processo de miscigenação e mestiçagem que deu origem a uma nação composta por pessoas e culturas diversificadas. Por outro lado, experimentamos relações no dia-a-dia que se caracterizam por práticas discriminatórias e racistas no que se refere a determinados grupos como os negros, mulheres, homoafetivos, pobres, indígenas entre outros.

O estudo dessa temática suscita discussões que secularmente foram silenciadas em nome de uma falsa democracia racial. Na obra *Casa Grande & Senzala* (1993), Freyre apresenta uma versão de relação harmoniosa entre senhores e escravos. Segundo o autor referendado a escravidão se caracterizaria por “suave e amena”, os escravos eram “dóceis e passivos” e os senhores “generosos e afetuosos” em relação a eles. Tal pensamento contribuiu para fortalecer o mito da “democracia racial”. Apesar de sua importância, na atualidade, esta obra tem sofrido inúmeras críticas, considerando que a negação de práticas discriminatórias e preconceituosas está arraigada na história das relações sociais no Brasil, ofuscando um olhar mais criterioso sobre uma suposta democracia racial.

Neste processo ideológico de como pensar o Brasil, com ênfase nas populações negras, ou invisibilizando esta população, de forma eurocêntrica apenas, é que teve relevância o divisor de águas da história e cultura brasileira que foi o livro *Casa Grande e Senzala*. Este livro tem uma importância ideológica espetacular, ele permite aos intelectuais omitirem as diferenças de formação social e pensar o Brasil nos moldes semelhantes às sociedades européias. A ideologia fez com que os debates científicos sobre a população negra ficassem encerrados depois de 1930. Pretendeu-se que este livro explicasse toda formação das relações sociais brasileiras. Um livro que

é vazio de historicidade da cultura da população negra passou a ser tomado com referencia da nossa existência enquanto população negra (CUNHA JR., 2011, p. 120-121).

Ainda neste viés de crítica a obra, Schwarcz citada por Paula (2004, p. 32) analisa que racismo em nosso país é naturalizado, atua no cotidiano da sociedade, apresentando-se de forma explícita ou discreta.

No Brasil o racismo não está nas leis, não está no Estado, mas disseminado no cotidiano. [...] não se discute entre indivíduos, mas o tempo todo entre pessoas. O responsável por esta mágica foi Gilberto Freyre que, de alguma maneira, nos anos 30, tentou transformar a nossa “grande desgraça em fortuna”. [...] De alguma maneira o racismo passou da esfera pública para a esfera privada. O que ocorre é uma espécie de preconceito retroativo [...]. Ou seja, vivemos uma modalidade de “preconceito de ter preconceito”.

A citação expressa que o racismo no Brasil é “algo velado”, o que dificulta seu combate, refletir sobre essa questão, a priori exige esclarecer que o silêncio estabelecido em volta de tão importante discussão é um fenômeno produzido socialmente.

Para Gomes (1995), o brasileiro nega a existência do racismo, isso indubitavelmente dificulta seu combate, considerando que tal postura inibe a intensificação e aprofundamento da discussão e como consequência, impede a formação de uma consciência racial contribuindo para que o debate sobre o racismo ocorra de maneira isolada, liderado apenas pelo negro ou pelos que apoiam sua luta, quando na verdade requer o envolvimento de toda sociedade. Dessa forma, a negação do racismo reforça a ideia do mito da democracia racial, ofuscando a percepção da realidade brasileira e disseminando o pensamento ilusório que negros e brancos têm as mesmas chances de ascenderem socialmente e que isso vai depender apenas do esforço pessoal de cada um.

Além da existência do mito da democracia racial, ainda identificamos outro problema que corrobora com a negação do racismo, a teoria que sustenta que o racismo no Brasil existe apenas em relação ao próprio negro, tendo em vista que ele mesmo tem preconceito contra sua cor e se autoexclui.

Os indicadores socioeconômicos divulgados por órgãos que trabalham com estatísticas como IBGE, IPEA⁸, UNIFEM⁹, bem como estudos realizados por Hasenbalg (1979, 1987 e 2005), Hasenbalg, Silva e Lima (1999), Hasenbalg e Silva (1998, 2003), Henriques (2000, 2001, 2002) e Paixão (2010) entre outros, revelam que a população negra

⁸ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

⁹ Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas Para a Mulher

está submetida as piores condições de vida, seja em relação à saúde, educação, ingresso no mercado de trabalho e a violência.

Esta situação é preocupante, considerando que as oportunidades de ascensão social e profissional entre negros e brancos não são equivalentes, gerando a exclusão deste segmento populacional em diversos espaços sociais como a universidade e exercício de profissões elitizadas. Da mesma forma que exclui, também determina os espaços que geralmente os negros ocupam na sociedade brasileira: exercício de profissões de baixa remuneração e status social.

A sociedade brasileira é repleta de diferenças étnicorraciais e culturais, basiladas em conceitos e valores eurocêntricos que culminam na exclusão e criação de estereótipos que segregam. O desconhecimento ou ausência de uma teoria consistente sobre esta questão dificulta a identificação de problemas raciais, discriminação e desigualdades. Neste contexto se faz mister compreender a definição do termo raça. Segundo Hall (2003, p. 66) conceitualmente, a categoria “raça não é científica [...] é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”.

Portanto, a partir da afirmação do autor referendado o preconceito racial não é biológico, mas uma construção que vem se fortalecendo no convívio social. Corroborando com este pensamento Louro (2003) evidencia que as pessoas não herdam geneticamente ideias de racismo, sentimento de preconceito e modos de exercitarem a discriminação, ele é construído histórica e socialmente.

Raça não existe na sua forma concreta, as diferenças fenotípicas foram organizadas pela ciência [...] e transformaram-se neste entendimento histórico ideológico de cores da pele e de atributos culturais. O racismo contra a população negra existe mesmo não existindo as raças, visto que o racismo é um sistema político, social, cultural e econômico de dominação entre grupos sociais. Existe racismo sem existirem as raças, devido à persistência desta ideologia (CUNHA JR., 2011, p. 120).

Diversos autores corroboram com o pensamento de Cunha Jr, entre eles Munanga (2005), Hall (1998), pois defendem que não existem raças no campo genético ou biológico. Tal pensamento está calcado numa ideologia vinculada às relações de poder e dominação.

A utilização do conceito de raça na atualidade tem gerado inúmeros e acalorados debates, tendo em vista que a biologia já deu constatações suficientes que as diferenças

genéticas existentes entre os seres humanos são muito pequenas, refutando-se a ideia de que a humanidade é composta de raças.

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais [...], a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (HALL, 1998, p. 63).

Ultrapassada a tese de raça na esfera científica, surge outro debate polêmico em torno da substituição do termo raça por etnia. Esta proposta tem suscitado pontos de vistas distintos e controversos. Existem autores como é o caso de Taguieff (1995) que propõem uma reflexão sobre isso, sinalizando que a substituição do termo não representa de fato a eliminação de atitudes racistas. Munanga (2003) citado por Paula (2004, p. 30) alerta para a utilização indevida dos termos raça, racismo, etnia, identidade racial e étnica, pois pode camuflar um problema existente no Brasil o preconceito velado.

Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de fala politicamente correta. Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo.

O racismo clássico sobrevive da noção de raça, enquanto o racismo contemporâneo está basilado na noção de etnia. O autor faz ainda uma crítica contundente àqueles que sugerem a troca do termo, sem mudar as práticas excludentes e discriminatórias.

A ampliação dos estudos que discutem as relações étnicas tomando como referência a categoria de raça enquanto classificação construída socialmente e não biologicamente tem contribuído para fortalecer os embates travados contra o racismo.

No desenvolvimento deste estudo, faz-se mister destacar a importância do entendimento da categoria gênero, bem como de que forma sua interseção com categoria raça tem colaborado de forma significativa para a existência de práticas preconceituosas e excludentes. A conjugação do sexismo e racismo têm se constituído ao longo da história um duplo obstáculo para a ascensão da mulher negra, tendo em vista que ela foi representada por estereótipos, associada sempre a condição de escrava, doméstica, símbolo sexual entre outros que reforçam a ideia de inferioridade e desqualificação. Historicamente isso tem refletido em

violência contra a mulher, dando destaque especial neste momento para a afrodescendente que ao longo dos tempos tem vivenciando um processo de discriminação e exclusão.

Chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (BOURDIEU, 1999, p.7-8).

Fundamentados nos argumentos do autor, verificamos que por meio das crenças e valores são reproduzidos pensamentos e culturas hegemônicas na sociedade, acarretando a exclusão daqueles que neste processo de reprodução e socialização têm seus interesses silenciados. Entre estes indivíduos estão as mulheres negras que têm sua história marcada por diversos tipos de violência como a física, sexual e a simbólica. Esta última se manifesta de várias maneiras, a exemplo mencionamos a atribuição de estereótipos e a discriminação racial e de gênero que afeta a vida da maioria da população feminina negra no Brasil. Esta violência manifestada de forma quase invisível, não deixa evidência física, mas imprime marcas negativas no ser, na subjetividade e na autoestima dessas mulheres.

Dessa forma, é importante se discutir de forma enfática a atual realidade da mulher negra, questionar, debater, tornar público a disparidade socioeconômica que existe entre elas e outros segmentos da população brasileira. De acordo com o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010¹⁰ ao comparamos os itens escolaridade, trabalho e renda, a mulher negra encontra-se em situação de desvantagem em relação a outros grupos como homens e mulheres brancas e homens negros, levando-nos a concluir que a categoria gênero é transversal a outras importantes categorias, entre elas classe social e raça.

A priori apresentaremos uma discussão sobre a questão de gênero. Louro (1997) pontua que os estudos relativos a esta temática paulatinamente vem exigindo, na contemporaneidade, não apenas uma descrição minuciosa, mas um esclarecimento acerca das posições e relações de homens e mulheres numa sociedade, não levando em consideração

¹⁰ PAIXÃO, Marcelo et al. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil. 2009-2010. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

apenas seu sexo, mas tudo que socialmente se constrói sobre os sexos. Para Louro (1997, p. 21) é necessário:

Demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Nessa perspectiva em que se estrutura o debate de uma nova linguagem, conceituar gênero torna-se fundamental. Os estudos realizados por Scott (1990) têm contribuído para elucidar o papel feminino na sociedade. A autora referendada define gênero como elemento constitutivo das relações sociais fundamentado nas diferenças identificadas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder. Postula que gênero esta associado a um sistema de relações de poder baseado num conjunto de qualidades, identidades, comportamentos e papéis que determinam o que é ser homem e mulher na sociedade. Para ela as relações de gênero resultam de construções sociais, culturais, políticas e econômicas. No que se refere ao sexo ele é determinado pela natureza e está relacionado a fatores biológicos.

Louro (1992, p. 57) menciona que:

[...] Gênero [...], não é uma categoria pronta e estática [...]. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.

Por meio do pensamento de Louro (1992) fica evidente a necessidade de se ampliar a compreensão da categoria gênero paralelo ao conceito de feminino e masculino, identificando-os como construções históricas. O entendimento destas questões é fundamental para fomentar o debate a respeito das relações de gênero que determinam as funções, papéis e lugares a serem ocupados pelos indivíduos na sociedade a partir das diferenças sexuais, bem como promover a discussão sobre a falta de equidade de gênero.

No contexto desta pesquisa foi necessário articular a discussão de gênero com etnia, haja vista que a trajetória de vida da mulher branca se diferencia da mulher negra,

considerando que esta última sofre a discriminação por ser mulher, negra e na maioria das vezes pobre.

As produções acadêmicas sobre gênero têm se expandido significativamente no Brasil desde a década de 80, contudo verificamos que as mesmas têm enfatizado a questão da dominação masculina sobre a mulher, considerando que esse fenômeno ocorreu em boa parte dos grupos humanos, quiçá em todas. Priore (1998, p. 222) salienta que:

Nos anos 80 e depois de uma farta produção, os historiadores se perguntavam em que os estudos sobre a mulher teriam modificado a história tradicional ou renovado seus métodos. [...] A verdade é que [...] a história não tinha conseguido concretizar as necessárias rupturas epistemológicas a fim de realizar uma redefinição e um alargamento de noções tradicionais [...].

Esses estudos homogeneizavam as mulheres, classificando-as como uma categoria social sem diferenças. Essa postura gerou a insatisfação das mulheres negras militantes, considerando que a forma de opressão enfrentada pelas mulheres não brancas é bem diferente das demais, além disso, tais estudos não eram suficientes para diagnosticar as interfaces existentes entre o sexismo e outras formas de dominação identificadas historicamente.

Assim, diante da ausência de estudos que explorassem a condição social desse grupo, as feministas negras passaram a realizar pesquisas que fornecessem tal panorama. Estas produções têm demonstrado que as desigualdades que sofrem as mulheres negras no Brasil de forma geral sinalizam em direção a um tripé estruturado em múltiplas discriminações: o fato de ser mulher, negra e, na maioria das vezes, pobre.

Entre estes estudos relacionamos a produção de Lélia Gonzáles que já nos anos 80 revelou e criticou a ausência de trabalhos que evidenciassem a situação da mulher negra no Brasil. Sua contribuição pode ser notada em várias obras, mas mencionamos aqui “A mulher negra na sociedade” (1982), nas quais critica os trabalhos realizados anteriormente sobre as mulheres brasileiras envolvendo as questões de gênero e classe, mas que não enfocavam a categoria raça.

Neste contexto, merece destaque também a obra “Mulher Negra” (1985) de Carneiro e Santos, a qual apresenta as limitações e dificuldades de inserção da mulher negra nos estudos sobre gênero que se expandiram nos anos 80 motivados pela “Década da Mulher” (1975-1985), promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU. No estudo realizaram um panorama sobre a condição da mulher negra na cidade de São Paulo. Apesar de se tratar da realidade de São Paulo, alguns autores, entre eles Caldwell (2000) considera que, de

maneira geral, era também a realidade feminina negra no Brasil. Seguindo este viés de debate vale a pena ressaltar ainda os trabalhos de Rosemberg nos anos 80.

De forma mais aguçada, Collins (1990) fomenta a discussão em relação a ideia da matriz de dominação relacionada à opressão resultante da interação entre as categorias raça, gênero e classe social. Alerta para a necessidade dos grupos marginalizados como as mulheres negras receberem atenção especial no campo das discussões científicas, enfocando as interfaces que ocorrem entre estes fatores como forma de esclarecer questões que culminam com a exclusão dessas mulheres em vários espaços sociais. Assim, a autora explicita que a mulher branca sofreu ou sofre violência em virtude da sua condição de gênero, contudo, tem privilégio pela cor da sua pele, denotando sua posição hierárquica quando se refere à condição raça. Dessa forma, verifica-se que há diferença das experiências vivenciadas por elas, o mesmo indivíduo pode assumir em determinados momentos posições diferentes em virtude da conjugação destas categorias.

Davis (1981) apresenta uma importante discussão sobre o lugar da mulher negra na sociedade, revelando que as abordagens analíticas entre gênero e raça tratam de forma universal a experiência de ser mulher, seja ela branca, seja negra. Segundo a autora, isso conduz a uma análise incompleta e superficial, não contempla as especificidades vivenciadas pela afrodescendente, já que existe muita diferença no processo histórico vivenciado por ambas.

A escrita da história das mulheres em sua maioria resulta da visão daquelas que desfrutaram posições privilegiadas e não conhecem com profundidade a história de vida das que viveram à margem. Frente aos argumentos expostos, conclui-se que o tratamento inadequado das diferenças que ocorrem dentro da categoria mulher impede situar questões essenciais como a invisibilidade e exclusão das afrodescendentes, a compreensão sobre a identidade dessas mulheres, bem como dificulta a criação de políticas públicas que visem uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Identidades plurais e narrativas: as interfaces na percepção de si

*Eu? Mas sou eu o mesmo que aqui vivi, e aqui voltei
E aqui tornei a voltar, e a voltar
E aqui de novo tornei a voltar?
Ou somos todos os Eu que estive aqui ou estiveram,
Uma série de contas-entes ligados por um fio-memória,
Uma série de sonhos de mim de alguém de fora de mim?
(...)*

*Outra vez te revejo,
 Mas, ai, a mim não me revejo!
 Partiu-se o espelho mágico em que me revia idêntico,
 E em cada fragmento fatídico vejo só um bocado de mim
 Um bocado de ti e de mim!...
 Começo a conhecer-me. Não existo.
 Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram,
 Ou metade desse intervalo, porque também há vida ...
 Sou isso, enfim.
 (...)*

(Stuart Hall)

Discutir a questão da identidade no contexto desta dissertação é sistematizar um conhecimento sobre a mulher afrodescendente numa perspectiva histórica, social e cultural. Assim, procurar compreender os caminhos trilhados, as experiências vivenciadas, bem como as influências que essas experiências exerceram ou exercem nas professoras afrodescendentes na docência superior oportuniza o entendimento do processo identitário, numa dinâmica que resulta dos conflitos, lutas e conquistas travadas e alcançadas por essas mulheres.

Tornar-se professora negra na docência superior caracteriza-se um desafio constante. Não é algo que ocorre de forma imediata, mas se caracteriza como um processo histórico e inacabado. Neste contexto, a conjugação do trabalho com as histórias de vida e identidade, justifica-se pela importância de colocar estas professoras no foco das discussões que envolvem a educação, contribuindo para a adoção de práticas e posturas reflexivas que estimulem a tomada de consciência e favoreçam a construção da identidade docente a partir da releitura da sua história pessoal e profissional.

Thomson (1997) aponta para a relevância de se considerar questões relacionadas à existencialidade dos sujeitos, já que coloca em evidência a fragilidade e mobilidade das várias identidades construídas na nossa trajetória enquanto ser humano.

Dessa forma, múltiplas são as experiências a serem lembradas e narradas: memórias da vida familiar e da trajetória escolar, as lembranças negativas e positivas dos professores, colegas, funcionários, experiências pedagógicas. Como se deu a escolha pelo magistério, inserção na docência superior, trajetória docente e não docente desenvolvidas antes de ingressar no ensino superior, sentimentos em relação à profissão como incertezas, satisfação ou insatisfação, relacionamento com os colegas profissionais e alunos no ensino superior.

Ao narrarem suas histórias de vida, percebem que suas experiências estão ligadas a uma intrigante teia de significados e ao rememorar-las se apropriam destes sentidos, criando e recriando representações de si e de suas práticas. Todo este exercício de rememoração favorece o conhecimento de constituição da identidade, contudo, se caracteriza como um processo de construção do eu que necessita a priori de um movimento dialético, o qual deva estar em permanente transformação, fruto de uma complexa rede de interação com os outros, numa reciprocidade entre a história individual e coletiva, permitindo aos indivíduos tomarem consciência de si, identificando aquilo que caracteriza a sua individualidade: atributos, concepções, sentimentos, valores, crenças e escolhas. Sobre esta questão Hall (2006, p. 12) esclarece:

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente.

As palavras do autor reforçam a importância da cultura e das relações entre as pessoas na constituição do sujeito histórico. Assim, ao relatar sobre suas experiências, perceberá que ao longo de sua vida assumiu identidades diferentes em momentos distintos, as quais se agregam em torno de um “eu”.

Dubar (2005) destaca a relevância de dois importantes conceitos neste processo de formação da identidade: atribuição e pertencimento. O primeiro pode ser associado à indagação quem sou? Visa à identidade para o outro. Processo de incorporação que está relacionado à concepção de que alguém atribui a outro uma identidade. Contudo, este conceito não pode ser analisado isoladamente, mas no contexto dos sistemas de ação em que residem os indivíduos, pois o mesmo se caracteriza como uma consequência da pressão de um grupo sobre um sujeito, constituindo o que poderíamos denominar de identidade virtual.

Pertencimento estaria relacionado à questão o que eu quero ser. Resulta de uma interiorização real da identidade e expressa a identidade para si, corroborada pela subjetividade que incorpora, tem uma relação direta com a singularidade, a história de vida de cada um. Não se estabelece uma exigência de que esteja vinculada a identidade que o outro me atribui, porém, será no convívio com o outro que percebo a aceitação ou a não identificação.

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural,

dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1996, p. 105).

Portanto, é importante perceber que este processo de construção da identidade não é algo solitário, fixo, acabado, estável, unificado, permanente e homogêneo. Toda esta instabilidade, fragmentação, contradição e inconsistência da identidade associam-se as estruturas discursivas, narrativas e também aos sistemas de representação e de poder.

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem as expressões psicológicas de personalidades individuais nem os produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto, elas são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação (Ibidem, p. 264).

Os seres humanos se individualizam a partir da experiência com o outro, tendo em vista que ao interagirmos com outros grupos aprendemos, internalizamos e nos desenvolvemos, constituindo nossa identidade pessoal, já que assimilamos elementos de nossa raça, sexo, valores e papéis sociais. Para ilustrar o que foi dito neste parágrafo recorreremos a um pensamento de Stuart Hall (2006) denominado de Os Fragmentos:

Você é:
 [...]

A sua cor

A sua idade

O seu país

A sua cidade / Estado

A sua profissão

A sua religião / posição política

[...]

O que você consome.

Na citação acima identificamos uma ênfase na ideia de pertencimento como fator determinante na construção da identidade. Na contemporaneidade se define os indivíduos basicamente pelos grupos aos quais fazem parte: profissão, cultura, sexualidade, tribo.

Basilados no pensamento do autor reforçamos a ideia que a socialização não se apresenta de maneira imutável, na verdade, ela é vista como um processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades.

Respaldados nos estudos de Dubar (2005), afirmamos anteriormente que o processo de constituição da identidade é dinâmico e se origina de consecutivas socializações,

considera o sujeito numa perspectiva holística no que se refere às relações estabelecidas no âmbito social e profissional, enfim, toda sua trajetória enquanto ser social.

Embora não seja objetivo deste trabalho discutir as concepções de identidade ao longo da história, Hall (2006) enumera três tipos de sujeito: do iluminismo, social e pós-moderno. No contexto deste trabalho científico, é importante mencionar, mesmo que de forma breve, sobre a concepção de sujeito pós-moderno, caracterizado como um sujeito inacabado, constituído de identidades abertas, provisórias e contraditórias.

Hall (2005) pontua que não seria adequado falar de identidade, mas de identidades, considerando que são plurais e, às vezes, contraditórias, envolvendo múltiplas dimensões do sujeito, entre elas: classe, raça, gênero, orientação sexual.

As afirmações desse autor favorecem o entendimento sobre o processo de construção da identidade como algo mutável, considerando que ele ocorre no contexto social e histórico, numa relação mútua e de interação do indivíduo com o mundo que o cerca. Este processo de construção da identidade não se configura de forma linear, envolve fragmentações e contradições durante sua caminhada, transversalizado por experiências, emoções, afetividades e outros fatores que envolvem sua subjetividade.

Ampliando o entendimento a respeito da construção e (re)construção contínua da identidade, Hall (2006) nos fala da “crise de identidade”, um processo mais complexo de mudança, onde o autor faz um movimento contínuo das estruturas e processos centrais das sociedades modernas, sinalizando para uma fragilização das estruturas sólidas que imaginavam um mundo razoavelmente estável. Na concepção do autor referendado é a partir do final do século XX que as mudanças estruturais começaram a ocorrer, estabelecendo uma fragmentação cultural no que se refere às classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, se contrapondo a momentos anteriores da história onde as posições dos indivíduos estavam socialmente consolidadas.

A globalização tem favorecido a consolidação de um cenário de constantes e aceleradas mudanças, proporcionando o surgimento de novas identidades, fragmentando os sujeitos que têm procurado se reagrupar em função de suas identidades primárias: étnicas, religiosas, territoriais, nacionais, enfim.

Hall (2003, p. 7) discute o conceito de descentração do sujeito moderno, onde pontua que as identidades estão sendo deslocadas colocando em xeque as referências que o indivíduo até então possuía “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como sujeito unificado”.

Com base no pensamento do autor, compreendemos que o advento dessas transformações não só modificaram as identidades, como também desestruturaram o conceito que temos de nós mesmos como sujeitos integrados, ocasionando o que autor denominaria de perda do “sentido de si”. Este constante movimento dos sujeitos, seja do seu mundo cultural, social, como de si mesmo constitui uma “crise de identidade”, visto que a incerteza e a dúvida ocupam o lugar da estabilidade e da coerência outrora dominante.

Silva (2000) pontua sobre a questão da diferença, onde defende a importância da mesma na formação da identidade, considerando que ao reconhecer que “sou”, estabeleço critérios para dizer que “não sou”. É no pertencimento de um grupo que visualizamos aquilo que nos é próprio e aquilo que nos diferencia. Neste contexto, em que se percebe nós e os outros, surgem as tensões, conflitos, exclusões e seleções. Isso tem contribuído para que aqueles que sofrem o preconceito, discriminações e ausências de políticas públicas que beneficiem seu grupo se articulem para garantir seus direitos, ampliar seus espaços, conquistas e afirmar suas identidades como uma expressão humana.

Quando não ocorre uma tomada de consciência sobre a importância da diferença no processo de formação da identidade, os resultados são negativos. A grande frequência da veiculação de estereótipos, ausência da participação do negro na vida social e política contribuem para reforçar seu sentimento de inferioridade e baixa autoestima.

Munanga (2008) chama atenção para o fato que boa parte dos afrodescendentes em virtude de temer situações de preconceito, distanciam-se do seu grupo, internalizando valores da cultura predominante e negando suas raízes. Para o autor, tal atitude enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Corroborando com este pensamento Souza (2005, p. 36) postula:

Em certos casos, quando exercem funções não subalternas, os afro-brasileiros despertam a atenção e são notados como exceções e então, para registrar a excepcionalidade da situação, ou para dissimular o “medo de ter preconceito” (na expressão de Florestan Fernandes), esses afro-brasileiros são embranquecidos – sua cor, seu grupo étnico são “esquecidos”. Apagar os vínculos étnicos e os traços físicos, apagar a “cor” em situações determinadas, constitui-se em um outro mecanismo utilizado para tornar invisível, imperceptível, a atuação dos afrodescendentes em vários setores da sociedade brasileira.

Articulando esta ideia com outras discutidas anteriormente neste texto, enfatizamos que a identidade transforma-se continuamente diante da maneira como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que estão a nossa volta; portanto, ela é

definida numa perspectiva histórica e não biológica, levando o indivíduo a adotar diferentes identidades em momentos distintos.

Gomes (1997) discute que as mulheres afrodescendentes enfrentam um difícil processo de autorreconhecimento da sua identidade étnica. Essa limitação é reflexo de experiências racistas e discriminatórias vivenciadas em diversas fases de suas vidas: infância, adolescência, juventude e idade adulta nos mais variados espaços sociais.

Em Ferreira (1996, p. 319) encontramos o seguinte argumento:

Estudar os professores, a profissão docente e a identidade profissional implica o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza este grupo social e ocupacional. Desde as diferenças individuais até as diferenças ou afinidades grupais, que distinguem, aproximam ou opõem uns grupos em relação aos outros no seio da mesma profissão, é possível encontrar uma grande diversidade de fatores ou variáveis que sustentam e concorrem para essa heterogeneidade.

Frente a este quadro social de permanente transformação que exige a todo instante a superação de desafios, novos conhecimentos que põem em cheque conceitos, práticas, valores sedimentados e derruba de maneira irreversível mitos e verdades absolutas difundidas secularmente, se faz necessário a compreensão de como as professoras afrodescendentes se percebem enquanto profissionais e como lidam com estas permanentes mudanças. Assim, a utilização das narrativas é um importante mecanismo neste processo de tomada de consciência, pois ao assumirem uma postura de atores reflexivos, autônomos e críticos, se deslocam da posição de meros agentes do sistema, tendo em vista que como sujeitos de sua própria história pensam em si próprios como pessoa e profissional.

Dessa forma, é importante ressaltar que as memórias das experiências dessas mulheres não caracterizam apenas lembranças, mas atribuições de sentidos, as quais são determinantes na constituição da identidade dessas profissionais. Diante do exposto, devemos considerar as narrativas de vida e formação para além do simples ato de relatar, elas estão imbricadas de uma autocompreensão e autoconsciência engendradas numa imensa teia de significados, onde as mulheres afrodescendentes constroem sua identidade o que lhes permitiu vislumbrar quem são e o que podem vir a ser.

A constituição dos processos identitários das professoras negras resulta das sucessivas relações vivenciadas por elas no meio sócio-cultural e profissional. Estas interações favorecem a construção das diferentes identidades, já que estão em consonância com as inúmeras experiências adquiridas por estes sujeitos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Os estudos com as narrativas colocam as docentes no foco das discussões

estimulando consideravelmente as práticas reflexivas, tomada de consciência de si e dos outros e a construção de maneiras de ser e estar na profissão, bem como favorece a construção e (re)construção de identidades e a assimilação de mudanças. Dessa forma, é necessário ressaltar que este processo é dinâmico e possibilita articular espaços, tempos e as diferentes dimensões que envolvem o eu pessoal e profissional.

Assim, pesquisar sobre as narrativas e o processo de construção das identidades das professoras afrodescendentes que atuam no ensino superior em Parnaíba, constituiu-se de grande relevância, considerando que ao tomar conhecimento da forma como essas profissionais se percebem em relação a questão de gênero e etnia, bem como enquanto pessoa, grupo ocupacional, sentimento de pertença ou não a este grupo nos favoreceu uma compreensão das representações e sentidos implícitos no discurso das professoras negras e como isso reflete no fazer docente.

CAPÍTULO 3
MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS

CAPÍTULO 3

MULHER AFRODESCENDENTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS

*Não faças do amanhã o sinônimo de nunca
nem o ontem te seja o mesmo que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás... mas vá em frente
pois há muitos que precisam
que chegues para poderem seguir-te.*

(Charles Chaplin)

Este capítulo tem por objetivo discutir a situação educacional da mulher negra, considerando que a educação se constitui um importante indicador no processo de ascensão social dos indivíduos. Para tanto, dialogamos com várias áreas do conhecimento como História da Educação, sociologia, estatística entre outras.

A História da Educação tem renovado seus objetos de pesquisa e a maneira como abordá-los, valorizando cada vez mais as histórias dos sujeitos esquecidos. Até bem pouco tempo a maioria das produções acadêmicas abordavam uma história da educação feminina unificada no que se refere à trajetória educacional da mulher negra e branca. Contudo, há que se pensar que ambas trilham caminhos diferentes, embora em alguns momentos essas histórias possuam semelhanças, as diferenças se sobrepõem, já que o processo de mobilidade social vivenciado por elas são desiguais.

Nesta perspectiva, Lopes (2009) esclarece a importância de se incorporar categorias discutidas em outras áreas das ciências humanas como gênero, etnia, geração e classe social para se compreender os fenômenos educativos e estimular o olhar sobre as diferentes realidades educacionais.

A História da Educação Brasileira tem revelado que a maior parte do contingente populacional afrodescendente tem ficado à margem do sistema educacional. O desconhecimento ou ausência de uma teoria consistente sobre esta questão dificulta a identificação de problemas raciais, discriminação e desigualdades. Lopes e Galvão (2001, p. 41) refletem sobre isso:

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim, muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente

diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena [...]. Enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história

A análise da história da educação desses grupos contribui para a compreensão de muitas questões vivenciadas na atualidade, em especial a situação da mulher negra, considerando sua ausência em diversos espaços sociais e profissionais.

Os estudos mencionados a seguir revelam que a educação é fator determinante no processo de ascensão social e profissional, se configurando um veículo de emancipação socioeconômica, política e cultural dos indivíduos e um meio de integração. Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Valle Silva (1988), Pastore (2000), Henriques (2001) identificam o acesso a educação como uma via de integração da população negra na sociedade. Já Pastore e Valle Silva (2000) afirmam que ela se constitui um fator determinante da trajetória social a ser percorrida pela população brasileira e Hasenbalg (1999) alerta que o nível de escolaridade tem grande peso quando avaliamos as diferentes oportunidades entre brancos e negros na aquisição da cidadania.

A partir dos trabalhos mencionados acima ressaltamos a importância de se evidenciar a situação educacional da mulher negra na tentativa de identificar os avanços alcançados ao longo da História, dando ênfase para as duas últimas décadas, tendo como marco inicial o ano de 1988, momento em que é promulgada a última constituição de nosso país.

Esta Carta Magna atribui grande relevância a educação e em seu artigo 205 atribuiu três propósitos básicos: “pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Preconiza ainda em seu artigo 206, que ela se efetive com base nos princípios universalidade, igualdade, liberdade, pluralismo, garantia de padrão de qualidade, gratuidade e gestão democrática do ensino público, entre outros.

Portanto, em termos de garantias legais, a educação brasileira está muito bem fundamentada, destarte a realidade nem sempre contempla os objetivos e princípios evocados na lei, embora já se registre muitos avanços. Assim, refletir sobre essas questões favorece o debate e consequentes ações que minimizem as disparidades existentes entre diversos segmentos da população brasileira.

3.1 Trajetória educacional da mulher afrodescendente: memórias de uma longa caminhada

A sociedade brasileira é resultado de longo processo de misturas étnicas, portanto, repleta de diferenças culturais. Os conceitos eurocêntricos, contudo, serviram de referência para a cultura ideal culminando na exclusão de grupos étnicos e na criação de estereótipos que favoreceram a segregação. Para corroborar tal afirmação, a história ocidental tem evidenciado que as mulheres negras ocuparam uma posição desfavorável na sociedade. Sua situação, na atual conjuntura brasileira é reflexo de um processo histórico que tem sua origem na colonização, em que, por séculos, esteve submetida à condição de escrava, porém, não podemos ser ingênuos em afirmar que todo este processo de desigualdade social enfrentado hoje pela população negra tem como única causa a escravidão, além das raízes históricas, acrescentam-se as questões culturais, econômicas e políticas.

Ao iniciarmos a análise da trajetória de vida da mulher negra no Brasil, tomamos como ponto de partida a chegada dos portugueses na América – Brasil, século XVI quando se instituiu a escravidão no Brasil que se perpetuaria por quase quatrocentos anos, estendendo-se até o final do século XIX quando legalmente foi abolida, porém, culturalmente, isso não ocorre. Durante este período foram transportados da África para a Colônia Brasil, aproximadamente quatro milhões de negros africanos para exercerem inúmeras atividades.

Segundo Schumacher e Vital Brazil (2007), homens e mulheres foram traficados para desenvolverem atividades na agricultura, pecuária, extração mineral e vegetal, contudo, as escravas além de atuarem nessas funções, foram absorvidas com imensa frequência em outros setores como na fabricação do açúcar, nas manufaturas, nos trabalhos domésticos na casa grande, como reprodutoras, amas de leite, babás e escravas de ganho que desempenhavam tarefas remuneradas como a venda de quitutes e até mesmo a prostituição, entregando ao seu senhor parte do pagamento recebido pelos serviços prestados, uma prática adotada durante a colônia e Império como forma do escravo trabalhar e conseguir juntar dinheiro ao longo de sua vida para comprar sua carta de alforria.

Ao analisarmos a trajetória do povo negro no Brasil escravagista compreendemos que as práticas educativas, se é que assim podemos chamá-las eram realizadas no espaço privado com o objetivo de moldá-los culturalmente, bem como formar uma mão de obra para realizar o trabalho nas fazendas.

De acordo com Fonseca (2002), um dos primeiros documentos oficiais a tratar de forma explícita sobre a educação dos escravos e libertos foi a Lei do Ventre Livre, sancionada

em 1871, na qual a educação foi elencada como uma condição a ser considerada para o processo de abolição do trabalho escravo. No artigo 2º da referida Lei identificamos que o governo poderia recolher as crianças que sofriam maus tratos ou que foram abandonadas e encaminhá-las a associações e asilos. No entanto, estas instituições teriam alguns direitos e deveres em relação a estes menores:

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços, mas serão obrigadas:

1.º A criar e tratar os mesmos menores;

2.º A constituir para cada um deles um pecúlio, consistente na quota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos;

3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

§ 2.º - A disposição dêste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juízes de órfãos encarregarem da **educação** dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim (Lei do Ventre Livre, 1871, grifo nosso).

Em Schumacher e Vital Brazil (2007), encontramos informações que após esta Lei o Império passou a custear a inserção dos ingênuos, termos atribuído às crianças de “ventre livre”, em diversas instituições existentes pelo país, entre elas menciona O Imperial Fluminense (Rio de Janeiro, RJ, 1869), o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara (Teresina, PI, 1873), a Colônia Orfanológica Isabel (Recife, PE, 1873), o Colégio Nossa Senhora do Amparo, o Instituto dos Educandos Artífices (Pará, 1876) e o Asilo Agrícola Isabel (Rio de Janeiro, 1886).

Esta medida legal, contudo, não representou grandes avanços no quadro educacional da população negra que nasceu após a Lei, pois segundo Fonseca (2002), estudos e documentos revelam que os senhores donos de escravos não entregaram as crianças ao Estado, muito menos elas receberam a educação prevista na Lei. Um quadro de desrespeito a este instrumento legal se instaurou, considerando que mesmo tendo adquirido um direito, os menores continuavam nas mesmas condições que os escravos. O percentual de analfabetismo entre a população de crianças negras não sofreu grandes alterações. Os menores ficaram sob a custódia do Estado, quanto os que permaneceram aos “cuidados” do senhor foram educados com uma finalidade específica: o trabalho.

Destarte, esta Lei se constitui de muita importância para a história da educação, especialmente para a história da educação dos negros, considerando que no contexto de sua criação ainda era algo muito distante a formação escolar para este grupo étnico, tendo em vista que o ensino formal era privilégio da elite.

Frente à ineficácia dessa Lei, de acordo Schumacher e Vital Brazil (2007) registra-se informações sobre a existência de outras iniciativas e associações que pretendiam fomentar a educação da população negra, em destaque das mulheres. Segundo o autor, foram criados cursos noturnos, em que crianças e adultos, homens pobres, livres e mesmo alguns escravizados passaram a receber instrução preliminar.

Bernardo (1998) alerta que a proclamação da Lei Áurea, em 1888, quando legalmente foi instituído o fim da escravidão no Brasil, não se consolidou no âmbito social e quiçá político, tendo em vista que essa medida legal não representou mudanças significativas e necessárias no campo econômico e social. As mulheres negras foram se inserindo no mercado de trabalho “livre”, recebendo baixa remuneração pelo desenvolvimento de atividades como lavadeiras, cozinheiras, de certa forma uma extensão dos trabalhos que realizava na condição de escrava.

Dessa forma, é importante notar que, enquanto a mulher branca já ingressava no mercado de trabalho com uma escolarização, as negras mesmo tendo uma longa caminhada de trabalho não desfrutaram deste benéfico. Na condição de escrava não foi permitido a aquisição da educação, muito menos a abolição oportunizou a esse grupo o acesso à escolaridade, tal situação se reflete na ausência das políticas públicas que contemplassem a integração dos negros à sociedade brasileira de forma digna e igualitária, contribuindo para que eles permanecessem à margem da sociedade brasileira.

Neste panorama de desigualdades, a mulher negra sofre dupla discriminação: de raça e gênero o que as impediu por muito tempo de gozarem direitos sociais básicos como a educação formal e o exercício de sua cidadania.

As tabelas a seguir foram adaptadas a partir dos dados fornecidos pelo Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010, elaborado com base no IBGE, microdados do PNAD e nos fornecem um panorama do nível de escolaridade do brasileiro. Contudo, levando em conta a temática deste trabalho, daremos ênfase à situação educacional da mulher negra (pretas e pardas).

Tabela 01 - População residente que sabia ler e escrever de acordo com faixa de idade escolhidas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, no Brasil, 1950 (em % da população)

	15 anos ou mais			60 anos ou mais		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Brancos	65,5	54,8	60,1	56,5	39,0	47,6
Pretos & Pardos	35,7	25,9	30,7	25,7	11,7	18,2
Total	54,8	44,1	49,4	45,9	28,9	37,1

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹¹

Realizando uma análise mais sistemática dos dados, observamos que a população com 60 anos ou mais, referentes às mulheres negras e pardas, apenas 11% sabiam ler e escrever. Considerando a idade dessas mulheres, elas nasceram no contexto da escravidão no Brasil, assim a possibilidade da aquisição da leitura e da escrita era quase remota. Boa parte das mulheres negras ou brancas da classe menos abastada migravam para um caminho que lhes reservava uma vida de muita luta, posto que não teriam a oportunidade e nem incentivo para continuar seus estudos. A alternativa quase sempre era o casamento, lavrar e arar a terra, assim como a realização de trabalhos domésticos nas residências das famílias de maior poder aquisitivo, costurar, bordar e a produção e comercialização de doces, quitutes entre outros.

A análise dos dados explícitos na tabela acima revela que a conjugação do sexismo e racismo se constituem um duplo obstáculo para a ascensão da mulher afrodescendente.

No Brasil, de acordo com Gomes (1995), é possível identificar a partir de categorias como raça e gênero um sistema de privilégios e hierarquização. Historicamente isso tem refletido em violência contra a mulher, dando destaque especial neste momento para a afrodescendente que, ao longo dos tempos, tem vivenciando um processo de discriminação e exclusão.

Na primeira metade do século XX, contexto em que as mulheres com mais de 60 anos apresentadas na tabela acima nasceram quando a educação pública não atingia toda população, já que não possuíam recursos financeiros para frequentar uma escola particular que lhes garantisse uma qualidade de ensino e continuidade dos estudos. As condições

¹¹ PAIXÃO, 2010, p. 209.

socioeconômicas das famílias, especialmente das pobres não oportunizaram a escolarização de seus filhos.

A tabela abaixo apresenta o índice de analfabetismo¹² da população brasileira no intervalo de 1988 – 2008.

Tabela 02 - Taxa de analfabetismo da população residente por faixa etária selecionada, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, no Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população)													
		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Brancos	Homens	11,0	12,9	18,4	31,4	7,9	9,6	12,9	23,0	6,0	7,3	9,4	18,0
	Mulheres	13,1	16,4	24,8	40,4	9,0	11,2	16,6	29,2	6,4	7,8	10,9	22,5
	Total	12,1	14,8	21,8	36,4	8,4	10,5	14,9	26,6	6,2	7,6	10,2	20,6
Pretos & Pardos	Homens	28,2	33,0	43,1	63,5	21,3	26,1	33,9	52,0	14,0	17,9	24,1	43,2
	Mulheres	29,0	36,7	51,2	73,0	20,4	26,5	37,9	60,7	13,2	16,9	24,9	47,2
	Total	28,6	34,9	47,3	68,6	20,8	26,3	36,0	56,8	13,6	17,4	24,5	45,4

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹³

Comparando os dados expressos na tabela 02 no período mencionado acima, verificamos uma diminuição no índice de analfabetismo no que se refere às mulheres pretas e pardas. Contudo, mesmo se identificando avanços, os índices ainda são preocupantes. É importante notar que a intensidade do analfabetismo tem relação com a situação geracional, quanto maior a idade, maior o índice.

A seguir evidenciamos dados sobre o percentual de analfabetos funcionais. O IBGE considera analfabeto funcional¹⁴ o indivíduo com baixa escolaridade que não desenvolveu a habilidade da interpretação de textos e de realizar operações matemáticas.

¹² Neste trabalho o uso do termo analfabetismo está de acordo com a nomenclatura utilizado pelo IBGE no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010. A expressão não possui relação com os termos pejorativos: ignorante, boçal e bronco apresentado no Dicionário de sinônimos e antônimos da língua Portuguesa. Ver FERNANDES, F. Dicionário de sinônimos e antônimos da língua Portuguesa. 11 ed. Porto Alegre: Globo, 1957.

¹³ Ibidem, p. 207.

¹⁴ Termo utilizado pelo IBGE para classificar os indivíduos com menos de quatro anos de estudo

Tabela 03 - Taxa de analfabetismo funcional da população residente por faixa etária selecionada, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, no Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população)

		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Brancos	Homens	29,7	34,1	46,2	63,6	22,8	26,3	34,2	54,5	16,0	19,2	24,9	44,3
	Mulheres	31,0	36,8	50,3	65,9	23,4	27,9	38,1	56,6	16,3	19,6	26,5	47,3
	Total	30,4	35,5	48,4	64,9	23,1	27,2	36,3	55,7	16,1	19,4	25,7	46,0
Pretos & Pardos	Homens	52,2	58,3	71,4	86,6	42,9	48,9	60,0	81,3	27,6	33,7	43,7	67,9
	Mulheres	50,8	59,6	75,0	90,2	39,8	47,9	62,2	84,6	25,7	31,9	43,7	71,2
	Total	51,5	59,0	73,3	88,5	41,3	48,4	61,1	83,1	26,6	32,8	43,7	69,7

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹⁵

Confrontando os números entre as mulheres brancas e as pretas e pardas encontramos uma enorme discrepância em todos os anos e faixa etária, onde o peso do analfabetismo funcional é maior sobre as mulheres pretas e pardas.

Ampliando a análise para os dados referentes a pretos e pardos de ambos os sexos, os índices oscilam. Em 1988 os homens pretos e pardos apresentaram percentuais menores que mulheres pertencentes a este mesmo grupo de cor, já em 1998 os dados oscilaram entre mulheres e homens pretos e pardos. Em 2008 os índices estiveram favoráveis para as mulheres pretas e pardas que apresentaram uma redução nas taxas de analfabetismo funcional, salvo na faixa etária acima de 65 anos, problema que dialoga com a dimensão geracional.

A exemplo do que foi apresentado nas outras seções na faixa etária de maior idade se verifica uma acentuada assimetria com relação a taxa de analfabetismo. As mulheres pretas e pardas com mais de 65 anos em 1988 representavam 90,2% do contingente de analfabetos funcionais em 1998 eram 84,6% e 2008 atingiram o percentual de 71,2%. Comparando os dados referentes às mulheres do mesmo grupo de cor com mais de 15 anos encontramos os seguintes resultados: 1988 o percentual de indivíduos considerados analfabetos funcionais era de 50,8%, em uma década depois este número cai 39,8%, e em 2008 o índice era de 25,7% registrando uma queda progressiva ao longo de duas décadas.

Por meio dos dados, é possível concluir que o número de analfabetos funcionais entre as mulheres pretas e pardas com menor idade tem reduzido significativamente quando confrontamos com as mulheres pretas e pardas de idade mais elevada.

¹⁵ Ibidem. p. 211.

De forma geral, identificamos uma queda nos índices de analfabetismo funcional da população brasileira no período de 1988 - 2008.

Prosseguindo a análise do processo de escolarização da mulher negra no Brasil, apresentamos a seguir tabelas com informações a respeito da formação deste grupo nos níveis fundamental, médio e superior.

Tabela 04 - Taxa líquida de escolaridade no Ensino Fundamental (7 a 14 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino fundamental dividido pela população entre 7 a 14 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Branco	84,3	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	73,4	87,8	94,7
	Total	78,9	90,5	94,9
Mulheres	Branca	85,4	93,3	95,4
	Pretas & Pardas	76,4	89,4	94,8
	Total	81,0	91,3	94,9
Total	Branco	84,9	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	74,9	88,6	94,7
	Total	80,0	90,9	94,9

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹⁶

Nota 1: A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Interpretando os dados, verifica-se que de forma geral houve um avanço da taxa líquida da escolaridade da população negra no que se refere ao ensino fundamental. Paixão (2010, p. 222) assevera que de acordo “com os indicadores da PNAD ao longo do período de 1988-2008, a taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental da população residente no Brasil apresentou uma melhoria consistente, passando de 80,0% em 1988, para 94,9% em 2008”.

Em relação à taxa líquida de mulheres e homens pretos e pardos no ensino fundamental, os índices para as mulheres desse grupo de cor se diferenciam positivamente.

Confrontando os dados, encontramos elementos que revelam que as taxas líquidas de escolaridade no ensino fundamental para as mulheres brancas ainda é maior que das mulheres pretas e pardas em todos os anos e faixas etárias, mesmo que estes índices entre as

¹⁶ Ibidem, p. 222.

mulheres negras tenham diminuído, já que elas vêm gradativamente aumentando sua participação no ensino fundamental.

De forma geral, houve um crescimento década a década da taxa líquida de mulheres pretas e pardas frequentando o ensino fundamental. Em 1988 o percentual era de 76,4%, no ano de 1998 cresceu para 89,4% e em 2008 atingiu os 94,8%. A justificativa para esses avanços estão relacionadas:

A evolução das respectivas taxas líquidas de escolaridade no ensino fundamental, entre os anos de 1988 e de 2008, confirma o movimento [...] de universalização do ensino fundamental nos últimos vinte anos, e com especiais efeitos positivos para a população preta e parda que antes, nem a este estágio do sistema escolar tinha pleno acesso (PAIXÃO, 2010, p. 222).

A concepção de universalização da educação é consequência do sentido de democratização da educação expresso na Constituição de 1988 que prescreve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Sobre essa obrigatoriedade Carneiro (2010, p. 42) esclarece que o Estado possui “uma ampla gama de obrigações irrenunciáveis, tidas como competências do Estado brasileiro e face ao não cumprimento das quais cabem mecanismos de acionabilidade jurídica, ou seja, de responsabilização criminal”.

Apesar da importância desta determinação sobre o direito a educação, ela sozinha não representa a certeza da oferta de uma educação pública de qualidade, contudo, se constitui um dispositivo legal que respalda a ação reivindicatória dos indivíduos prejudicados em caso de omissão ou insuficiente prestação deste serviço por parte do Estado.

No texto constitucional, a educação se configura um direito subjetivo, inerente aos indivíduos. Esta determinação da CF/88, juntamente com Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB 9394/96 tem contribuído decisivamente para aumentar o número de matrículas no Ensino Fundamental, embora nem sempre isso represente qualidade educacional.

O crescimento da taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental da população brasileira com idade de 7 a 14 anos de idade tem originado uma demanda na expansão de todo sistema de ensino, dando destaque para o ensino médio e superior.

Tabela 05 - Taxa líquida de escolaridade no Ensino Médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino médio dividido pela população entre 15 a 17 anos de idade)

		1988	1998	2008
Homens	Brancos	20,0	35,2	55,7
	Pretos & Pardos	6,0	14,2	35,9
	Total	13,5	24,8	44,4
Mulheres	Brancas	24,3	46,0	66,5
	Pretas & Pardas	9,5	23,3	49,1
	Total	17,3	35,1	56,8
Total	Brancos	22,2	40,7	61,0
	Pretos & Pardos	7,8	18,6	42,2
	Total	15,4	29,9	50,4

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹⁷

Nota 1: A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

No que se refere às taxas líquidas de ambos os sexos do grupo de preto e pardos, identificamos que os índices correspondentes às mulheres são superiores em relação aos homens. Em 1988 a taxa líquida para os homens era 6,0%, para as mulheres 9,5%. No ano de 1998 as taxas líquidas correspondiam respectivamente 14,2% e 23,3%, e em 2008 o percentual para os homens pretos e pardos era 35,9% e para as mulheres 49,1%. Neste critério as mulheres pretas e pardas apresentam vantagem em relação aos homens do mesmo grupo de cor.

Ao compararmos as taxas líquidas de escolaridade no ensino médio entre as mulheres pretas e pardas com as mulheres brancas, percebemos que as taxas das mulheres pretas e pardas se encontram bem abaixo das mulheres brancas, revelando que as primeiras não prosseguem os estudos na mesma frequência que as últimas. Jaccoud (2008, p. 151) afirma que “as desigualdades geradas no sistema educacional e nas instituições de ensino repercutem com bastante intensidade no mercado de trabalho, ali, elas se somam a outras produzidas no interior desse mesmo espaço”. Em virtude do fato das mulheres pretas e pardas não darem continuidade aos seus estudos contribui para que elas continuem à margem da sociedade.

¹⁷ Ibidem, p. 222.

Avaliando os dados expressos na tabela 05 notamos que de forma geral houve um crescimento nas taxas líquidas de escolaridades da população brasileira em idade de 15 a 17 anos. Não obstante há que se pensar que a situação ainda não é satisfatória, principalmente quando verificamos a existência de uma enorme disparidade quando equiparamos os resultados entre os grupos de cor e sexos diferentes, ficando os pretos e pardos numa situação desfavorável.

Tabela 06 - Taxa líquida de escolaridade no Ensino Superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população entre 18 a 24 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	7,2	9,6	18,2
	Pretos & Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Branca	8,1	12,2	22,7
	Pretas & Pardas	2,0	2,4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total	Branco	7,7	10,9	20,5
	Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: Dados retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.¹⁸

Nota 1: A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

A tabela 06 expressa as taxas líquidas de escolaridade da população residente com faixa etária de 18 a 24 anos e evidencia informações que necessitam de atenção especial, haja vista que seus dados são alarmantes, principalmente no que se refere aos indivíduos pretos e pardos de ambos os sexos.

Entre as inúmeras possibilidades de interpretação, destacaremos inicialmente as taxas líquidas de escolaridade no ensino superior das mulheres brancas, pretas e pardas. Quando comparamos essas taxas entre as mulheres de grupo de cor diferente, diagnosticamos uma enorme distância entre os dois grupos. No período de 1988 a taxa correspondente às mulheres brancas era 8,1% e 2,0% para as pretas e pardas. Em 1998 os índices respectivamente eram 12,2% e 2,4%, já no ano de 2008 se registrou um percentual de 22,7% para as mulheres brancas e 9,2% para as pretas e pardas.

¹⁸ Ibidem, p. 227.

Com a leitura dos dados é possível concluir que a taxa líquida de escolaridade no ensino superior das mulheres brancas é significativamente superior as das pretas e pardas.

Contudo, quando cruzamos os dados referentes a mulheres e homens do mesmo grupo de cor, identificamos acentuada assimetria. Em 1988 o percentual de homens pretos e pardos era de 1,6% e para as mulheres deste mesmo grupo 2,0%. Em 1998 taxa líquida era 1,7% para os homens e 2,4% para as mulheres. No ano de 2008 o percentual para os homens atingia 6,2% e para as mulheres 9,2%.

No contexto geral, as informações contidas na tabela 06 revelam que houve no intervalo de 1988 -2008 um pequeno crescimento no percentual de mulheres negras no ensino superior, contudo, os dados ainda são alarmantes e demonstram claramente a necessidade de políticas públicas que visem superar essa desigualdade.

Apesar dos avanços registrados, Jaccoud (2008, p. 151) alerta que:

Os negros encontram-se em situação desfavorável em relação aos brancos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com indicadores mais elevados de repetência e de evasão. Em decorrência, mantêm taxas mais altas de defasagem escolar – inadequação entre idade e série – e abandono da escola, além de chegarem mais tarde e em menor proporção ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. As consequências se fazem sentir na forma de acesso ao mercado de trabalho, onde os jovens negros entram mais cedo do que os jovens brancos e em posições de menor demanda de qualificação.

Ao contextualizarmos a atual situação de boa parte das mulheres negras no Brasil, identificamos que possuem uma trajetória marcada pela desigualdade. Porém, a partir da segunda metade do século passado elas têm paulatinamente avançado na escolarização formal. Contudo, ainda percebemos um fosso abismal quando cruzamos a variável raça com gênero, uma vez que a quantidade de mulheres negras com diploma superior é bem menor que as mulheres e homens brancos, sinalizando um processo de exclusão da população negra neste nível de ensino.

3.2 Educação para as relações etnicorraciais: respeito a diversidade e combate ao racismo, uma articulação necessária

Na seção anterior dessa dissertação, evidenciamos a situação educacional da população negra nas últimas três décadas, onde verificamos que apesar dos avanços que vem se registrando, a realidade educacional desse segmento étnico ainda não é satisfatória.

Segundo Queiroz (2001), nos últimos anos ocorreu um crescimento significativo no índice de escolarização do brasileiro e este crescimento está vinculado às constantes exigências do mercado de trabalho, contudo, as mulheres brancas possuem um perfil mais qualificado para ocupar cargos de maior status social que outras categorias raciais, entre elas as mulheres negras que atingem uma escolaridade considerada inferior quando comparada às brancas.

Para os governos obliterarem as desigualdades socioeducacionais existentes no Brasil é necessário reunir esforços conjunto com a sociedade no sentido de desenvolver ações concretas que favoreça a inclusão social e o exercício da cidadania de grupos que historicamente ficaram a margem do sistema educacional, dando destaque para a população afrodescendente.

No clássico estudo realizado por Hasenbalg (1979) encontramos elementos que explicam as razões para o baixo índice de escolaridade da população negra, entre elas a afirmação de que a cor da pele atua como um elemento que afeta diretamente o rendimento quanto a permanência dos discentes negros na escola. Ainda neste viés de discussão, Silva e Hasenbalg (1992) chama atenção para a existência de fatores imperceptíveis que obstaculizam a inserção das mulheres negras nos grupos de maior escolarização e, conseqüentemente, impedem sua presença em determinados espaços profissionais e as direcionam para outros.

Nesse sentido, Munanga (2005), aponta para a urgência de elaborar currículos, tempos e espaços escolares que favoreça a permanência de todos os grupos étnicos e segmentos da sociedade. Currículos que contemplem uma proposta multiculturalista¹⁹ que venha romper com ideia de homogeneidade cultural, valorize a diversidade e combata o preconceito no campo da educação e da formação de professores.

Os constantes debates sobre essas questões têm sinalizado para romper com a estrutura rígida da escola brasileira que não considera a história de vida dos diferentes grupos que ocupam o espaço escolar. Silva (1995, p. 195) alerta que:

As narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento

¹⁹ Ver GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____, (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 15 - 43.
_____. **Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do Multiculturalismo**. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **Relações Raciais e Educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Cadernos Penesb, Niterói: Intexto, 2001. p. 63-77.

é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

É preciso alertar que a escola é um local onde os indivíduos constroem suas identidades, portanto é necessário que ela esteja atenta aos conceitos, condutas e valores que serão disseminados para que não cumpra o papel de legitimadora e reprodutora das desigualdades e práticas discriminatórias que vêm se registrando ao longo da história brasileira. Neste contexto, é importante evidenciarmos o pensamento de Boakari (2007, p. 02) sobre a importância de se trabalhar com as diferenças:

[...] A diferença desempenha o papel fundamental de ser alicerce e referência na construção das diversas individualidades que se apóiam nas múltiplas identidades que todo indivíduo possui. Urge incorporar e trabalhar com as diferenças e múltiplas individualidades (diversidade) em todas as suas dimensões para suscitar um processo vital de uma Pedagogia do diferente²⁰.

Portanto, torna-se fundamental refletir sobre como a diversidade vem sendo trabalhada nos espaços onde se processa uma educação formal, considerando que nestes locais não se efetua apenas o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, ocorre também troca de saberes e experiências imbricadas em relacionamentos por vezes conflituosos e não democráticos. Por conseguinte, estes conflitos podem refletir em discussões, reconhecimento e respeito a diversidade existentes nestes ambientes educacionais ou na submissão dos grupos que gozam de menos privilégios e tem seus interesses silenciados, tudo vai depender da forma como a escola se posiciona politicamente frente a essas questões. Para Costa (2010, p. 46) a superação da discriminação racial na educação vai além de “colocar capoeira, cabelo com trançinha ou feijoada no currículo [...] deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos”.

O Movimento Negro Nacional, desde o século passado vem se articulando e reivindicando que o currículo das instituições de ensino contemplasse a cultura africana e afro-brasileira, objetivando uma educação antirracista. Assim, paulatinamente, o governo brasileiro passou a incorporar em seus documentos oficiais temas que focassem a temática.

²⁰ Sobre a Pedagogia do Diferente ver BOAKARI, Francis Musa. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas**: uma revista de resenhas de livros, 26 fev. 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

A priori evidenciamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que refletiu na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) os quais apresentam a discussão da pluralidade cultural como um tema transversal.

Gonçalves (2004) advoga que a temática pluralidade cultural está relacionada ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diversos grupos sociais que habitam o território brasileiro, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às práticas discriminatórias e excludentes identificadas na sociedade brasileira. Este autor ainda pontua que o tema transversal em questão possibilita ao discente conhecer e compreender o Brasil como um país complexo, multifacetado e por vezes contraditório.

Os PCNs (1997) esclarecessem que o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte indissociável da identidade nacional e valorizar a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que é parte do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como engajar-se na luta para obliterar todo tipo de discriminação, valorizando a trajetória dos grupos que constituem nossa sociedade.

Tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural -traço bem característico da nossa história de país colonizado- quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos- portanto, para a própria nação (PCNs, 1997, p. 4).

O tema transversal pluralidade cultural reconhece a existência de diversas etnias e culturas, bem como as práticas discriminatórias e desigualdades que se efetivam no ambiente escolar. Em tese deve contribuir para o respeito à diversidade, a partir de uma proposta interdisciplinar que objetive integrar todas as áreas do currículo escolar. É importante destacar o caráter de transversalidade, tendo em vista que ele não se constitui mais uma disciplina que deve ser trabalhada em horários estabelecidos pela coordenação da escola.

Outro importante momento para a educação das relações etnicorraciais foi a criação da Lei 10.639/2003²¹ que altera a artigo 26 - A da atual LDB e torna obrigatório nos currículos escolares o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Este instrumento legal sinaliza para a necessidade do debate e valorização da História do povo

²¹ A Lei 10.639/03 em outubro de 2008 sofreu uma modificação no seu artigo 26 A, em decorrência da aprovação da Lei 11.645/08, que estende sua abrangência à obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena.

negro e suas contribuições culturais. A discussão sobre negação da cultura africana e afro-brasileira e sua ausência no currículo escolar caracteriza-se como um importante passo para contribuir com efetivação de uma educação antirracista. Em suma, representa uma série de compromissos que visam combater o racismo e valorizar o negro enquanto elemento fundamental na constituição da nação brasileira.

A Lei 10.639/2003 tem conduzido os sistemas educacionais, as escolas e os docentes a inserirem em todo currículo escolar o estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira, contudo, a ênfase maior recai sobre as disciplinas de Arte, Literatura e História do Brasil. No entanto, ela tem exigido esforços em especial dos professores que precisam desconstruir conceitos apreendidos durante sua formação, sedimentados em práticas que reforçavam o racismo e a discriminação.

Está regulamentada pelo Parecer 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes atuam no sentido de orientar como esta Lei deve se efetivar nas práticas educativas e coloca em pauta que:

[...] Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 18).

A citação acima se reveste de grande importância por questionar as relações etnicorraciais fundamentadas em preconceitos que atribuem ao negro uma condição de inferioridade e alertar sobre as dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes no processo de constituição das suas identidades. Segundo Amâncio, Gomes e Jorge (2008, p.119) a lei 10.639 “resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor [...] a implantação dessa lei visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil”.

CAPÍTULO 4
AUTOBIOGRAFIAS AFRODESCENDENTES:
RECONTANDO UMA NOVA HISTÓRIA

CAPÍTULO 4

AUTOBIOGRAFIAS AFRODESCENDENTES: RECONTANDO UMA NOVA HISTÓRIA

A guardiã das memórias de minha família e de minha vida sempre foi minha mãe. Hoje me vejo numa situação bastante difícil, pois detalhes, peculiaridades, emoções e aquele potinho a mais de quem sempre aumenta um conto eram coisas dela, coisas que me preocupava apenas em ouvir. Mas nessa tarefa difícil tentarei resgatar algumas lembranças de minha trajetória, como estudante, mulher, trabalhadora e negra.

(Kalimba)

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.”

(Clarice Lispector)

Iniciamos este capítulo refletindo sobre os versos de duas importantes mulheres: Kalimba e Clarice Lispector, ambas falam da experiência de lembrar.

Kalimba, partícipe do nosso estudo, escreveu este pensamento na introdução do seu memorial de vida e formação. Nele a professora expressa a saudade de sua mãe e a importância que ela tinha na preservação da memória de sua família.

Em seus versos evidencia que o ato de lembrar as experiências passadas não é tarefa fácil. Sobre esta dificuldade de trabalhar com a memória Bosi (1995, p. 55) nos diz que “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Rememorar exige esforço, dedicação, não se constitui um trabalho livre, espontâneo, requer escolhas, selecionamos aquilo que deve ser lembrado ou esquecido.

O sentimento que toma conta de Kalimba é compreensível e faz parte do processo de produção de um memorial, considerando que este é um texto marcado pela subjetividade e está diretamente relacionado com as experiências vivenciadas pelo sujeito que no ato de narrar torna-se autor e ator de sua própria história. Passeggi (2008, p. 28) assevera que “auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. [...] como a ação de cuidar de si e de

renascer de outra maneira pela mediação da escrita”. Dessa forma, isso exige uma tomada de consciência sobre nossas experiências, um encontro consigo mesmo.

A segunda citação se refere a um poema de Clarice Lispector que aborda sobre as várias histórias que vivenciamos e as diversas pessoas que transversalizam nosso caminho.

Apropriando-nos do pensamento de Lispector, é possível afirmar que, no processo de construção do memorial muitas histórias não foram ditas, muitos silêncios e omissões permearam as falas das nossas interlocutoras, já que ao relatarm suas histórias “surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou que de si mesmo para adaptar-se à mudança”(JOSSO, 1988, p. 44), estas respostas nem sempre são fáceis de encontrar e quando as encontramos nem sempre é o que gostaríamos de ouvir.

Portanto, adentrar na trilha da pesquisa narrativa permitiu-nos mergulhar na subjetividade das histórias de vida de quatro mulheres e professoras negras que atuam no ensino superior em Parnaíba. Nesta caminhada identificamos múltiplas experiências e sentimentos que nos ajudaram a compreender e descortinar questões relativas ao nosso estudo.

Destarte, o presente capítulo objetivou evidenciar e analisar os dados produzidos a partir das histórias de vida e formação das mulheres que se constituíram interlocutoras do estudo.

As análises das narrativas concedidas pelas professoras estiveram basiladas no pensamento de Bardin (1977, 2006) que trabalha com análise de conteúdo. Assim, após uma exaustiva leitura de seus relatos, codificamos e categorizamos estas informações, visando classificar os elementos considerando as diferenças e semelhanças. Logo após, reagrupamos as informações levando em conta as similaridades e características comuns. E por fim, organizamos estas informações em três eixos de análise: memórias da trajetória escolar, narrativas da trajetória docente e narrativas de identidade.

4.1 O conto das griots: Kora, Ghaita Africana, Kalimba e Lira Africana, professoras negras em cena protagonizando suas histórias de vida

As professoras negras que participaram do estudo foram cognominadas de Kora, Ghaita Africana, Kalimba e Lira Africana. Conforme explicação realizada no capítulo 1 dessa dissertação, essas expressões representam nomes de instrumentos musicais da cultura africana e foram utilizadas intencionalmente, considerando a temática em estudo e também como forma de valorizar a cultura africana.

No subtítulo deste capítulo identificamos a expressão griots, que tem relação com a tradição africana de contar histórias. Para Boulos (2011, p. 58) griots “são cantores, músicos e poetas que transmitem histórias e canções de seu povo”. Na cultura africana, eles desempenham importante papel de ensinar as novas gerações através de sua arte de contar histórias. São considerados guardiões da memória e exercem a relevante função social de manter viva a prática da narração e a preservação da memória coletiva.

De maneira análoga, as professoras interlocutoras da pesquisa se constituíram griots, haja vista que contaram suas histórias, por meio das quais refletimos e também aprendemos. As experiências narradas por essas griots pelo viés da escrita e da oralidade representam uma oportunidade de refletirmos sobre a situação da mulher negra na docência superior em Parnaíba. Portanto, este espaço está destinado a evidenciar as histórias de vida de quatro professoras negras que assumiram a posição de sujeitos históricos.

4.1.1 Eixo 1: Memórias da trajetória escolar

As diferenças educacionais entre negros e brancos ainda é um problema em nosso país. Os estudos de Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Valle Silva (1988), Pastore (2000), Henriques (2001) e Paixão (2010) revelam enormes disparidades existentes entre estes grupos. Estas diferenças educacionais têm origem em diversos fatores que os acompanham por toda vida.

Para Osório e Soares (2005) as crianças negras possuem um histórico de vida que contribuem para que elas sofram o peso da desigualdade. A priori, sua condição socioeconômica, já que a maioria da população negra é oriunda de famílias pobres. Tal realidade as privam de usufruir até mesmo de seus direitos e necessidades básicas como alimentação, saúde, educação, cultura e lazer. Em consequência dessa realidade socioeconômica, as chances de adentrarem no sistema educacional e frequentar uma escola de qualidade são reduzidas, ocasionando uma sucessão de acontecimentos que afetarão suas oportunidades de ascensão social e profissional quando adultos.

Não obstante, os indivíduos de cor negra que conseguem avançar nos estudos não estão imunes de sofrer o peso da desigualdade racial. Para Hasenbalg (2005) mesmo a educação sendo considerada no Brasil uma das principais vias de ascensão social para a população negra, existem fortes indícios de que quanto maior a escolaridade alcançada por este segmento da população, maior será o peso da discriminação no mercado de trabalho. O pensamento deste autor vai ao encontro das afirmações de Jaccoud e Beghin (2002, p. 35), as

quais asseveram que “parte significativa das desigualdades raciais entre brancos e negros no país está diretamente vinculada à discriminação racial vigente tanto na escola como no mercado de trabalho”. Dessa forma, é pertinente afirmar que a situação econômica dos indivíduos não brancos interfere em suas trajetórias de vida e ascensão social, mas este fator deve ser acrescido de outras questões determinantes, entre elas o preconceito e a discriminação racial.

Mediante os argumentos apresentados, iniciaremos a análise da trajetória educacional das interlocutoras do estudo a partir do conhecimento da situação socioeconômica de suas famílias. É importante ressaltar que as mulheres partícipes desse estudo nasceram na segunda metade do século XX, entre 1950 a 1975.

[...] numerosa, éramos muitos irmãos, de nove a dez irmãos. Era minha mãe sozinha pra sustentar, trabalhava muito, ela tinha vindo do seringal, era uma seringueira, tinha vindo do seringal pra cidade gestante de mim, com nove filhos, com mais uma barriga e ela sozinha tentando sustentar os filhos, trabalhando arduamente, ora como doméstica [...] como lavadeira, como pedinte nos mercados, na rua. Meus irmãos trabalhando, vendendo picolé, vendendo pão. A gente passava fome, muita fome, fome... Eu não sei dizer pra você, nem mensurar pra qualquer pessoa o quanto era de fome, mas a gente comia umas duas vezes, três vezes por semana farinha com água e sal, farinha com água e açúcar, farinha com óleo. Esse era o principal alimento de minha infância. Então a minha situação sócio-econômica era muito degradante do ponto de vista material e econômico... [lágrimas] (Ghaita Africana)

Em termos financeiros, só havia a renda de meu pai que era aposentado na categoria mais baixa do pessoal da RFSa. Era muito pouco para sustentar dez filhos. [...] Passávamos muita necessidade e a merenda escolar ajudava muito. Todos tentavam ajudar como podiam: minhas irmãs faziam crochê, bordados; minha mãe lavava, passava e costurava para famílias ricas, às quais meu pai dava cada um de nós como seus afilhados. Mas a minha mãe não acreditava nesse projeto e com firmeza, repetia incansavelmente a ladainha TEM QUE ESTUDAR!!!!!!!!!!!!!! Meu pai plantava frutas no quintal e vendia no mercado. (Kora)

[...] Já tínhamos morado em cima do morro, agora morávamos embaixo e depois moramos num apartamento. Uma sequência significativa de ascensão econômica. [...] Meu pai abandonou nossa casa, levou vários equipamentos [...]. Um período bastante difícil [...]. Minha mãe sofreu demais, quase não voltou ao mundo real.[...] Minha mãe tinha dois empregos, na escola e no Carrefour. Creio que foram uns três anos trabalhando quase três turnos. (Kalimba)

Sou a quarta filha de uma família simples, porém bem estruturada emocionalmente com claros objetivos de desenvolvimento para seus filhos. (Lira Africana)

Por meio dos depoimentos, observamos que, de forma geral, boa parte delas tem sua gênese em famílias com baixa escolaridade e renda, embora depois de um longo processo de luta tenham conseguido melhorar seu perfil socioeconômico.

As trajetórias escolares das mulheres que se constituíram interlocutoras desta pesquisa apresentam semelhanças, ambas são oriundas de instituições públicas, embora algumas também tenham estudado em escolas particulares.

Eu estudei numa escola pública, aliás, diga-se de passagem, toda a minha trajetória escolar foi feita no espaço educacional público. Eu penso que, considerando que eu nasci em Tarauacá, no Acre, num lugar bem distante das regiões centrais do Brasil, **eu não tinha ideia de que tipo de formação eu tava recebendo, se era uma formação boa, se era uma formação ruim, mas tinha muito claro pra mim que estava aprendendo a ler e a escrever. Eu estava descobrindo um novo mundo que não conhecia [...]. Aprendendo coisas que na minha casa não teria possibilidade de fazê-lo.** (Ghaita Africana, grifo nosso)

Sou fruto da escola pública, pois foi nesse modelo de educação que cumpri toda a minha trajetória escolar – do antigo primário à pós-graduação. Sempre fui muito sedenta pelo conhecimento e tudo o que me foi ofertado, em matéria de ensino e de conhecimento, procurei ampliar o máximo possível. (Kora)

Meus primeiros anos na escola foram junto com minha mãe que era professora da rede pública e na mesma escola em que lecionava eu fui aluna até a quarta série. Dos momentos mais marcantes na escola sempre vou lembrar das festas cívicas, onde realizávamos o desfile na rua principal do bairro, das festas juninas, com brincadeiras, pinhão e bolos de chocolate [...] O ensino público naquela época, portanto, era excelente. Creio que era 82. (Kalimba)

A minha vida escolar teve início [...] naquelas escolinhas particulares de “alfabetização” ou de “ABC” como eram chamadas. Era o que havia de disponível para todos os que queriam ensinar seus filhos. **Uma velha professora carrancuda, uma carta de abc e os castigos próprios daquele modelo de educação, não me agradou em nada aquela escola. Porém várias vezes dela fugi.** (Lira Africana, grifo nosso)

Ao analisarmos as narrativas das interlocutoras, percebemos que o ensino público foi presença marcante na formação dessas mulheres. Kalimba e Kora expressam opiniões favoráveis à qualidade do trabalho realizado nas escolas públicas que estudaram.

Segundo Henriques (2001), os indicadores referentes aos níveis e à qualidade da escolaridade do brasileiro são questões fundamentais para se compreender fatores como a redução ou aumento do índice das desigualdades social e racial, bem como para orientar a criação de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento sustentável do país.

A professora Ghaita não expressa claramente em seu relato sua visão a respeito da qualidade do ensino ministrado na instituição onde cursou as séries iniciais do seu processo de escolarização. Contudo, nas entrelinhas é possível concluir que, independente da qualidade do ensino, a oportunidade de frequentar a escola se revestia de grande importância para ela.

[...] A trajetória negra no Brasil, se examinada criticamente, expõe a resistência a toda sorte de forças de opressão, desde as formas coloniais de coisificação de que o corpo negro foi objeto, passando pelas leis de interdição ao direito de propriedade, de educação e alçando as atuais formas de exclusão ancorada na condição desigual de acesso aos bens básicos de produção e reprodução da vida (SILVA, 2006 Apud SILVA, 2007, p. 21).

Em seu depoimento, percebemos o quanto a professora Ghaita desejava dominar o processo de leitura e escrita, considerando que isso representava uma possibilidade de sair daquela situação de pobreza em que se encontrava.

Na fala de Lira Africana, encontramos subsídios que demonstram a existência de uma escola com práticas pedagógicas onde predominava os castigos escolares e uma pedagogia de trabalho que não estimulava o aluno a frequentar a escola.

Munanga (2005) defende que a origem de parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pelos afrodescendentes está relacionada às dificuldades relativas à sua trajetória educacional ao longo dos tempos, entre estas dificuldades a exclusão e a baixa qualidade do sistema educacional que frequentaram.

Essa visão também é compartilhada por Pastore e Silva (2000). Segundo esses autores um dos principais problemas estruturais enfrentados pela sociedade brasileira é a questão da baixa qualidade educacional, especialmente para a classe de baixa renda.

Independente da qualidade do ensino que receberam, essas mulheres demonstraram em suas memórias escolares o quanto a educação formal era importante para elas e para suas famílias:

[...] comecei a pensar que aquele espaço da escola era muito importante para minha vida, ia fazer uma grande diferença se eu continuasse me empenhando [...]. **Eu não sei se na ocasião aquilo eu já via como uma janela que se abria pra mim, como uma janela que ao se abrir você vê o sol, você vê o dia, você vê a claridade, você vê com discernimento o que é a vida [...] a minha era tão difícil. [...] E por conta de todas essas dificuldades e achar que a escola era uma janela para minha vida para uma melhoria na minha vida, já que eu podia merendar, eu podia aprender.** (Ghaita Africana, grifo nosso)

Estudar!!!!!! Era a palavra de ordem na minha casa. Ouvíamos alguns chavões diariamente, como se fosse um mantra ou uma ladainha: tem que estudar! Tem que estudar! Essa é a única coisa que tenho para deixar de herança a vocês!

[...] Meu pai [...] era muito orgulhoso de mim [...] ele dizia algo que ainda hoje, sempre que faço uma conquista, por menor que seja lembro-me dele dizendo: “Vá minha filha...! Eu quero é que você cresça!!! (Kalimba, grifo nosso)

Havia uma determinação em nossa casa que tivéssemos o segundo grau já que universidade era ínfima essa possibilidade. (Lira Africana)

Para compreendermos o valor que essas mulheres atribuíam a sua educação nos basilamos dos conceitos de *habitus*²² e *campo*²³ defendidos por Bourdieu (2002b, 1990), o qual postula que o *habitus* está relacionado ao aprendizado que incorporamos ao longo da nossa trajetória social, mas que no presente exerce em nós grande influência, pois o que somos hoje resulta do *habitus* incorporado por nós através das experiências vivenciadas.

Portanto, o *habitus* tem relação com o aprendizado que adquirimos, nos apropriamos e incorporamos de maneira durável, determinando, assim, nossa visão de mundo, preferências, forma de conduzir a vida e enfrentar os desafios nos diversos *campos* que, na visão de Bourdieu (1990), são espaços que detém relativa autonomia, porém conduzidos por normas próprias. Nesses campos, os indivíduos se interrelacionam e travam embates visando os interesses específicos.

Ao imergir nas análises das narrativas escritas pelas docentes, identificamos o valor que suas famílias destinavam ao estudo e também que este sentimento era repassado a elas de forma permanente, contribuindo para que crescessem acreditando que a educação seria um importante veículo de ascensão social.

Dessa forma, a definição de *habitus* apresentado por Bourdieu nos ajudou a entender porque essas mulheres não ficaram lamentando as dificuldades que enfrentavam e foram à luta, encarando o estudo como um caminho promissor que futuramente lhes oportunizariam melhores condições de vida.

²² Para Bourdieu (2002b, p. 167) *habitus* é “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses mesmos resultados”.

²³ Conforme Bourdieu (1990, p. 126-128), “[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento”.

Na minha casa, costumava ver meu pai (ele semianalfabeto) e meus irmãos mais velhos lendo tudo: gibi, bolsilivros de estórias de cowboy, revistas Manchete, Fatos e Fotos, Cruzeiro [...]. Meu irmão mais velho era professor do SENAI, o que lhe dava status quase de professor universitário. Assim, ele comprava coleções caras e enciclopédias, mas nós as crianças, não tínhamos acesso, a não ser quando meu pai nos mostrava. Lembro das cenas da morte de Kennedy, a ida do homem a lua, etc. Eu achava tudo fantástico! (Kora)

Desde bem pequenos tivemos acesso à leitura, ao estudo musical, a participação em atividades lúdicas em nosso ambiente familiar e de igreja evangélica. Meu pai era pastor protestante nos velhos tempos bicudos de muita perseguição aos protestantes. (Lira Africana)

A fala das professoras Kora e Lira Africana nos remete a outro importante conceito discutido pelo Sociólogo Bourdieu (2007) o de capital cultural. Para este autor o capital cultural configura-se como uma herança familiar e que tem grande influência na vida escolar dos indivíduos. Neste contexto, merece destaque a importância da família em relação aos investimentos educacionais que contribuem para que os indivíduos adquiram capital cultural: saberes, práticas, valores e metas para o futuro profissional.

Nos depoimentos, observamos que as famílias se preocupavam em estimular a prática da leitura e participação em atividades artísticas e culturais, já que através do progresso de seus estudos e ampliação dos seus conhecimentos poderiam conquistar espaços profissionais e sociais não ocupados com frequência por mulheres negras, bem como adquirir qualidade de vida.

A educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros, importância que vem crescendo ao longo do tempo. Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social (PASTORE; SILVA, 2000, p. 40).

Nas narrativas de Ghaita ela explicita claramente sua crença no pensamento de que a educação é a saída para aqueles que padecem perante as dificuldades econômicas e sociais, bem como representava entre outras importantes razões, uma oportunidade de suprir as necessidades básicas do ser humano.

Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 37),

A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas consequências [...] inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos.

As autoras acima esclarecem as consequências da exclusão socioeconômica que boa parte da população negra enfrenta no Brasil, entre elas a permanência das desigualdades raciais que cria um círculo vicioso selecionando os espaços de vivência e atuação para negros e para brancos. Tal situação impede a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania deste grupo étnico.

De acordo com Henriques (2002), a educação exerce importante papel no processo de mobilidade social, pois amplia as oportunidades de integração dos indivíduos negros na sociedade, contudo, o autor evidencia que, frequentemente, a ausência ou a baixa escolaridade da população afrodescendente, bem como a qualidade deficitária da educação recebida por boa parte deles tem sido utilizada como elemento justificador das grandes desigualdades raciais, já que segundo este autor existe uma enorme disparidade na escolarização de negros e brancos, principalmente, no ensino superior.

Diz-se que os negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação e que não tiveram uma boa educação porque seus pais são pobres. Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades (MUNANGA, 2007, p. 07).

Corroborando com esta visão, os estudos promovidos por Henriques (2002) Hasenbalg (1979, 1987 e 1988) alertam que os fatores mencionados acima não se constituem a única razão para as enormes desigualdades registradas no Brasil. Reforçar esta visão contribui para camuflar outro grave problema, o racismo, o qual culmina em práticas discriminatórias e dificulta a entrada e a permanência dos afrodescendentes no sistema formal de ensino.

Frente ao valor que as famílias destinavam à educação e mediante ao estímulo que era dado a essas mulheres para que levassem a sério seus estudos, identificamos em seus relatos a preocupação com relação ao desempenho escolar.

Todos os meses meu nome ocupava o alto do mastro, por tirar a melhor nota entre os alunos da sala da terceira série. No final do ano, ela me deu uma caixa de lápis com doze cores. [...]. Iniciei o curso Normal, logo em seguida do término do primeiro grau, convencida pela minha mãe [...].

Por causa da minha criatividade, sempre me destaquei nesse curso. [...] Antes mesmo de terminar o pedagógico, a proprietária de uma escola particular ao assistir uma apresentação na Semana Pedagógica da Escola Normal, de imediato convidou-me para trabalhar na sua escola no ano seguinte. (Kora)

E por conta de todas essas dificuldades e achar que a escola era uma janela [...] para uma melhoria na minha vida [...] a cada ano que passava da primeira série na época chamada primeira série do ensino primeiro grau, meu desempenho escolar era considerado por todos, praticamente unanimidade nas duas escolas que estudei na cidade, era considerado um dos melhores e isso gerava algum benefício pra mim. [...] Segundo a escola eu era uma ótima aluna [...] o meu desempenho escolar foi uma ponte pra que eu conseguisse, por exemplo, comer. Minhas amigas me chamavam pra casa delas e diziam: vamos almoçar lá em casas e depois do almoço a gente estuda? Ai eu pedia pra minha mãe e ela achou maravilhoso que eu fizesse isso que era um a menos na família que ia passar fome naquele dia. (Ghaita Africana)

Meu desempenho sempre foi bom, às vezes uma recuperação, mas nunca uma reprovação. (Kalimba)

Segundo Queiroz (1997), as crianças negras são as que mais reprovam e também as que apresentam o menor índice de escolaridade, pois abandonam o sistema escolar antes de concluir a educação básica. Porém, o autor evidencia que pesquisas na área revelam a persistência com que os componentes deste segmento lutam para alcançar melhores níveis de escolaridade.

A exemplo, destacamos os depoimentos de Kora e Ghaita, os quais revelam que elas desde tenra idade já se dedicavam com muito afinco aos estudos e que também identificavam, no sucesso escolar, uma oportunidade de ascender na vida.

Na fala de Kalimba encontramos elementos que demonstram que ela enfrentou algumas dificuldades na sua trajetória escolar como ficar para recuperação algumas vezes, apesar de que ela tem sua gênese em um contexto sociocultural um pouco diferente das demais partícipes, considerando que sua mãe era professora e que em determinadas fases de sua vida escolar ela frequentou instituições de ensino privado.

No decorrer da análise da trajetória educacional das partícipes do estudo, identificamos um esforço muito grande por parte dessas mulheres, especialmente de algumas delas para superarem as barreiras impostas ao longo de sua trajetória educacional, principalmente no que se refere à situação socioeconômica. Elas não se intimidaram frente aos obstáculos e desenvolveram estratégias para ultrapassar as dificuldades que historicamente a sociedade brasileira vem impondo à mulher afrodescendente. Um destes obstáculos reside no acesso ao ensino superior e pós-graduação.

Em 88 [...] no final do ano eu fiz inscrição pro vestibular [...]. Uma concorrência grande [...], primeiro foi Direito, o segundo foi Pedagogia, o curso que eu escolhi. [...] eu tinha muita vontade de fazer psicologia [...] não fiz [...] porque não tinha esse curso no Acre. Havia apenas uma universidade que era universidade Federal do Acre e eu consegui passar no curso de Pedagogia, o segundo mais concorrido na época. (Ghaita Africana)

[...] fiz o curso Normal e em 1970 já iniciei a carreira do magistério, com quatro anos de trabalho foram ofertados aos professores primários da época o vestibular como possibilidade de qualificação superior. Me submeti e fui aprovada em letras português. (Lira)

Por ser agente pastoral, passei no vestibular para teologia em 1984 no período de férias e fui para Teresina, enfrentando todas as dificuldades, acreditando em Deus, em mim e nos amigos que ia ganhando pelo caminho. Em 1988 resolvi fazer vestibular para o período regular na UESPI, na cota de servidores públicos, pois já estava na rede estadual de ensino desde 1982. (Kora)

Eu nunca tive dúvidas que frequentar a universidade, era algo natural, queria seguir uma profissão [...] que fosse ligada a geografia e comunicação. Assim, surgiu o turismo. Novamente estudei muito próximo de casa, ia até a PUC a pé [...].

Bom, na PUC realizei a graduação muito rapidamente, foram apenas três anos e então ingressei com 17 anos e sai formada com 19. Escolhi o curso que eu queria. (Kalimba)

O ingresso no ensino superior para Lira e Kora está vinculado a programas governamentais, cotas para servidores públicos. Isso não diminui a capacidade dessas mulheres, contudo possibilitou a inserção delas neste nível de ensino através de uma concorrência menos acirrada.

O objetivo da ação afirmativa é [...] promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Como resultado espera-se o aperfeiçoamento da cidadania dos afro-brasileiros, e que estes tenham a possibilidade de pleitearem, por exemplo, o acesso às carreiras, às promoções, à ascensão funcional, revigorando, assim, o incentivo à formação e à capacitação profissional permanente (MARTINS DA SILVA, 2004, p. 11-12).

Seguindo a linha de pensamento do autor, as políticas afirmativas representam uma possibilidade de ascensão social e profissional para aqueles grupos que se encontram em situação de desvantagem, oportunizando a eles o exercício da cidadania.

Já Ghaita e Kalimba entraram disputando vagas com a comunidade, embora a experiência de Ghaita se diferencie de Kalimba, pois a primeira concorreu para uma universidade pública e a segunda para uma universidade particular.

Apesar do ensino superior representar uma grande conquista na vida dessas mulheres, esta etapa de formação foi permeada por muitas dificuldades.

Para mim aquela decisão era muito difícil, pois eu ainda ajudava muito em casa, na divisão das despesas [...] tinha várias sobrinhas pequenas para ajudar a criar nem casa própria minha família dispunha.

[...] meu pai era muito orgulhoso de mim [...] ele dizia algo que ainda hoje, sempre que faço uma conquista, por menor que seja lembro dele dizendo: “Vá minha filha...! Eu quero é que você cresça!!!!” Isso sempre me impulsionou. (Kora)

O acesso à educação era privilégio de poucos, destes poucos a maioria era de homens, isto é, homens brancos e de pouquíssimas mulheres brancas. (Lira Africana)

Comecei o curso e tive que abandonar o emprego porque o curso era a tarde, começava às duas horas e não dava pra conciliar os dois.

[...]

Minhas amigas, os professores quando começaram a perceber que eu era muito esforçada, eles começaram a fazer cota pra eu pagar o ônibus. Muitas vezes eu não ia pra universidade. [...]. **E pra pagar meu ônibus, elas faziam cota, compravam vale transporte, pagavam meu almoço no RU, Restaurante Universitário, quando não pagavam lanche pra mim.**

Professores pediam pra eu ministrar aulas no lugar deles [...], quem mais me pedia era o professor de sociologia da Educação e eu estudava de madrugada pra fazer, cumprir aquela tarefa [...] porque ele dizia que se eu fizesse isso ele pagaria o lanche, pagaria uma xerox e eu não tinha vergonha de aceitar porque eu precisava, não tinha orgulho. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Recebi apoio da família e amigos [...] sempre trabalhei em estágio ou algum emprego durante a graduação. Era muito complicado pagar a universidade e então minha mãe retornou ao emprego no Carrefour. Já estava aposentada, mas precisava ampliar nossa renda para bancar a minha universidade.

Meu pai nunca colaborou ou quis saber se tínhamos necessidade. Então quase que uma segunda mãe que tenho nos ajudou bastante juntamente como seu esposo que para mim era como um pai.

Também foi necessário um auxílio de uma entidade estudantil. (Kalimba)

A trajetória educacional dessas mulheres se constituiu de muita dificuldade, principalmente na etapa da educação superior. Estas dificuldades residem especialmente no campo econômico, considerando que tiveram que passar por muitas privações para concluir o curso. Tal afirmação pode ser corroborada na fala de Ghaita quando menciona as dificuldades vivenciadas durante a graduação de Pedagogia. De acordo com Bourdieu (1998e, p. 91),

Ser o princípio de uma inadaptação à situação e de uma resignação a essa adaptação: são as mesmas disposições que, adaptando os mais desprovidos à condição específica da qual elas são o produto, contribuem para tornar improvável ou impossível a sua adaptação às exigências genéricas do cosmo econômico [...] e que os levam a aceitar as sanções negativas que resultam dessa inadaptação, isto é, sua condição desfavorecida.

Contudo, as histórias de vida dessas mulheres vão na contramão do que afirma Bourdieu, pois os obstáculos não foram suficientes para fazer com que elas se intimidassem e

desistissem do objetivo de cursar o ensino superior. Mesmo enfrentando sérias questões de ordem socioeconômica, elas contribuíram para diminuir o percentual de negros fora da universidade. Segundo Barcelos (1992, p. 55) os afrodescendentes estão “retidos em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade”. Recentes pesquisas evidenciam que a situação deste grupo étnico no Brasil ainda não é satisfatória e demonstram o fosso abismal que existe entre a população branca, preta e parda. De acordo com o relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009 - 2010:

O crescimento da presença de estudantes pretos & pardos nas instituições de ensino superior ocorrido ao longo da segunda metade da década de 1990 e a primeira [...] de 2000 pode ser parcialmente pela progressiva adoção, por parte das universidades públicas, das políticas de ação afirmativa no ingresso discente, bem como pelos crescentes incentivos, dados pelo Governo Federal, à promoção do acesso dos estudantes ao ensino superior, via instituição particulares, através do Programa Universidades para Todos - PROUNI e o programa de Financiamento – FIES (PAIXÃO, 2010, p. 230-231).

A discussão sobre as políticas de ação afirmativa e de cotas é polêmica e está longe de entrar no consenso, porém é fato que elas se originam a partir do quadro das desigualdades sociais e raciais entre brancos e negros que são alarmantes. Elas dividem a sociedade brasileira, considerando que há um grupo de pessoas que não são a favor destas ações, alegando que as mesmas contrariam o princípio da igualdade expressa nas leis brasileiras, bem como vai contra o princípio do mérito. Outros comungam com elas por reconhecerem que historicamente alguns grupos ficaram à margem do sistema educacional, principalmente, no que diz respeito ao ensino superior, que até recentemente era privilégio de poucos.

Comparando-se as taxas líquidas de escolaridade de brancos e pretos & pardos do ano de 2008 com as do ano de 2006, observa-se que houve um incremento na taxa líquida de escolaridade no ensino superior, entre os jovens brancos, de 1,0 ponto percentual. Entre os pretos & pardos este avanço foi de 1,4 ponto percentual. Mais uma vez, o fato é que, diante das lacunas que vieram se acumulando ao longo das gerações, tal incremento somente pode ser visto como sumamente insuficiente (Ibidem, p. 230-231).

A realidade educacional brasileira dos afrodescendentes apresenta mudanças positivas, porém insuficientes frente ao quadro de exclusão que vem se identificando ao longo dos 124 anos de abolição.

Os países [...] hoje considerados como os mais desenvolvidos são aqueles que investem maciçamente na educação. Coincidentemente, esses países apresentam as taxas mais altas em matéria de desenvolvimento humano. Nos países pobres e em desenvolvimento, entre os quais se encontra a maioria dos países da África, alguns países da Ásia e da América do Sul, o Brasil incluído, onde as taxas de escolaridade são mais baixas, observa-se [...] também um fraco desenvolvimento humano (MUNANGA, 2007, p. 08)

O Brasil, apesar de ocupar a posição de 6ª maior economia do mundo,²⁴ está entre os países que apresentam as taxas mais baixas de escolaridade e de desenvolvimento humano, o progresso econômico não acompanha a distribuição de renda de forma igualitária. De acordo com Kabengele Munanga (2007) os indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH: mobilidade socioeconômica, consciência política, saúde, exercício da cidadania estão diretamente ligados à educação.

As partícipes da pesquisa não se acomodaram frente à conclusão da graduação, seguiram na contra mão do caminho que boa parte das mulheres afrodescendentes trilhou e deram prosseguimento aos estudos:

[...] decidi por um salto mais largo, rumo à Brasília [...].

Em Brasília as oportunidades dão em árvore, basta você querer fazer alguma coisa eu queria, sempre fui inquieta e com sede de progresso. Pelo costume em lidar com arquitetos urbanistas e geógrafos fui incentivada a prestar a seleção para o mestrado em arquitetura e urbanismo. Foi uma glória, consegui uma vaga e então iniciei os estudos em 1997, tinha 22 anos e era a estudante mais jovem da turma [...].

Quatro anos após ingressar como docente da UFPI iniciei o doutorado em Políticas Públicas que estou em andamento. **Tenho orgulho de fazer parte desse grupo de professores alunos, foi uma seleção difícil, com apenas cinco vagas e fui a primeira colocada.** Outra seleção que participei foi para uma bolsa da Fundação Carolina, para atividade de curta duração na Espanha. Fui aprovada e em julho de 2009 realizei um projeto na Universidade Autônoma de Madrid. (Kalimba, grifo nosso)

De retorno a Parnaíba [...] não havia oferta de nenhum curso de pós-graduação. Só tive a oportunidade de fazê-lo, gratuito pela UFPI cinco anos depois, em 1997 [...]

[...] Em 2001 enfrentei a seleção do mestrado pela UFPI [...] não me dei por vencida. Resolvi enfrentar uma seleção de mestrado em Teresina, simpatizando apenas com a linha de pesquisa: Educação e Movimentos Sociais. [...] **no peito e na raça, concorri com quase 180 candidatos para 10 vagas. Uma delas foi a minha. Fiquei de alma lavada em poder mostrar para mim e para todos que eu era capaz.**

Não tive nenhuma bolsa de incentivo a não ser a liberação para estudo pela rede estadual, direito assegurado no estatuto do magistério. Na condição de professora substituta da UESPI, não pude ser liberada e tinha que ir e vir para Teresina toda semana, enfrentando tudo e todos. (Kora, grifo nosso)

²⁴ NÁRCIO, C. **Somos a sexta economia do mundo.** Disponível em: <<http://www.observadorpolitico.org.br/grupos/economia>>. Acesso em abril 2012.

[...] eu comecei em 95, comecei a fazer um curso de especialização como professora substituta que eu tava na Universidade Federal ²⁵, consegui uma vaga. [...] um curso de especialização em avaliação e currículo escolar.

Me inscrevi na seleção pro mestrado da Universidade Federal do Ceará [...]. Eu soube que era referência no nordeste, **o mestrado era um dos mais concorridos no nordeste, na ocasião havia quase 300 candidatos, pra minha área eram três vagas**, e eu vinha do Acre e a minha sogra que fez a minha inscrição na seleção [...] e ela perguntava pro amigos: “será que a minha nora tem condição de passar no mestrado aqui?”.

E eles perguntavam: “De onde ela vem?”.

E ela dizia: “Do Acre”.

“Ah, tem não. Ela não tem a menor chance, você nem imagina, não vai ter não”

[...] E eu fui pro Ceará [...] fui aprovada na seleção do mestrado [...].

[...] O mestrado eu realizei de 98 a 2000, no mesmo ano, em 2000, eu fiz a seleção pro doutorado e passei. No mesmo mês em que eu defendi a minha dissertação, me inscrevi, fiz a seleção, fui aprovada e iniciei o doutorado já em 2001 cuja conclusão se deu em seis de julho de 2005. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Fica muito evidente na trajetória de formação que elas gradativamente vêm rompendo barreiras e lutando para conseguir ascender profissionalmente. A obtenção do título de graduada representou o fechamento de um ciclo e o início de muitos outros. A pós-graduação foi o próximo passo no processo de formação continuada.

Uma particularidade nos chama atenção, o fato dessas mulheres terem se destacado nas seleções dos cursos de mestrado e doutorado, ambas se inscreveram para pós-graduações concorridas e sempre estiveram entre as mais bem colocadas, quando não foram as primeiras. Em seus relatos percebemos a dedicação e empenho nos estudos, objetivando sempre obter bons resultados, destacando-se sempre entre os melhores e principalmente agarrando as oportunidades para ascender socialmente e profissionalmente.

A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social (JACCOUD, 2008, p. 151).

A história de vida dessas mulheres no que se refere à questão educacional caracteriza-se por uma trajetória de conquistas e de muito sucesso, porém isso não configura a realidade educacional da maioria das mulheres afrodescendentes que vivem em nosso país. Apesar dos avanços educacionais que vêm se registrando, os quais já foram discutidos neste trabalho, a situação ainda é preocupante. Bourdieu (1998, p. 59) chama atenção para a questão:

²⁵ A universidade Federal a qual a professora se refere em seu depoimento é a UFAC – Universidade Federal do Acre.

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

No pensamento do autor, encontramos elementos que nos levam a concluir que a homogeneização dos indivíduos realizada pelo sistema educacional camufla o grave quadro das desigualdades raciais e sociais e legitima este sistema como eficiente, fortalecendo a ideia de que basta o esforço pessoal de cada um para conseguir superar os diversos obstáculos que surgem em sua trajetória educacional.

O sucesso de poucos indivíduos que fazem parte de grupos que historicamente não dão prosseguimento aos estudos e não estão bem colocados profissionalmente não representa que o sistema educacional esteja atuando no sentido de considerar as diferenças através de um currículo integrado que contemple as pluralidades existentes no interior da escola.

A escola é uma instituição que deve promover de forma democrática o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, objetivando o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos, preparando-os para o exercício da cidadania, o convívio democrático em uma sociedade plural e respeito à diversidade.

Muitas foram as dificuldades vivenciadas no processo de formação. Além das questões de ordem socioeconômica, essas mulheres tiveram que conciliar a maternidade, estudos e trabalho o que muitas vezes não foi fácil, isso fica muito evidente em seus relatos:

[...] no meio dessa história toda da minha trajetória escolar aconteceu uma gravidez [...] Eu tinha quinze anos pra dezesseis anos de idade e engravidei nessa prova de amor ele me abandonou. Ao invés de casar comigo ele fugiu, foi embora. Na ocasião eu fui crucificada porque minha mãe e meus irmãos não aceitavam que eu tivesse grávida dentro de casa e eu fui morar na rua [lágrimas].
 Às vezes eu dormia na casa de alguém, mas geralmente eu ficava na rua, no banco da praça, no coreto da praça principal, debaixo de uma sorveteria inativa [...]
 Engraçado, eu nunca parei de ir pra aula, ainda assim, suja, triste, sofrendo, eu ia pra aula todos os dias. Minha mãe autorizou [...] pro senhor que vendia lanche na rua da cidade, que eu podia pegar um quibe por dia, um quibe de arroz que é um alimento muito conhecido na minha região, no Acre, e um copo de suco uma vez por dia ou quando eu pedisse.
 [...] às vezes eu estava quase desmaiando de fome, eu ia lá e ele me dava um suco de caju pequeno com um quibe de arroz. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Em 1991, ano do término de minha graduação, decidi que queria ter um filho, pois afinal já trabalhava [...] e com 30 anos não podia mais esperar [...]. Nesse último ano planejei uma gravidez para parir no final do curso, em dezembro de 1991. Porém houve uma greve que suspendeu o período. Em dezembro tive que vir para Parnaíba sem ter

concluído o curso. **Em 1992 tirei a criança da mama, deixei em Parnaíba aos três meses e voltei para concluir o curso com o apoio da minha família.** (Kora, grifo nosso)

Mais uma vez não foi uma trajetória fácil, ao mesmo tempo que estudava, trabalhava um turno na empresa de consultoria, fazia viagens pelo Brasil e muitas vezes ocupava o final de semana trabalhando. Para complicar mais um pouco fiquei grávida no último ano do mestrado e então solicitei prorrogação do prazo. Mesmo assim, levava o recém nascido para minhas pesquisas de campo, junto com o pai, Leonardo, que sempre foi um companheiro muito bom.

Um pouco desestimulada, na metade de 2000 quase desisti de concluir a dissertação, mas o apoio de minha mãe e do Leonardo foram fundamentais. (Kalimba, grifo nosso)

As dificuldades enfrentadas por essas mulheres possuem similaridades no sentido de que conciliar a maternidade com estudo e trabalho demandou delas muito esforço, determinação e apoio da família. Contudo, também possuem diferenças é o caso de Ghaita que enfrentou uma gravidez ainda adolescente e se deparou com rejeição da família. Em seu relato, percebemos a recusa da família frente a uma gravidez indesejada. Embora ela não se reporte a esse fato desta maneira, é possível conjecturar que tal comportamento de rejeição por uma jovem se tornar mãe solteira está vinculado a questões culturais e morais que eram muito fortes no século passado.

De acordo com Fonsêca; Bastos (2001) o suporte familiar é fundamental para as jovens mães e caracteriza-se, na maioria das vezes, como âncora, porto seguro para as adolescentes que por questões econômicas ou emocionais continuam a morar com sua família.

Para Lopes (2007), grande parte dos casos de gravidez na adolescência está associada à falta de informação e acesso aos serviços de saúde e situações de vulnerabilidade. O depoimento de Ghaita vem corroborar com o pensamento da autora:

[...] eu não estava preparada [...] eu não sabia que ia acontecer, acho que hoje eu analiso isso por conta de muita ingenuidade em relação ao mundo em que eu vivia, não tinha acesso a rádio, não tinha acesso à televisão, não tinha acesso a nenhum meio informativo que pudesse mostrar que a mulher engravidava quando ela começava a menstruar [...].

Nos relatos de Ghaita, ao longo deste eixo de análise, identificamos uma situação de extrema pobreza vivenciada nas fases da infância e adolescência. Moradora da cidade Tarauacá – Acre, região de seringal, enfrentou inúmeras privações, entre elas a falta de informação sobre os riscos da gravidez quando se pratica o sexo sem o uso dos métodos contraceptivos. Apesar das campanhas educativas, da veiculação de informações em vários meios de comunicação, esta é uma realidade que ainda se verifica em muitas regiões do

Brasil, principalmente em localidades que apresentam desvantagem no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico.

No caso do estado do Acre, onde residia Ghaita, os dados do PNAD 2009/IBGE²⁶ revelam que o percentual de pessoas com 11 a 14 anos de estudo é de 23,9% da população, a incidência de pobreza é de 42,29%, entre outros índices que demonstram que a realidade da população que reside neste estado não é satisfatória.

Ghaita se deparou com diversos problemas em virtude de uma gravidez indesejada, já no caso de Kora a maternidade foi desejada. Embora seus planos não tenham saído da forma como idealizou, havia o desejo de ser mãe e pôde contar com uma infraestrutura familiar.

Apesar de Kalimba contar com o apoio da mãe e do companheiro, a maternidade representou um acúmulo de responsabilidades e a mesma sentiu dificuldade em conciliar as diversas funções desempenhadas pela mulher moderna: estudante, profissional e a maternidade.

Mediante os depoimentos, percebemos o quanto foi relevante o apoio da família e dos amigos nesta trajetória educacional. Teixeira (2003) postula que as redes de solidariedade contribuem definitivamente para que os indivíduos superem as dificuldades enfrentadas em suas trajetórias de ascensão. Nesse processo de mudança social, a ajuda dos familiares e dos amigos é fundamental para eliminar obstáculos que, muitas vezes, eram considerados intransponíveis.

As reflexões provocadas a partir da análise deste primeiro eixo possibilitou-nos compreender o processo de formação dessas mulheres e professoras afrodescentes e as dificuldades enfrentadas por elas.

4.1.2 Eixo 2: Narrativas da trajetória docente

*Você não sabe
O quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu nem cochilei...*

(Música A estrada, Cidade Negra)

²⁶ IBGE. PNAD, 2009. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em maio 2011.

A discussão sobre a ausência da mulher afrodescendente em diversos espaços públicos e privados e as rígidas divisões de trabalho entre os sexos vêm ganhando visibilidade e, como consequência, identificamos que paulatinamente estas relações de poder têm se modificado.

Carneiro (2003) enfatiza que as denúncias a respeito do silêncio e de outras formas de opressão para além do sexismo têm contribuído para elevar a compreensão de que homens e mulheres, brancos e negros enfrentam condições diferenciadas no mercado de trabalho. Os fatores gênero e raça/etnia tornam-se óbice para o acesso e a permanência no emprego, determinando em muitos casos as condições de trabalho e remuneração.

A autora referendada salienta que a atuação do movimento de mulheres negras tem contribuído para uma diversificação das concepções e ações políticas que visem afirmar novos sujeitos políticos, bem como favorecer o reconhecimento das diferenças. Avalia que a luta da mulher negra para combater as desigualdades em torno da interseção raça e gênero tem refletido positivamente, delineando novos rumos para a ação política daqueles que se posicionam contra esta situação. Contudo, apesar dos avanços em relação a essas questões, ainda registramos um alto índice de mulheres, especialmente as afrodescendentes, vivendo em situação de pobreza, sofrendo as mais variadas formas de violência, falta de acesso aos serviços essenciais e a discrepância salarial em relação a outros grupos.

É no quesito educação e mercado de trabalho onde verificamos acentuadas evidências das desigualdades raciais no Brasil. As pesquisas²⁷ demonstram que a participação dos afrodescendentes em cargos ou profissões de maior status e remuneração é incipiente. Quando se trata da mulher afrodescendente a situação é muito pior. É possível identificar que elas sofrem ainda mais o peso da desigualdade considerando que se encontram em desvantagem em relação aos homens e mulheres às brancas e também em relação aos homens negros. A elas estão destinadas atividades consideradas de pouco prestígio e salários inferiores.

De acordo com Pinheiro (2008), o trabalho doméstico remunerado é desempenhado em grande escala por mulheres negras que representavam em 2006 21,7% das trabalhadoras domésticas remuneradas no Brasil, em contrapartida as brancas representavam apenas 12,6%.

²⁷ Ver: PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**. 2009-2010. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

A situação delineada acima nos remete a algumas reflexões, entre elas o que possibilitou às mulheres afrodescendentes, que participaram deste estudo, ascender profissionalmente e exercerem a docência no ensino superior?

Neste eixo, propusemo-nos a conhecer a trajetória docente dessas mulheres, através da análise e interpretação de suas narrativas. Tais resultados favoreceram a compreensão de importantes questões acerca das experiências das partícipes na docência superior, ressaltando as influências na escolha profissional, as dificuldades e conquistas alcançadas, suas expectativas e sentimentos em relação à profissão, bem como o conhecimento sobre a prática pedagógica dessas professoras no ensino superior no que se refere à questão etnicorracial.

As narrativas dessas mulheres revelam que o ingresso no magistério não ocorreu de maneira homogênea, todas expressam diferentes razões. Algumas foram motivadas por questões financeiras, outras por circunstâncias do momento, por significativa demanda profissional e influência da família, desejo de romper com a tradição familiar com objetivo de conquistar novos espaços e exercer outras atividades profissionais diferentes das que seus familiares desempenhavam.

Nunca pensei em ser professora, dizia para minha mãe que jamais seguiria a profissão que ela escolhera...

Em 2002 tudo mudou. Estava grávida pela segunda vez, trabalhando numa consultoria que me deu uma promoção, mas sem nenhum aumento e vínculo empregatício. Diante dessa situação elenquei algumas alternativas e dentre elas **surgiu a possibilidade de ser professora de um curso a distância da Universidade Católica de Brasília**. Eram poucos profissionais em turismo com mestrado e um bom currículo profissional. Eu tinha este perfil e fui admitida em fevereiro de 2002. Fui docente do curso de especialização em Turismo, [...] em Comércio Exterior e depois coordenadora do Bacharelado em Turismo, todos na modalidade virtual.

Foi uma conquista incalculável. A UCB após a UnB é a instituição mais respeitada no Distrito Federal, a equipe docente era de alto nível e me senti de fato valorizada com meu trabalho. Um universo novo se abriu em minha vida, o contato com as pedagogas foi excelente, pensamento inovador e transformador destes profissionais me deixaram surpreendida.

Um ótimo local de trabalho e o berço de minha formação como docente. (Kalimba, grifo nosso)

Assim que fiz o curso normal e em 1970 já iniciei na carreira do magistério.

Em 1992 exerci **a função de professora substituta** e após a mesma função na UESPI. (Lira Africana, grifo nosso)

Eu comecei em 95 [...] como professora substituta [...] na universidade federal

Eu era professora substituta na Universidade Federal do Acre e [...] era professora na rede municipal de ensino, professora concursada, tinha acabado de passar num concurso na rede estadual, primeiro lugar. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Sempre quis ser professora, mais uma boa professora.

Minha família é [...] eminentemente de professores. Mesmo os que se profissionalizaram em outras áreas tiveram alguma experiência docente.

Antes mesmo de optar pela formação pedagógica no antigo curso normal, **influenciada pela minha mãe e nossa própria condição financeira**, já fazia várias atividades relacionadas ao ensino: aulas de catecismo, palestras, preparação de deveres, etc.

Ser professora na nossa situação era o caminho mais curto para trabalhar mais cedo. E deu certo. Antes mesmo de terminar o pedagógico, a proprietária de uma escola particular ao assistir uma apresentação na Semana Pedagógica da Escola Normal de imediato me convidou para trabalhar na sua escola no ano seguinte. Topei o desafio em 1980 e essa experiência durou dois anos.

Em 1997, ao ser aprovada como substituta na UESPI [...] foi um grande desafio, poderia ser minha forma de crescer, continuar estudando e conquistar espaço. (Kora, grifo nosso)

No depoimento de Kalimba, encontramos elementos que demonstram claramente que sua inserção na educação superior não foi planejada, as circunstâncias em que se encontrava com dificuldades financeiras contribuíram para que exercesse essa profissão. Somente após vivenciar a experiência docente é que passou a se identificar com o magistério e criar vínculo. O fato de sua mãe ser professora não motivou a sua escolha profissional, ela deixa isso muito claro em seu relato.

Kora revela que desde muito jovem desejava se tornar professora e apresenta algumas razões para isso, entre elas a influência da mãe que identificava na docência uma oportunidade de crescimento para a filha, dos familiares que seguiram o magistério, a difícil situação econômica de seus pais e também porque era a forma mais rápida de ingressar no mercado de trabalho e conquistar sua independência financeira. A oportunidade de ministrar aulas na UESPI representou a possibilidade para ascender profissionalmente e adquirir novos conhecimentos.

Hypolito (1994) citado por Ribeiro (2003) esclarece que a presença marcante das mulheres no magistério não se deu apenas por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era condição natural educar crianças. Pontua que a feminização do magistério se deu também porque se apresentava como uma possibilidade de emancipação, de projeção social, política e cultural conquistado por elas e não simplesmente algo concedido por uma sociedade masculina.

Portanto, o ingresso dessas mulheres na docência deve ser analisado também pelo viés da resistência, destacando seu caráter emancipatório, o rompimento com tradição familiar

e com o pensamento vigente de que existem espaços específicos destinados aos afrodescendentes. Isso fica evidente nas narrativas de Kalimba e de Kora que expressam o desejo de obter acesso à formação, ocupar um espaço profissional e adquirir ascensão e visibilidade social.

[...] há duas histórias que cresci ouvindo, que contribuíram profundamente para minha formação e para todas as minhas escolhas: a de meu pai e a de meu avô materno.

Meu pai era semi-analfabeto, porém sedento pelo conhecimento. Eles nos contava que nunca pisara em porta de escola. Aprendera a ler e escrever numa condição de fura esquema, pois enquanto filho de agregados em uma fazenda no interior do Maranhão, início do século XX, não tinha acesso às aulas particulares de uma professora paga para ensinar os filhos dos senhores. Ele largava as suas tarefas de menino agregado e se emaranhava entre os aprendizes. Quando era sentida a sua falta levava uma surra na certa, o que aguçava ainda mais o seu desejo de aprender.

Meu avô materno por outro lado era um negro letrado, filho de antigos escravos em Pernambuco, mais muito culto. Pelos nomes de seus filhos dava para ver: Péricles, Expedito, Benigno, Laureano, Acássio e Carmesina [...]. No início do século XX, trabalhou na extração da borracha na Amazônia, de onde conseguiu fugir e veio parar no Piauí, na época da implantação da rede ferroviária (REFESA). Instalou-se na região de Cocal. Era a única pessoa que sabia ler, portanto foi trabalhar no telégrafo. **Passou a ser professor na região. Essas histórias sempre me encheram de orgulho.** (Kora, grifo nosso)

A minha ex-futura sogra não acreditou que eu ia conseguir vencer esse obstáculo na vida [...], ela achava que eu não ia... que eu ia me render, me entregar de alguma modo e ia talvez ter o mesmo destino que as minhas irmãs estavam tendo, domésticas, lavadeiras, minha mãe também era isso. **Talvez fosse essa a tradição da família, eu rompi tudo isso.** (Ghaita Africana, grifo nosso)

De acordo com Gomes (1995), a presença da mulher negra na docência denota a superação de barreiras que, ao longo da história brasileira, foram impostas à população afrodescendente, especialmente, na esfera educacional e profissional. Mesmo se caracterizando nos dias atuais como uma profissão socialmente desprestigiada, o fato dessas mulheres exercerem a função docente representa um distanciamento de espaços que frequentemente são ocupados pela mulher afrodescendente, entre eles o espaço doméstico.

Santos (2007) esclarece que aos negros e mestiços são destinados cargos e funções que exigem menor qualificação e baixa remuneração e que a discriminação racial deste segmento da população favorece os brancos no sentido de ocuparem as profissões que apresentam salários mais elevados e dispõem de grande prestígio social.

As professoras partícipes deste estudo seguiram uma trilha diferente da maioria das mulheres negras. Embora tenham se deparado com os obstáculos que boa parte delas

encontra em seu percurso de vida, foram além. Sua capacidade de resiliência²⁸ favoreceu a superação dos desafios vivenciados na trajetória de formação e inserção na docência superior, espaço privilegiado, onde se registra uma pequena representação da população afrodescendente em nosso país.

Segundo estudos realizados por Teixeira (2006) existe um número significativo de pessoas brancas no exercício do magistério na categoria de professor de nível mais elevado. Em contrapartida, os pretos e pardos ocupam cargos de docentes em níveis de ensino onde as condições são de pouco prestígio, baixa qualificação e menores salários. Para a autora, o ensino fundamental é feminino, numa proporção de 70,2% para as mulheres negras exercendo a função de professora e 53,5% para as mulheres brancas e que quanto maior o nível de ensino, menor o número de docentes afrodescendentes.

Analisando essas narrativas, percebemos que três das quatro mulheres que se constituíram partícipes do estudo ingressaram na docência superior por meio do cargo de professora substituta, prática muito comum frente à escassez de professores efetivos nas universidades públicas do Brasil.

Esta situação é consequência da política neoliberalista implantada no Brasil pelos governos no anos 1990. Gentili (2001) considera que os efeitos do neoliberalismo desencadearam uma série de mudanças que podem ser caracterizadas pela redução nos investimentos públicos.

Em países como Brasil o neoliberalismo se expressa muito claramente através do que Boito Jr. (1999) identificou como um tripé: privatização, abertura comercial e desregulamentação financeira e do mercado de trabalho. Apenas uma correção se faz importante na proposição de Boito Jr.: o movimento que ele identifica nessa obra como “desregulamentação” é, na verdade, uma outra face da regulamentação (MARCELINO, 2008, p. 116).

Neste contexto, a educação sofre graves impactos, acentuando-se a frequência da contratação de professores temporários por representar diminuição nos gastos com as questões trabalhistas, além desses profissionais se submeterem a receber salários mais baixos.

Os depoimentos das professoras demonstram que elas foram à luta em busca de melhores colocações no mercado de trabalho o que culminou com a inserção delas na

²⁸[...] o conceito de resiliência traduz [...] a possibilidade de superação num sentido dialético, isto é, representando um novo olhar, uma ressignificação do problema, mas que não o elimina parte da história do sujeito. O caráter contextual e histórico da resiliência se expressa seja do ponto de vista biográfico, seja do conjunto de interações dadas numa cultura determinada. (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003, p. 234).

docência superior. Todas conseguiram passar em concursos e se efetivaram nas instituições públicas de ensino superior.

Em 2006, eu fiz o concurso para a Universidade Federal do Piauí, para o campus de Parnaíba e vim trabalhar aqui já com o curso de doutorado concluído [...].

Nesse momento de mudança de vida [...], ao mesmo tempo que eu estava muito feliz com essa conquista [...] da aprovação como professora na Universidade Federal do Piauí, eu fiquei muito, muito feliz, emocionada, de algum modo eu estava resgatando um pouco da minha dignidade porque eu tava num momento de muita insegurança, de muitas incertezas porque eu tinha acabado o doutorado, e no mestrado e no doutorado eu tive acesso ao auxílio de bolsa no CNPq [...] eu tava afastada da prefeitura lá como professora e, de repente, ou eu retornava pro Acre ao concluir o doutorado ou eu procurava um outro meio. Eu não queria mais voltar para o Acre. (Ghaita Africana)

No ano de 2006 resolvi prestar meu primeiro concurso público para professor na UFPI para o Campus de Parnaíba [...].

Quando resolvi fazer o concurso falei apenas para o meu esposo e viajei para Teresina com muita dificuldade financeira, pois o valor da passagem aérea era caro e foram duas etapas de avaliação. Tudo deu certo e hoje estou na universidade, já passei do estágio probatório e atualmente me encontro afastada para realização do Doutorado em Políticas Públicas.

Na época de realização do concurso ouvi muitas opiniões de amigos dizendo que o Piauí era o “fim do mundo”, que minha carreira iria estagnar ou que eu mesma ficaria decepcionada com a falta de oportunidades na área acadêmica [...].

Em comparação com a UcB tive perda salarial e de benefícios muito grande. Como mestre o salário na UcB era praticamente o dobro do que fui receber na UFPI. (Kalimba)

Em 1992 exerci a função de professora substituta da UFPI e após a mesma função na UESPI. Prestei concurso efetivo pela UESPI. Exerci a direção dessa instituição em Parnaíba por 4 anos e meio. (Lira)

Em 2003, no meio do curso de mestrado [...] assumi dois grandes compromissos: a direção do Campus da UESPI na minha cidade e uma campanha para vereadora em 2004, pelo partido dos trabalhadores. Tudo isso foi comprometendo o meu desempenho e minha dedicação no curso. Assim, com muitas dificuldades na família, situações de doenças e conseqüentemente a perda de dois familiares só pude concluir o mestrado em 2005. Apesar de tudo isso, nesse intervalo de tempo, ainda conquistei aprovação no concurso para professora efetiva da UESPI. (Kora)

Ao acompanharmos a caminhada dessas mulheres identificamos que apesar das dificuldades, vivenciaram uma sequência de experiências que lhes oportunizaram a ascensão profissional.

Souza (1990, p. 21) explica que o negro rompeu barreiras, conseguindo se fazer presente em espaços que se integram à ordem social competitiva. Para a população afrodescendente isso se revestiu de grande importância, “por si só, dignificava aqueles que o

realizassem. [...] a ascensão social se fazia representar, ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno”.

A chegada da mulher afrodescendente à docência superior, ainda que com pequena representação, vem repleta de significados como o sentimento de vitória, já que atuar neste espaço elitizado denota o rompimento de barreiras, a superação de obstáculos, bem como desmitifica a suposta e perversa ideia da incapacidade intelectual desse grupo.

A presença dessas mulheres neste nível de ensino via concurso se torna legítima, pois elas estão qualificadas para desempenhar tal função. Contudo, frequentemente são questionadas com relação a sua competência:

Na minha caminhada por várias vezes fui elogiada com expressões do tipo “**me surpreendi com você**”, “**quem diria!**”, “**com esse jeitinho não tem quem diga!**”, nunca pensei que você fosse essa pessoa legal.” Todas essas expressões, se de reconhecimento, estão implícitas uma carga preconceituosa. (Lira Africana, grifo nosso)

Na universidade a situação não foi diferente [...]. Até hoje isso ainda ocorre, pois as pessoas “não dão nada” daí eu chego com meu discurso, minha redação, **minhas ideias e então percebem que há muito mais do que se imagina sobre mim**. (Kalimba, grifo nosso)

[...] ao ser aprovada [...] tive que pedir roupas emprestadas a minha cunhada, pois iria dar aula de filosofia no curso de direito. **Alguns alunos me olhavam meio do lado do avesso**. Lembro de uma aluna que hoje é autoridade em um município vizinho. **O seu olhar para mim era de desdém**, como se quisesse perguntar “o que essa neguinha está fazendo aqui?”, mas eu me esforçava muito pedindo orientações, livros emprestados, varando madrugadas, estudando, e tenho certeza que fiz bonito.

Quando assumi a direção do Campus da UESPI, em Parnaíba, muita gente se referia a mim como “aquela neguinha do PT”. **Enfrentei pressões de toda natureza**. Tive que mudar alguns hábitos, pedir ajuda no momento em que não sabia como conduzir algo. Mas tudo isso serviu para que eu amadurecesse, me tornasse mais forte e aprendesse a conviver bem, respeitando aqueles que pensavam diferente de mim, desde as situações eventuais a situações do cotidiano, mas [...] com muita dignidade. (Kora, grifo nosso)

Elas olham para você imediatamente, só pela aparência e julgam você como inferior, como se você fosse incapaz de realmente desempenhar o seu trabalho como qualquer profissional

Na relação com os colegas [...] quando haviam divergências, sejam elas teóricas, acadêmicas, ideológicas, alguns diziam: “Oh, neguinha atrevida!” [...] Essa aí é negra, mas ela é inteligente! **Olha já conseguiu um cargo importante, já é formada! Tá vendendo?**

Sempre tinha uma privação pelo fato de eu ser negra.

Eu era inteligente, eu era esforçada, eu consegui um emprego...

[...]

As pessoas só vão entender que isso não faz diferença nenhuma, a cor da pele do outro, quando **a gente [...] demonstra que é competente**, que a gente é capaz, tanto quanto, cognitivamente falando, quanto qualquer outra pessoa. **Se não, a gente não consegue se afirmar. Então, eu como negra tenho que procurar ser cada dia [...] melhor [...]** para que isso possa mostrar pras pessoas que isso não tem nada haver com cor de pele. Eu fui aprendendo a lidar com isso de uma maneira bastante tranquila porque ia sendo um processo de conscientização gradativa dessa realidade. (Ghaita Africana, grifo nosso)

As narrativas acima demonstram que essas mulheres tiveram que direcionar maiores esforços que outros docentes para comprovarem sua competência profissional. Não resta dúvida da existência dos obstáculos, já que estavam ingressando em um território que historicamente estava demarcado para grupos mais favorecidos. Elas tiveram que se empenhar para superar os desafios e desenvolver estratégias para conquistar seu espaço e a confiança daqueles que, declarados ou sutilmente, questionavam sua competência em razão de sua condição de mulher afrodescendente.

Sobre esta questão Teixeira (2003) postula que o negro que chega à universidade tem constantemente sua “capacidade intelectual” questionada. Para a autora, essa atitude de suspeita acompanha os indivíduos de pele negra em todos os lugares a que eles têm acesso. Nem mesmo a universidade, ambiente privilegiado, bem mais politizado que boa parte dos outros espaços, está imune a este tipo de expectativa em relação aos negros. Espera-se que a priori eles apresentem um desempenho inferior e uma bagagem cultural deficitária.

No cotidiano da sua prática profissional, essas mulheres travaram alguns embates, pois ao ingressarem nestas instituições já se depararam com territórios demarcados, onde cada um tem sua posição estabelecida. Em algumas situações, foi necessário romper com a realidade que estava posta. Aprender a lidar com as adversidades se tornou condição indispensável para o êxito nos relacionamentos estabelecidos no dia a dia.

O conceito de campo discutido por Bourdieu (2007) favoreceu a compreensão de muitas questões no contexto deste trabalho. Para o autor, campo se constitui um espaço dinâmico onde os indivíduos se encontram constantemente em disputa para alcançar diferentes objetivos e, neste embate, aqueles que dispõem de maior capital cultural, social e econômico ocupam posições de status e conseguem fazer valer seus interesses, consolidando a desigualdade social e cultural, bem como favorecendo a reprodução do poder.

Já Ribeiro (1995) assevera que apesar da mulher negra individualmente sentir-se desconfortável frente as atitudes de opressão e violência a que constantemente é submetida, o reconhecimento e a valorização da sua capacidade ou características não ocorre de maneira

súbita. Isso depende de fatores de resistência manifestados de forma individual, familiar ou na comunidade.

Corroborando o pensamento da autora referendada, evidenciamos a narrativa de Kalimba, a qual expressa a importância da influência da mãe no desenvolvimento de sua capacidade de resistir e combater as atitudes opressivas no ambiente de trabalho.

Na carreira docente pude incorporar muitos aprendizados vistos na trajetória de minha mãe, que sempre foi exemplo maior na minha vida. Uma mulher negra que superou dificuldades com conhecimento e dignidade. Ela sempre atuou em prol da valorização da nossa etnia em várias frentes de ação como literatura ao escrever e publicar seus livros; no trabalho voluntário nas escolas de samba e associações de bairro; na escola ao liderar iniciativas de valorização da cultura afrobrasileira e promover a discussão crítica sobre preconceito e intolerância. De uma forma ou de outra sempre acompanhei um pouco essas atividades e hoje posso dizer que sua experiência me incentivou a trabalhar questões sobre etnia.

Os espaços de discussão e de representação social surgem se conquistamos um lugar.
(Kalimba)

No relato de Kalimba, percebemos que ela considera o envolvimento com as questões etnicorracias uma forma de resistência e combate à discriminação e ausência dos afrodescendentes em diversos espaços sociais, entre eles a universidade. Ainda é possível concluir que sua disposição para lutar contra isso foi adquirida na convivência com sua mãe, uma mulher negra e militante da causa.

A luta dessas mulheres para serem reconhecidas e valorizadas enquanto profissionais no espaço institucional onde trabalham revela falta de equidade.

A narrativa de Kalimba corrobora o pensamento de Louro (1997) ao afirmar que os grupos que sofrem situações de dominação são, muitas vezes, capazes de direcionar esforços para fazer destes espaços e instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder.

Através das narrativas sobre a trajetória docente, procuramos identificar também as incertezas, expectativas e sentimentos das partícipes em relação à profissão:

Adoro ser professora. Gosto de contar aos meus alunos toda essa trajetória, para que eles vejam que também são capazes.

Quanto aos meus colegas professores, respeito a todos, até mesmo os que gratuitamente me invejam ou **não querem me ter por perto.**

[...]

Quanto ao futuro, estou ansiosa para voltar a estudar e enfrentar os desafios de um doutorado. Nesse momento a prioridade mesmo é o encaminhamento profissional dos meus filhos. Uma já está na universidade. O outro ainda nem sabe o que optar como carreira profissional. Entendo que esse momento é decisivo para eles. Preciso estar por

perto, já que tantas vezes para chegar até aqui, tive que deixá-los sozinhos. (Kora, grifo nosso).

E a gente tem uma luta constante [...] para reafirmar a profissão dentro duma realidade em que qualquer um ...

A educação é lugar de fazer bico, qualquer um se diz professor e o pedagogo como professor que se desacredita diante de uma realidade dessa em que qualquer um pode ser professor [...].

[...] isso, de algum modo, gera um desânimo, gera uma insatisfação, gera incertezas e nós lutamos o tempo inteiro contra isso.

[...]

Então este sentimento em relação à profissão é marcado pelas incertezas sim, mas também pela certeza de que é possível mudar.

[...] eu sei que a profissão docente no papel continua sendo bem valorizada, mas na prática concreta a profissão continua bem desvalorizada porque os salários continuam baixos, as condições de formação são precárias, a formação continuada [...] é interrompida, muitos não conseguem sair daqui pra continuar [...] estudar mestrado, fazer doutorado.

[...] eu me orgulho profundamente de ser profissional da educação, de ser docente, de ser pedagoga. (Ghaita Africana)

Com relação aos sentimentos sobre a profissão, a insatisfação e a incerteza residem na desvalorização da função docente em virtude dos baixos salários, precárias condições de trabalho, bem como o exercício do magistério por outros profissionais que não são da área de educação.

A formação continuada é mencionada ora como uma expectativa positiva como é o caso de Kora que está ansiosa para cursar o doutorado, ora como fragilidade já que Parnaíba não oferece pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que dificulta o processo de continuidade dos estudos para esses profissionais.

As partícipes demonstraram um vínculo afetivo muito forte com a profissão, gostam de ser e estar na docência. Tal sentimento contribui para um compromisso com sua prática pedagógica.

4.1.3 Eixo 3: Narrativas de identidade

*Sou negra ponto final
Devolvo-me a identidade
Rasgo a minha certidão
Sou negra sem reticências
Sem vírgulas
Sem ausências [...]
Sou negra
Ponto final*

(Alzira Rufino, 1986)

Neste terceiro eixo, propusemo-nos a discutir questões ligadas às identidades da mulher afrodescendente que atuam no ensino superior em Parnaíba. Procuramos refletir sobre suas experiências no combate as desigualdades raciais que historicamente existem em nossa sociedade. Para tanto, foi importante identificar a participação ou contato delas com movimentos sociais, ONGs ou outras formas de atuação social, posicionamento e envolvimento com as questões etnicorraciais no espaço docente, possíveis situações de preconceito e discriminação vivenciadas no âmbito social ou profissional e o diferencial delas em relação a outras mulheres afrodescendentes para alcançar a atual ascensão.

No contexto deste trabalho, a compreensão das identidades afrodescendentes está relacionada à ideia de que elas são construções sociais, históricas, culturais e plurais e de acordo com Gomes (2005, p. 43) requer “a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. A autora destaca que é necessário pensar que a construção das identidades também tem uma dimensão política, uma tomada de consciência a respeito da importância da contribuição deste segmento etnicorracial para toda a história do Brasil. Esta tomada de consciência é identificada através da atribuição de novos sentidos à luta e organização destes atores sociais em torno da militância de combate à exclusão social.

No Brasil, o debate sobre as identidades afrodescendentes envolve inúmeras questões que os oprimem, bem como vai ao encontro da defesa de seus direitos civis, políticos, culturais e sociais e tem como objetivo reverter a situação de vulnerabilidade e invisibilidade social a que está submetido este grupo étnico desde longas datas. Nesse atual cenário de discussões, a organização de mulheres afrodescendentes em torno de movimentos que visem combater as desigualdades raciais vem ganhando espaço. Tal organização é resultado da discussão sobre as categorias raça e gênero que tem contribuído para a reflexão e adoção de medidas legais²⁹ que visem combater a discriminação e a exclusão dessas mulheres em diversos espaços sociais.

A emergência da discussão sobre as identidades tem cerne na segregação vivenciada por alguns grupos na contemporaneidade e na luta pelo reconhecimento das diferenças. Entre estes grupos está o das mulheres afrodescendentes que vivenciam obstáculos neste processo de autorreconhecimento da sua forma de ser, pensar, agir e estar na profissão.

²⁹ Ver Constituição Federal de 1988, artigo 5º, incisos XLI e XLII que considera a prática do racismo crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão e a Lei de Combate ao Racismo - 7.716/89.

Nos relatos das partícipes identificamos relevantes informações que elucidaram pontos importantes sobre suas identidades enquanto mulher afrodescendente:

Em porto Alegre está o pilar de minha identidade como mulher negra. Sem dúvidas que minha mãe é a principal influência. Minha cidade é tão negra quanto Salvador.

[...]

Longe dos estereótipos ou imagem transmitida pela TV, Porto Alegre é multicultural, mas o problema é apenas um: aqueles que têm alguma ascensão social “se acham” demais e assim tripudiam dos outros, principalmente se for negro, pois são aqueles que menos conseguiram ascender financeiramente.

[...] **em Porto Alegre tenho as mais profundas raízes negras, que se expressavam no carnaval, nas noites de pagode, funk e black music.** Na esquina democrática, local que fica na zona central [...], onde a galera Black se encontra para falar de política, festas e atualidades. Nossa família tem uma ala numa escola de samba, sempre nos envolvemos com isso e por isso digo com todas as letras que **o negro tem espaço no sul, mesmo que seja nos seus guetos, nas suas esquinas e quilombos modernos.**

[...]

Meu irmão foi Dj durante muito tempo, suas festas (que eu mesmo menina, com 13 e 15 anos, acompanhava) reforçavam o glamour Black, da música e da beleza.

Sinto saudades, pra mim esses espaços não foram evidentes nos meus tempos de Brasília e Parnaíba.

Estou vivendo mudanças culturais muito profundas [...]. Em Brasília a história foi diferente, o glamour Black que eu conhecia no sul era raro e com poucos adeptos. Me inseri na onda do rock, do reggae e assim o contexto de vida se modificou. (Kalimba, grifo nosso)

Quando eu me deparo a pensar [...] essa questão [...] em torno da relação etnia e gênero e como isso influencia na formação da minha identidade como mulher, como professora, como negra.

[...] **eu assumo explicitamente a minha condição de mulher, a minha condição política, social e cultural como mulher negra,** oriunda das classes populares, profissional da educação preocupada com a transformação social.

Em relação ao fato de estar na condição de ser mulher e de ser negra e de que se isso, de algum modo tem influenciado na minha trajetória educacional e profissional é claro que sim. Se eu dissesse que não estaria negando toda uma história de preconceito e de discriminação que venho sofrendo junto com os negros desse país e de outros países.

Mas, por que influenciou? De que modo isso influenciou?

[...] Pra nós, sempre tudo é muito difícil. Em que sentido?

[...] na hora, por exemplo [...] de você procurar um emprego em qualquer empresa, em qualquer local de trabalho [...] ou numa própria escola, as pessoas olham para você diferente, sim.

[...]

Como ser negra e mulher fosse um defeito. E isso para mim, é algo incabível. É incabível no sentido de **que eu luto para que isso seja combatido.**

E isso influenciou [...] no sentido positivo. Por quê?

Porque **fui despertando** e na medida em que ia despertando eu **ia tentando contribuir para que outros despertassem também.** (Ghaita Africana, grifo nosso)

Toda minha formação foi permeada e referenciada por essa condição étnica e de gênero, o que influenciou obviamente a minha busca e inserção em espaços de discussões e práticas favoráveis a isso. (Kora, grifo nosso)

As identidades são formadas, paulatinamente, numa dinâmica que abrange diversos fatores, causas e conseqüências, as que vão desde as primeiras relações sociais que estabelecemos na interação com grupos mais próximos até as mais distantes. Apesar disso, Hall (2006) nos fala do conceito de “celebração móvel”, onde postula que as identidades dos indivíduos são construídas social e historicamente a partir das vivências cotidianas, nos mais variados espaços por onde estes sujeitos transitam, nos relacionamentos estabelecidos com diferentes pessoas seja na esfera pública ou privada se confrontando com uma variedade de atores e condutas sociais que atuam sobre a formação da sua identidade.

É possível identificar essa afirmação de Hall no depoimento de Kalimba quando menciona que em Porto Alegre tinha profundas raízes negras, seja no pagode, samba [...] e *black music*, isso em virtude da rede de relacionamentos que mantinha. A influência de sua mãe, irmão e amigos contribuíram para que ela se identificasse com essas culturas musicais. Contudo, sua mudança para a cidade de Brasília favoreceu seu envolvimento e aproximação com o rock e o reggae. Hall (1998, p. 11) assevera que:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Neste contexto, percebemos como a consciência de ser negro e de se declarar como tal tem ligação com as relações sociais e interações culturais que os indivíduos vivenciam. Os grupos em que estamos inseridos compartilhando experiências, os relacionamentos que estabelecemos seja em espaços privados ou públicos são fundamentais na formação das nossas identidades. A constituição da identidade é sempre algo muito dinâmico, considerando que ela é um fenômeno social que se encontra em permanente processo de mudança.

Observamos que a professora Kalimba assume várias identidades. Seu sentimento de pertença e identificação com os grupos vai depender do contexto onde ela se encontra, embora demonstre claramente em suas memórias a importância das experiências vivenciadas em Porto Alegre com grupos que compartilhavam o vínculo com a música Black. Pichon-Rivière (1982) postula que a relação de pertença estabelecida com o grupo favorece o fortalecimento de vínculos. Para este autor, o vínculo envolve a forma peculiar pela qual os indivíduos interagem com a coletividade.

As memórias de Kalimba sobre a cidade de Porto Alegre são atravessadas por várias pessoas: o irmão que era Dj, sua mãe, a “galera Black”, todos tiveram forte influência em seu envolvimento com a cultura negra. No processo de formação das identidades afrodescendentes, a memória coletiva exerce papel decisivo. Halbwachs (1990) pontua que apesar da memória ser individual é transversalizada pelas lembranças coletivas. Dessa forma, a memória é individual e também coletiva, onde a identificação e o sentimento de pertença ao grupo agem de maneira decisiva na sua construção.

Kalimba enfatiza que na sua cidade natal o “negro tem espaço no sul, mesmo que seja nos seus guetos, nas suas esquinas e quilombos modernos”. Ela coloca isso como aspecto positivo, pois considera que Porto Alegre é um local onde os afrodescendentes encontram espaço para manifestar sua expressão cultural, discutir política, entre outros assuntos. Mas a existência dos “guetos”, ‘esquinas’ e ‘quilombos modernos’ nos remete a uma outra questão que é a necessidade de ainda se ter espaços apropriados para se discutir os interesses dos afrodescendentes. A existência destes espaços pode revelar duas faces, uma seria a da resistência; a outra; da segregação. Sobre isso, Munanga (1996) alerta que resistir não é sinônimo de isolamento e guetização do segmento populacional negro. É necessário interagir com dignidade, sem imposições da cultura hegemônica.

Os relatos de Kora revelam a existência de uma consciência em relação a sua condição de mulher e negra. Também demonstra uma elevada autoestima em virtude de suas conquistas, em especial, sua inserção na docência superior. Apresenta uma postura de resistência ao se reconhecer como uma pessoa vitoriosa que conseguiu superar os obstáculos e chegar onde poucas mulheres afrodescendentes oriundas da sua classe social chegaram.

A professora Ghaita destaca em suas narrativas a dificuldade que enfrentou por sua condição de mulher e negra, bem como demonstra que foi estigmatizada por essas razões. Para Goffman (1988), estigma está relacionado a estereótipos, referências e atributos profundamente depreciativos que levam ao descrédito.

Silva (2003) evidencia que a mulher negra, além da necessidade de provar sua capacidade profissional, tem que conviver com o preconceito e com a discriminação racial, exigindo dela maiores esforços para alcançar seus objetivos. A questão de gênero se constitui em si um elemento complicador, quando se acrescenta a questão da raça, representa mais obstáculos a serem superados por este segmento da população afrodescendente.

Nóvoa (1995) considera que as identidades se encontram em permanente mutação e que os espaços-tempos trilhados pelos docentes lhes atribuem marcas identitárias que os

acompanham durante todo seu percurso profissional. Estes espaços-tempos são locais de embates e conflitos que interferem no modo de ser e estar na profissão docente.

Portanto, as situações de preconceito que Ghaita sofreu tiveram reflexos na constituição de sua identidade enquanto mulher afrodescendente e profissional, conseqüentemente, na sua atuação enquanto docente. Em algumas circunstâncias existe a possibilidade dos indivíduos negros que sofrem preconceito negarem suas identidades e as marcas que isso lhes imprimiu, contudo no caso dessa professora, ela esclarece que assume sua condição de mulher afrodescendente e tem consciência das situações em que foi vítima de condutas preconceituosas e discriminatórias.

A relação entre os afrodescendentes e a sociedade é caracterizada, na maioria das vezes, por situações de desqualificação destes indivíduos e assimilação de sua suposta inferioridade, obstaculizando o exercício de sua cidadania. Mas a professora Ghaita, frente as situações de adversidade que vivenciou, expressa uma acentuada capacidade de resistência, mesmo reconhecendo as dificuldades, lutou para conquistar seu espaço no mercado de trabalho, tornando-se construtora de um novo caminho, assumindo a autoria de sua própria história.

Esta postura de resistência que encontramos em Ghaita se reflete na sua luta para desvelar e combater o preconceito, discriminação e exclusão dos afrodescendentes. No entanto, não só Ghaita esteve envolvida com esta temática, de uma forma ou de outra todas as partícipes deste estudo assumem deliberadamente seu posicionamento com relação às questões etnicorraciais:

Sou defensora de questões ligadas à diversidade, identidade, racismo e discriminação, estudando e disseminando essas ideias em todos os espaços de atuação. Procuo acompanhar as discussões e me atualizar sempre, abrindo espaço para que elas fluam e mais gente possa abraça-las enquanto causas sociais, mas acima de tudo, procuro na medida do possível, internalizar esses conceitos e transformá-los em práticas cotidianas.

[...]

Em relação à questão racial no Brasil, é algo que procuro entender e estudar atualmente. É algo muito confuso. Temos inúmeras contribuições das matrizes étnicas que ajudaram a formatar o nosso perfil de povo brasileiro, mas não fomos educados a valorizá-las e reconhecê-las como importantes. Sempre fomos levados a entender essa formação pelo viés da uniformidade e de uma igualdade abstrata e o que é pior, com entendimento da prevalência da matriz europeia, em detrimento das demais matrizes étnicas. O racismo é camuflado e se manifesta diariamente de forma sutil. Daí vejo a necessidade urgente e a importância da ampliação dessa discussão em todos os espaços sociais. (Kora, grifo nosso)

Tenho minhas opiniões muito francas, fundamentadas e firmes e com isso sei que conquistei meu espaço como gestora, pesquisadora e docente.

[...] a questão racial no Brasil ainda precisa ser muito discutida e esclarecida. Como a gente pode observar na minha própria história é importante os espaços de valorização e diálogos sobre cultura afrobrasileira [...]

A discussão da moda agora é a sexualidade e tenho medo que deixem para trás o que vinha se consolidando com ações de valorização.

As cotas, que são formas de reparação fundamentais para ascensão do negro que é pobre e não tem acesso à universidade pública. Aos direitos, pois hoje a discriminação é crime e o cidadão precisa estar informado e saber lidar nessas ocasiões. [...]

[...] somente assim o negro vai se sentir valorizado, feliz e envolvido na sociedade. (Kalimba)

[...] eu passei a fazer um confronto direto acerca de tais temáticas, acerca da discriminação etnicorracial, da discriminação às questões de sexualidade, de homossexualidade, de diferenças religiosas [...], em combate à hegemonia da religião cristã, da discriminação aos deficientes, discriminação às mulheres [...] negros e negras, e comecei a fazer esse confronto, esse embate direto nas salas de aula na Universidade Federal do Piauí, aqui no campus de Parnaíba, onde eu trabalho hoje. E diariamente, em todos os momentos em que estou na sala [...] **em que aflora esse debate, eu o faço com muita tranquilidade, eu incentivo os alunos a refletirem sobre essas questões** e sempre procuro orientá-los na perspectiva de compreenderem a importância de nós educadores estarmos voltado para um trabalho direcionado às novas gerações, no sentido de combater toda forma de discriminação e preconceito.

[...] existe uma grande parte de professores dentro da universidade hoje que não sabem nada sobre essa temática, que desconhece e que quando se deparam com as minhas falas em palestras, em cursos, em conferências, em sala que os alunos comentam nos corredores [...] eu vejo que muitos também passam a se identificar.

[...] **dentro da universidade [...] às questões étnicas raciais e as questões de gênero e sexualidade são temáticas que ainda incomodam muitas pessoas porque elas são desavisadas, porque elas são desinformadas**, mas elas estão procurando. Eu vejo que muitos alunos e alguns professores vêm procurando gradativamente, cada vez mais desvelar para si essas temáticas.

Na universidade até onde me consta, hoje aqui em Parnaíba, somos duas professoras que nos assumimos como mulheres negras, afrodescendentes, engajadas contra o preconceito, contra a discriminação. (Ghaita Africana, grifo nosso)

As narrativas acima esclarecem que estas mulheres possuem uma consciência crítica e se posicionam sobre a temática etnicorracial no contexto institucional onde desenvolvem suas atividades docentes, isso é um dado positivo, contudo não é o suficiente.

Por quê?

Enquanto concebermos a causa etnicorracial como algo estritamente dos afrodescendentes, ignorando-a como uma luta que deve ser abraçada por toda a sociedade, permaneceremos alimentando práticas isoladas e, por vezes, equivocadas. A postura das professoras demonstram o seu grau de comprometimento, mas deixa claro que a bandeira não é levantada por todos. .

Em seus relatos, Ghaita assevera que “dentro da universidade [...] as questões etnicorraciais e as questões de gênero e sexualidade são temáticas que ainda incomodam muitas pessoas porque elas são desavisadas, porque elas são desinformadas”. Considera também que “existe uma grande parte de professores dentro da universidade hoje que não sabem nada sobre essa temática, que desconhece”. Essas afirmações denotam que esta militância é uma prática solitária de uma ou duas professoras que se assumem negras e levantam a bandeira da causa. Revela também que dentro desta instituição não há um projeto integrador no que se refere à temática como estabelece as leis e as diretrizes curriculares nacionais.

Para ilustrar, citamos a Lei 10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e que culminou nas Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Etnicorraciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b) preconizam a educação das relações etnicorraciais, como um dos pilares na elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes níveis. Constitui-se um dos principais aspectos a serem considerados nos processos de avaliação e supervisão. De forma mais clara, estes instrumentos legais estabelecem que, ao se avaliar a qualidade da educação ofertada por escolas e universidades, deve-se levar em conta as atividades que são desenvolvidas deliberadamente com a intenção de promover a educação das relações etnicorraciais.

Kalimba chama atenção para a importância de se discutir sobre as políticas de ação afirmativa e também sobre o crime de racismo no Brasil para que os afrodescendentes estejam conscientes de seus direitos e denunciem situações que ferem sua dignidade enquanto pessoa humana.

Silvério (2007) evidencia que as políticas de ação afirmativa apresentam-se como um relevante instrumento para obliterar as desigualdades raciais, possuindo características ético-pedagógicas para que diferentes grupos possam vivenciar o respeito à diversidade. Para o autor referendado reconhecer o direito à diferença implica compreender que as políticas denominadas universalistas não contemplam as especificidades dos grupos ou indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade, contribuindo para que as desigualdades de direitos e de oportunidades se consolidem.

A preocupação de Kalimba em promover a discussão sobre o racismo reveste-se de grande importância, considerando que muitos afrodescendentes têm restrita ou nenhuma

informação sobre a legislação que coíbe tal crime. Esta insciência das leis que os protegem frente ao crime de racismo serve de fulcro para a impunidade. Para Bento (2006, p. 46), “A ampliação da autoconsciência e também da consciência sobre o racismo, por influência [...] da convivência com outros negros e brancos antirracistas, tem feito com que os negros tenham cada vez mais orgulho de sua raça”, questionem o discurso falacioso sobre o mito da democracia racial e combatam ações racistas.

A prática pedagógica dessas mulheres não se restringe ao diálogo, embora ele seja de grande relevância, é preciso que essa discussão se materialize em ações coordenadas e intencionais. Essas professoras, através da sua prática pedagógica, fizeram desses espaços acadêmicos locais de formação de consciência, criando oportunidades para debater e refletir essas questões.

Em Brasília [...] em termos de envolvimento social ainda foi possível uma caminhada interessante, a partir do momento que minha mãe também mudou para Brasília [...] pude acompanhar algumas atividades, principalmente pela **associação que criamos: Grupo Multiétnico de Empreendedores Sociais**. O trabalho era voluntário e apoiamos um grupo de dança da localidade Varjão. Trabalhar com jovens me incentivou muito, era um grupo de street dance com menores muito pobres que saíram das drogas e da criminalidade.

[...] dentro da universidade, mesmo que de forma descontínua, mas trazendo uma nova perspectiva nunca antes discutida. A comprovação deste trabalho está **na implantação do projeto Negrada da Terra, de 2007 a 2008 com ações voltadas para a melhoria do curso de pré-vestibular Evandro Lins da UFPI [...] foi financiado pelo MEC**.

A discussão da moda agora é a sexualidade e tenho medo que deixem para trás o que vinha se consolidando com ações de valorização como o projeto [...] Negrada da Terra. (Kalimba, grifo nosso)

Eu participei do Projeto Pique Negrada que foi coordenado pela professora Shaiane Vargas. No projeto [...] eu ministrava nos cursos de formação de professores que trabalham na rede de ensino de Parnaíba, focando o debate em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais [...] para o estudo da cultura afrodescendente. E agente fazia isso com muito gosto [...] porque era algo que extrapolava o espaço da sala de aula.

Eu participei também de um projeto do curso chamado Cursinho Evandro Lins que era um curso de preparação de alunos da escola pública [...] que se preparavam para fazer o PSIU e o vestibular. E nesse curso eram promovidas palestras, eu sempre fui convidada para discutir temáticas relacionadas às questões de etnia, de raça, gênero, cotas [...] ações afirmativas. E a gente percebia [...] que era uma contribuição importante para os alunos que estavam ali. (Ghaita Africana)

As narrativas expressam a união e os esforços dessas mulheres no sentido de fortalecer a educação para as relações étnicorraciais. Tais ações se revertem em combate ao preconceito e ao racismo e as instituições de ensino são espaços privilegiados para promover este debate.

O Parecer CNE/003/2004 estabelece três princípios para se estruturar e realizar a educação das relações etnicorraciais: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Esses fundamentos favorece a compreensão das ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino no sentido de oportunizar a toda comunidade escolar e à sociedade em geral, subsídios para uma convivência pautada no respeito à diversidade.

As ações elencadas por essas mulheres vão ao encontro do terceiro princípio: “as ações educativas de combate ao racismo” que estabelece:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores [...]; condições para professores, alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações etnicorraciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte por exemplo como a dança, marcas da cultura de raiz, [...] aprendizado a partir do patrimônio cultural afrobrasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira [...]; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere [...], sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade etnicorracial (BRASIL, 2004, p.19-20).

A realização do Projeto Pique Negrada está em harmonia com as diretrizes curriculares e se constitui numa ação intencional, demonstrando que o envolvimento dessas mulheres se baseia em instrumentos legais, articulados com um projeto maior.

Mas, a militância dessas professoras não é um fato pontual que se restringe às suas experiências na docência superior, na verdade é um processo que, para algumas, iniciou-se, ainda, na juventude. Estiveram filiadas a partidos políticos de esquerda, atuaram em sindicatos, movimentos sociais³⁰, ONGs³¹ entre outras importantes formas de organizações que lutavam em favor dos grupos menos favorecidos.

³⁰ O conceito de movimentos sociais não é consensual na área das ciências sociais, haja vista que existem divergências nos trabalhos que abordam esta temática. Para Touraine (2003, p. 113) a definição de movimento social só é útil se permite pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. De acordo com Gohn (1995, p. 44), movimentos sociais se constituem em “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força

A minha participação no movimento social, aconteceu devido ao meu envolvimento com várias atividades na Igreja Católica. **Gosto de dizer que foi essa instituição, a minha primeira universidade e que me abriu todos os espaços que conquistei.**

Nas férias de 1978, ainda adolescente com dezessete anos, participei de uma missão de alfabetização dirigida por um padre italiano que reunia em média quarenta jovens de Teresina, de Fortaleza e de Parnaíba para passar um mês [...] no sertão do Piauí, em Santa Filomena. Viajamos de pau-de-arara[...]

Conhecer a dura realidade do povo pobre e analfabeto daquela região era [...] muito envolvente [...].

No início da década de 80, através da pastoral de Juventude, fiz mais duas experiências só que bem mais perto, aqui mesmo em nossa diocese [...].

Depois comecei a participar de encontros estaduais da Pastoral da Juventude. [...] era uma organização de jovens católicos, porém mais politizados. Era a PJMP – Pastoral de Juventude do Meio Popular, uma pastoral que pretendia se transformar em um movimento de jovens a nível nacional. Bem antes de chegar a universidade já me familiarizava com expressões da teoria marxista, como classe oprimida e classe opressora, dialética, participação e organização de classe [...].

Daí não parei mais e fui me articulando com outros movimentos, com pessoas de outros estados e já participava de eventos nacionais [...]

Me filei no sindicato dos professores e no Partido dos trabalhadores. Participei de eventos estaduais e nacionais da CUT – Central Única dos Trabalhadores. **A nível estadual participei da organização do Movimento Cultural Coisa de Negro e a nível local organizei um grupo de consciência negra.**

Em 2000 até 2004 muito me identifiquei com o trabalho voluntário da Pastoral da Criança [...].

Participei mais recentemente da ONG Aliança Mandu³²

[...] Atualmente estou só na docência, **mas tudo o que aprendi no movimento social, foi substancial para formatar um repertório diferenciado que se revela na minha atuação docente, pois foi através da participação em todos esses espaços organizativos que acumulei experiências e saberes que contribuíram para definir o meu perfil profissional.** (Kora, grifo nosso)

No desempenho de minha profissão fui **despertada para a organização político-sindical no início da abertura política década de 80.** Tive o privilégio de participar efetivamente do período de redemocratização do Brasil, especificamente da educação. É na organização política que percebemos os entraves que são postos às classes consideradas inferiores e o quanto estas classes têm lutado bravamente pelo reconhecimento de sua cidadania. (Lira, grifo nosso)

[...] entrei na universidade em 89, no curso de Pedagogia, nesse mesmo ano eu já comecei a militar no movimento estudantil e comecei a me destacar. Eu fui considerada uma liderança e nesse mesmo ano eu também me engajei no partido político de esquerda chamado PC do B, Partido Comunista do Brasil que disputava com o PT minha filiação [...]. Eram os professores e os alunos de ambos os partidos atrás de mim para que eu me filiasse a um dos dois. Eu acabei me filiando no PC do B com quem eu mais me identifiquei, o partido que dizia defender a igualdade social, justiça social. E quando eu

do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

³¹ Organizações não governamentais.

³² Movimento de Articulação Norte Piauiense Para o Desenvolvimento Sustentável.

entrei na universidade a minha ideia era melhorar de vida para ajudar minha família e com o ingresso de duas áreas de militância: na universidade e no movimento estudantil que na ocasião ainda era forte, em 89. E com o ingresso no PC do B eu comecei a perceber que não se tratava apenas de lutar para melhorar a vida da minha família, da minha mãe sofrida, mas eu queria ajudar a melhorar a vida de todas as pessoas que sofriam como minha família.

[...] fui começar a descobrir que eu não era pobre porque Deus queria, isso era fruto das relações sociais, isso era fruto das relações entre os homens, era fruto de uma desigualdade social deliberadamente, declaradamente considerada natural [...].

De um lado, os chamados opressores que eram as classes dominantes do planeta, de outro lado, os oprimidos que eram os grupos menos favorecidos economicamente e a grande maioria da população.

Então a minha visão de mundo se ampliou e os meus sonhos também [...]

[...] fora aqueles que eu já relatei lá no Acre que foi a militância ativa do movimento estudantil, a militância [...] no partido político de esquerda, na época o PC do B que se orientava pela filosofia marxista-iluminista.

[...] na [...] UFC como aluna não participei muito de nenhum movimento. [...] foquei [...] mesmo no estudo.

Eu também aqui na UFPI [...] desde que ingressei em 2006 eu tenho participado de alguns eventos, de alguns fóruns, alguns projetos que estão relacionados ao movimento social de um modo mais amplo.

[...] fui convidada para participar de um projeto patrocinado pela Aliança Mandu. [...] formada por várias instituições, dentre elas a Universidade Federal do Piauí [...].

Participei também do projeto Pique Negrada³³ [...] focando o debate em torno [...] das relações étnicorraciais.

[...] Eu sempre fui considerada muito briguenta no sentido de que eu lutava pelas coisas que eu acreditava, eu comecei a ter muita convicção do que eu queria, eu queria, tinha muita determinação para lutar e comecei a entender que minha luta ia para além [...] do PC do B. A minha luta ia para outros campos, pra outras áreas como a questão da mulher dentro de uma sociedade patriarcal, lutar como mulher negra pra conquistar um lugar dentre as mulheres brancas também. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Nos depoimentos constatamos que a trajetória de militância e a atuação política dessas mulheres têm relação direta com suas histórias de vida. A singularidade de suas vivências levou-as a assumirem relevantes posicionamentos políticos frente as causas que lhes atingiam diretamente; entre elas, a exclusão por causa da questão de raça e gênero. As três estiveram filiadas a partidos de esquerda que por muito tempo ficaram à margem do sistema como PT e PCdoB, tal caminhada revela que viveram um processo de tensão, embates e conquistas.

Kalimba não menciona sua participação em movimentos da igreja, partidos políticos, sindicatos, entre outros. Arriscamos conjecturar que a sua não atuação nestes espaços tem relação com a singularidade de sua história de vida. Sua trajetória apresenta particularidades em muitos aspectos, vem de uma realidade socioeconômica e educacional

³³ Projeto realizado pelo Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba, financiado pelo MEC no período de 2007 a 2008, projeto voltado para o debate sobre a questão étnicorracial e valorização da cultura afrodescendente.

diferenciada das outras partícipes, pois como já foi mencionado sua mãe era professora, estudou em escola e universidade particular de excelente qualidade. Apesar de sua mãe ser uma mulher afrodescendente envolvida com as questões etnicorracial a atuação de Kalimba ocorreu de forma diferente, visto que não esteve engajada com estes setores, considerando que seu contexto social, econômico e cultural era outro. Atuou coordenando grupos culturais nas comunidades e desenvolvendo projetos educativos, porém isso não quer dizer que ela não possua uma consciência crítica em relação à temática, apenas suas experiências de militância não se assemelham às experiências vivenciadas pelas demais interlocutoras.

A atuação política dessas professoras originou-se em diversos espaços. Como exemplo, temos Kora que desde muito jovem esteve engajada em atividades realizadas pela igreja católica: “gosto de dizer que foi essa instituição, a minha primeira universidade e que me abriu todos os espaços que conquistei”. Essa afirmação demonstra o peso desta experiência no seu processo de politização e tomada de consciência. Pereira (2000, p. 6) postula: “são os movimentos dentro e fora do universo das instituições religiosas que primam pela busca da identidade étnica e cultural, para que os indivíduos, homens e mulheres, nesta sociedade, possam, a partir daí, buscar resgatar a sua cidadania, seu valor de pessoa humana”

Kora transita por diversos movimentos como a Pastoral de Juventude do Meio Popular, Partido dos Trabalhadores – PT, Sindicato dos Trabalhadores, participando, inclusive, de eventos realizados pela CUT – Central Única dos Trabalhadores; ajudou a formar o Movimento Cultural Coisa de Negro em Teresina; em Parnaíba, organizou um grupo de consciência negra.

Sua base de militância foi o marxismo³⁴, “antes de chegar à universidade já me familiarizava com expressões da teoria marxista, como classe oprimida e classe opressora, dialética, participação e organização de classe”, contudo, a influência do marxismo estendeu-se também a Ghaita que assume abertamente sua adesão a esta teoria “sou uma militante marxista”.

Os debates sobre os grupos que sofrem exclusão apresentam, em geral, a situação de desigualdade a que estão submetidas as minorias. Contudo, isso não modifica este quadro,

³⁴ Neste contexto entende-se por Marxismo as “ideias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas primariamente por Karl Marx e Friedrich Engels e desenvolvidas mais tarde por outros seguidores. Baseado na concepção materialista e dialética da História interpreta a vida social conforme a dinâmica da base produtiva das sociedades e das lutas de classes daí consequentes. O marxismo compreende o homem como um ser social histórico e que possui a capacidade de trabalhar e desenvolver a produtividade do trabalho, o que diferencia os homens dos outros animais e possibilita o progresso de sua emancipação da escassez da natureza, o que proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas”. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo>. Acesso em: 20 maio 2012.

embora contribua para desvelar a situação em que se encontram estes grupos, não conseguem diagnosticar as diversas formas de manifestação do poder, as reflexões contemplam apenas um dos focos. Existe uma tendência a se dicotomizar essas análises: brancos contra negros, pobres versus ricos, homens contra mulheres, entre outras perspectivas assimétricas em que se centram o foco dessas análises. Considerar as mudanças a partir de uma relação dual, polarizada e acreditar que mudando de um lado para outro as desigualdades desaparecerão, não é garantia para equidade social que se busca.

Contemplando uma perspectiva foucaultiana, o poder³⁵ não está centrado apenas em um lugar, sua ação transversaliza a individualidade e a trajetória de vida dos sujeitos. Estes não são seres passivos, haja vista que estabelecem relações sociais levando em conta seus objetivos e necessidades. Destarte, o poder para transformar a realidade não pode ser considerado como algo exercido solitariamente, mas na sua forma relacional. Quando as minorias se apoderam desta compreensão são capazes de modificar a realidade que estão inseridas, superando barreiras até então intransponíveis e atribuindo novos sentidos às suas experiências de vida.

A formação política proporcionada pelas experiências vivenciadas nestes espaços e instituições favoreceu o processo de autorreflexão, amadurecimento da capacidade de criticidade e reflexão das partícipes a respeito da situação dos afrodescendentes, em especial, das mulheres negras, bem como contribuíram para que elas compreendessem a importância de se tornarem mulheres engajadas na luta pela justiça e igualdade social.

Kora expressa em seu relato sua participação na criação de movimentos envolvidos com a discussão etnicorracial. Embora os Movimentos Coisa de Negro e Consciência Negra não fossem organizações ligadas essencialmente à temática da mulher negra, mas representava uma forma de articulação e reivindicação.

Nesta fala de Kora é possível conjecturar a importância que ela dava à ação de militância, “não parei mais e fui me articulando com outros movimentos, com pessoas de outros estados e já participava de eventos nacionais”. Mesmo não atuando diretamente no movimento feminista negro, todas as experiências mencionadas por essas mulheres contribuíram para sua emancipação enquanto sujeitos históricos, politizados, portadores de uma consciência crítica que lhes proporcionassem uma análise mais aprofundada da realidade e de sua condição de mulher e de negra.

³⁵ Foucault (2007 a, p. 102-103) conceitua poder como “[...] a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si”.

Nos relatos sobre a militância, nenhuma das professoras mencionou participação em movimentos que tratassem especificamente da questão da mulher negra. O processo de atuação delas esteve voltado para a discussão sobre o afrodescendente numa perspectiva mais ampla, contudo, é preciso lembrar que no processo de luta deste grupo étnico, a mulher negra enfrenta um duplo obstáculo: a questão de raça e de gênero, portanto a luta deve contemplar as especificidades do que é ser mulher negra e como isso afeta seu processo de ascensão social e profissional.

Apesar da não militância dessas professoras afrodescendentes no movimento de mulheres negras, suas participações e lutas em outros grupos e movimentos contribuíram para questionar uma realidade posta no contexto em que estavam inseridas e, sobretudo, refletiram e adotaram ações que visaram transformar estes contextos, principalmente no que se refere a criar situações de debate sobre a temática etnicorracial.

Na trajetória de vida dessas mulheres, registra-se uma sucessão de conquistas, mas, não restam dúvidas que elas tiveram de enfrentar muitas situações de adversidades para romper com a tradição de que na sociedade existem lugares subalternos destinados aos afrodescendentes. Entre esses obstáculos estão o preconceito e a discriminação sofrida por elas, embora nem sempre isso tenha ficado evidente para algumas:

Não sou uma pessoa muito atenta à discriminação, mas vez ou outra percebo e me incomodo com algumas questões. Acho que é interessante falar dos três contextos que vivi: Porto Alegre, Brasília e Parnaíba.

Em Porto Alegre [...]

No Murialdo³⁶ não me sentia muito integrada aos grupos. Então fazia parte da galera do “fundão”, muito conversadeira e brincalhona, mas interagindo com os piores alunos da turma. **Certa vez um aluno me chamou de simiesca** durante a aula de biologia e **isso me machucou bastante.** Minha mãe ao ouvir o meu relato escreveu até um conto que faz parte do seu terceiro livro. Fora este, não ocorreram atritos em função de preconceito racial ou sexual, **mas entretanto fiquei muito feliz quando entrou mais uma negra para a turma, me reconheci, tive um par. Depois mais um aluno negro e então formávamos três em sala de aula.**

Na universidade a situação não foi muito diferente, poucos negros na turma e eu entrosada com aqueles que pareciam mais desinteressados. Apesar dessa forma de agir em grupo sempre fui dedicada aos estudos e me alegrava surpreender as pessoas.

Na PUC eu creio que o **maior preconceito era social**, mas isso era muito claro, pois as **“patricinhas” nem chegavam perto dos outro [...].**

Desta fase dois amigos restaram. Em termos de amizade foi o pior período e até mesmo os docentes eram esnobes e metidos. Vejo estes como péssimos exemplos na área docente e hoje percebo que agiam assim, mas o conhecimento era muito pouco, ínfimo. Profissionais fracos, sem titulação ou perfil de pesquisadores.

³⁶ Escola particular de padres em Porto Alegre, onde Kalimba estudou parte de Ensino Fundamental e todo Ensino Médio.

No meu contexto de vida em Brasília passei poucas situações de discriminação pois é uma cidade multicultural apesar de muito fragmentada. Em outras rodas sociais talvez a discriminação fosse mais evidente, mas passei por longe deles.

Aqui em Parnaíba a realidade acho que é a pior dos três ambientes relatados. Discriminação de todos os tipos, pela cor, pelo carro, pela roupa, pela maneira de ser e agir [...].

Nos demais ambientes de trabalho nunca me senti assim, mas em Parnaíba em se tratando do espaço docente percebi que a presença de uma mulher negra e jovem como professora inquietou muita gente. Para início de conversa já cheguei como chefe de curso [...].

É uma discriminação disfarçada, mas a mais perigosa, pois é muito cínica e nunca vou saber ao certo todos os momentos que passei por tal constrangimento. Hoje em dia isso não me importa mais, superei, mas ainda queria descobrir o que faz essas pessoas serem assim. A única coisa que me preocupa é o futuro de meus filhos, como imunizar meus filhos desse mal parnaibano?

[...] acho a cidade muito preconceituosa. **Eu me sinto um alvo disponível**, mas tenho orgulho demais, alegria demais em ser quem sou e por isso nada pode me atingir. (Kalimba, grifo nosso)

O teor das narrativas nos remete a uma reflexão sobre a questão da existência do preconceito em nosso país. Em todos os depoimentos estão evidentes as situações de preconceito e discriminação vivenciados por elas, embora algumas tenham adotado formas de defesa pessoal para não encarar tais situações, tinham consciência do que ocorria.

Munanga (1996, p. 214-215) afirma que o brasileiro tem uma tendência natural a não assumir sua postura de discriminar o outro pela cor da pele: “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos”. É possível corroborar o pensamento do autor no depoimento de Kalimba: “é uma discriminação disfarçada, mas a mais perigosa, pois é muito cínica e nunca vou saber ao certo todos os momentos que passei por tal constrangimento” e no de Kora: “quanto a ter sido vítima de discriminação no âmbito social e profissional, sempre foi de forma muito sutil”.

Nos fragmentos da fala de Kalimba, percebemos que em diversos momentos de sua vida escolar sofreu o que Silva (1999) citado por Oliveira (2006) denomina de “solidão étnica”, a qual pode ser caracterizada por um isolamento das pessoas que pertencem a seu grupo étnico. Fica evidente que ela sentia uma solidão por não encontrar em sala de aula discentes que compartilhassem com ela as mesmas características de afrodescendentes: “entretanto fiquei muito feliz quando entrou mais uma negra para a turma, me reconheci, tive um par. Depois mais um aluno negro e então formávamos três em sala de aula”.

Kora expressa em seu depoimento certo ressentimento por não ter sido aprovada na seleção para professor substituto na Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba em virtude de sua condição de professora afrodescendente:

Em 2001 comecei enfrentando uma seleção para professora substituta da UFPI para o curso de pedagogia [...] me atiçava esta ambição. Foi uma grande decepção[...].

A decepção não foi pela minha incapacidade, e sim pelo que as pessoas são capazes de fazer [...]. O meu concorrente era um aluno recém graduado, muito competente por sinal, sem nenhuma experiência de docência no ensino superior, mas com outros méritos, dentre os quais ser o predileto da banca. Meu currículo foi 10, mas justamente a prova didática não alcancei nem sequer meio ponto em cada um dos itens. Diante do resultado, tal feito foi motivo de admiração e espanto para muitos que já acompanhavam o meu trabalho. **Para mim a sensação foi só de indignação. Como o Campus Ministro Reis Veloso, ainda era um feudo, não poderia haver vagas para uma mulher negra, com ideias marxistas, petista e militante assumida do movimento popular.**

Algum tempo depois tive certeza de que naquele momento da seleção [...] havia sido preterida. Quando fui chamada para assumir o segundo lugar, encontrei uma das pessoas que estava na banca de seleção e ela expressou: “que bom que você está vindo assumir sua vaga! Hoje vou poder dormir em paz!”

Naquele momento tive a certeza de que havia sido preterida [...]. Optei por não assumir, pois estava muito envolvida com o mestrado, não valia a pena.

Quanto a ter sido vítima de discriminação no âmbito social e profissional, sempre foi de forma muito sutil. Até com o olhar é possível discriminar alguém. Mas ficando no campo da subjetividade, não dá para medir. Procurei sempre me impor pelo trabalho que procuro fazer da melhor forma.

Na Universidade Federal, na época da seleção, me senti discriminada sim, poderia ter entrado na justiça, mas preferi dar a volta por cima. (Kora, grifo nosso)

As mulheres afrodescendentes que optam pela profissão docente, principalmente no ensino superior mobilizam um esforço muito maior do que as docentes não-negras, sendo constantemente preteridas ou levadas incessantemente a comprovarem sua competência profissional. Hasenbalg (1979, p. 198-199) assevera que como “resultado da discriminação racial no passado, cada nova geração de não-brancos está em posição de desvantagem [...]. Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização social racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos”, no caso de Kora que apresenta uma postura recalcitrante, teve efeito contrário, pois ao se decepcionar com o concurso na UFPI, enfrentou a seleção do mestrado e foi aprovada na mesma instituição, porém no campus de Teresina.

É consensual nas falas das partícipes que o racismo e o preconceito em boa parte dos casos aconteceram de forma velada, implícita, por meio de posturas hostis. Tal comportamento é consequência da construção ideológica do mito da democracia racial que insiste em afirmar que no Brasil não há racismo.

Todo mundo dizia isso na escola “olha como ela é tiçozinha, mas ela é muito inteligente”. Então sempre tinha um adjetivo pra compensar a minha cor, nunca quis negar minha cor [...]. Eu só queria negar minha condição de ser muito pobre.

[...]

Eu sabia que dentre as pessoas que estavam na universidade, as pessoas que eu convivia na sociedade, muita delas sempre me discriminaram e eu achava que era discriminada

apenas pelo fato de ser pobre, eu não tinha muito noção de que era discriminada por outro motivo até concluir a graduação e iniciar um curso de pós-graduação, [...] especialização em avaliação e currículo escolar.

[...] foi nele que eu comecei a me dar conta dessas questões que pouco entendia ou nada entendia [...]. Eu sabia que era de família muito pobre [...], eu era discriminada por isso e eu também sabia que eu era discriminada por outras coisas, mas eu não tinha muita clareza disso.

Eu me lembro que quando eu era muito ofendida por alguns alunos, principalmente homens [...], ficavam me chamando de “preta do leite”, de “negrinha” e eu tinha medo deles [...].

[...] 1994 eu conheci um jovem cearense, me apaixonei por ele.

[...] Ele foi pro Acre, um jovem branco dos olhos azuis, família de classe média alta, formado em odontologia.

E nesse período ele não se adaptou no Acre, eu já conhecia a família dele e já sabia que era discriminada pela família dele. Eu tive a oportunidade [...] de voltar ao Ceará e conhecer a família e a família ficou bastante frustrada ao me ver de frente [...] uma mulher negra do lado do filho branco dos olhos azuis, o filho querido [...] apaixonado por uma negra. **Aquilo pra mim tava muito nítido, não tinha como esconder o preconceito e a discriminação da família**, mas como eu já tava estudando a temática, eu silencieei no sentido de não me confrontar diretamente com esta questão.

[...] quando eu vim morar no Piauí [...] eu consegui uma babá, uma doméstica que ia me ajudar com os dois filhos que eu tive com meu companheiro. Ela era branca, cabelo liso, uma jovem bonita. Eu uma mulher negra, pequena. E todas as vezes em que nós saíamos [...] as pessoas perguntavam se eu era a baba dos meus filhos e ela era minha patroa.

[...] **eu como mulher negra, do ponto de vista social e profissional, tenho dito e reafirmo que a discriminação e o preconceito tem me acompanhado desde que nasci.** (Ghaita Africana, grifo nosso)

Ghaita e Kora expressam em suas narrativas ter vivenciado na escola situações de racismo quando crianças, prática ainda muito corriqueira na atualidade. É importante destacar que as atitudes de preconceito, racismo e discriminação acontecem com muita frequência na infância e no espaço escolar, considerando que é o local onde a criança amplia cotidianamente seu processo de socialização, que poderá ser bastante traumatizante se a escola não estiver preparada para lidar com a educação para as relações etnicorraciais. Tais condutas tornam-se de acordo com Dubar (2005, p. 135) um ato de atribuição da identidade do outro, “nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”.

Em geral, é na escola que a criança negra começa a descobrir seu pertencimento étnico e, muitas vezes de uma forma que contribui para um sentimento de inferioridade em virtude da desvalorização do ser negro difundido na sociedade e reproduzido no dia a dia da escola, passando despercebido na maioria dos casos através de atitudes tidas como natural ou desprovida de qualquer intenção de discriminar.

Silva (2003) chama a atenção para o fato de que o racismo é parte de uma matriz de estruturas institucionais e discursivas. Alerta que o racismo não pode ser considerado apenas no âmbito individual, pois tal pensamento favorece a adoção de uma pedagogia e

currículo focado numa simples “terapêutica” de condutas individuais consideradas inadequadas. Na visão da autora, isso apresenta consequências danosas, pois a ação está direcionada ao racista e não ao racismo. Para combater tal postura de forma a obliterá-lo do contexto escolar defende a existência de um currículo crítico que esteja centrado no debate sobre as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.

Ghaita enfrenta os conflitos provocados por um relacionamento afetivo interracial, com um homem branco, loiro, de olhos azuis de classe média alta. Relacionamentos dessa natureza representam uma quebra de tabu ao mesmo tempo que exigem determinação do casal, em especial, do parceiro (a) de cor branca (o). De acordo com Gomes (1995, p. 124), “a solução para que este tipo de casamento seja bem sucedido é atribuída à capacidade que o não-negro deve ter de suportar situações de discriminação, pois ele será discriminado juntamente com seu parceiro”. A conduta de rejeição dos familiares do companheiro de Ghaita demonstra que ainda resiste em nossa sociedade o pensamento retrógrado e atrasado de que negros devem se relacionar com negros e brancos com brancos.

O ressentimento não está presente só nas memórias de Kora. Kalimba, também, embora não seja de forma declarada, demonstra, ao longo de seus relatos, certa mágoa em relação a seus colegas e professoras na PUC. Ela se posiciona dizendo que esse período “em termos de amizade foi o pior período e até mesmo os docentes eram esnobes e metidos”. Contudo, associa essa indiferença a um “preconceito social”.

Kalimba esclarece “não sou uma pessoa muito atenta à discriminação” ou que “me sinto um alvo disponível, mas tenho orgulho demais, alegria demais em ser quem sou e por isso nada pode me atingir”. Identifica-se principalmente nesta última frase que ela demonstra que isso não lhe afeta, é uma questão superada. Porém, na medida em que sua escrita vai avançando, encontramos implícitos em suas palavras ressentimentos com relação às situações de preconceito disfarçado vivenciadas nos relacionamentos da PUC, mesmo assim, ela afirma não ser muito atenta a comportamentos de discriminação. Para Silva (1999, p.11) “enquanto esse processo de enfrentamento não ocorrer, as desigualdades sociais baseadas na discriminação racial continuarão, e com tendência ao acirramento, ainda mais quando se trata de igualdade de oportunidades em todos os aspectos da sociedade.”

Reconhecer a existência do preconceito é um passo importante para combatê-lo. A militância dessas mulheres em diversos espaços, movimentos e instituições que objetivavam questionar a realidade de desigualdade em que está imerso nosso país, contribuiu de forma significativa para que elas passassem por um processo de tomada de consciência e,

consequentemente, fortalecessem a luta contra as desigualdades baseadas nas relações de gênero, raça/etnia e classe social.

E nesse curso de especialização fui me dando conta daquilo que Tomaz Tadeu da Silva fala em seus livros [...] que havia discriminação e preconceito em relação às pessoas que iam além da questão da classe social.

Então eu percebi claramente [...] que a opressão humana não se dava apenas do ponto de vista da classe social, mas a opressão humana também se dava por questão etnicorracial [...], cor da pele [...] sexualidade, de gênero, de religião. E [...] se descortinou [...] esse outro lado que eu não compreendia. Isso começou a ficar bastante claro para mim.

[...] Eu consegui compreender mais ainda todo meu passado histórico [...] a universidade com a militância ativa dentro de um partido de esquerda [...] movimento estudantil [...] especialização eu fui percebendo de fato que eu era discriminada também porque eu era mulher, porque tinha pele negra. Isso gerava uma relação de inferioridade.

[...]

Quando eu descobri que era oprimida não só porque eu era pobre e sim também porque eu era negra e mulher, de algum modo isso [pausa] gerava um sentimento [...] de inferioridade. Sentimento este que foi sendo substituído gradativamente por uma outra visão, por outro olhar na medida em que cada vez eu ia estudando mais eu ia compreendendo melhor toda essa complexidade que é tematizar ou contextualizar a discussão étnicorracial, a questão da sexualidade, do preconceito, da discriminação. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Goffman (1988) defende a importância da consciência negra, em virtude dela apoiar e fortalecer a identidade desses indivíduos na igualdade e, frente às diferenças, questionar o quadro de marginalização social em que se encontra esse segmento da população brasileira, bem como a lutar pela valorização, respeito e aquisição de direitos que secularmente lhes foram negados.

A minha compreensão ampliou, a minha visão de mundo cresceu em relação a tais questões. Então eu não posso querer, imaginar que pessoas que mal sabem ler e escrever, ou mesmo quem sabe ler e escrever e o faz porque assim o quer, me discriminam e eu vou reagir na base da porrada. Se for no espaço da academia eu vou levantar o debate, eu vou discutir no sentido de propor o debate, uma discussão saudável, propor um debate sobre isso porque não **me compete hoje mais a tarefa de silenciar e sim de, ao invés de silenciar, fomentar o debate.** Eu tenho um compromisso hoje histórico de assumir a tarefa de suscitar a discussão, de fomentar o debate, de incentivar as leituras, [...] o surgimento de uma outra compreensão sobre isso porque isso não é uma escolha, você não escolhe ser negro, as pessoas precisam ser respeitadas [...]

Então minha reação sempre é de tentar mostrar, dependendo do ambiente em que estou, que isso é **algo pra ser debatido no sentido de se combater pelo esclarecimento, pela informação** [...] e não pela via “ eu vou fingir que não vi”. **Eu não finjo que não vi, eu me posiciono e me posiciono como acadêmica,** como alguém que tem estudado, tem se preocupado em estudar o assunto e alguém que tem o compromisso histórico, social de continuar com a preocupação ininterrupta de combater toda forma de discriminação e preconceito, seja dentro da escola, da universidade ou fora dela. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Ghaita demonstra nas narrativas o seu posicionamento em relação à questão do preconceito e como faz para combater tal postura. Observamos que essa professora tem como proposta a superação do preconceito e da discriminação através de práticas educativas que favoreçam a reflexão e o debate visando à formação de uma consciência crítica que culmine no respeito e na valorização do afrodescendente.

É preciso ser negro para alavancar essa bandeira?

[...]

Não acho que seja necessariamente preciso ser negro para alavancar a bandeira, mas você tem que ter o sentimento ou você tem que ter a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro para pensar que isso é uma dificuldade histórica no Brasil. Tem que ter a sensibilidade para perceber que poucos são aqueles ou aquelas pessoas estudiosas acadêmicas que, não sendo negros, se preocupam com as temáticas dos negros; que não sendo homossexuais, se preocupam com as temáticas dos homossexuais [...] que não sendo da religião cristã, vão lutar em defesa de outras religiões.

Esse mito da democracia racial, ainda acho que ta muito arraigado no Brasil. Eu sei porque sou negra.

[...] É muito complicado essa discussão, ela ainda precisa ser melhor explorada, ela só não pode é continuar sendo escamoteada. Essa discussão, ela precisa continuar acontecendo, precisa investindo desde os primeiros anos de formação de cada criança que existe neste país para que a gente possa construir uma outra história, sob outra ótica, com outras vozes.

E tirando do silêncio essas vozes historicamente silenciadas, que tiveram seus direitos negados e que agora estão sendo, de algum modo “compensados” com ações como as cotas dentro das universidades. Então essas questões elas são muito complicadas porque quem entra pelo sistema de cotas, por exemplo, nas universidades são pessoas que são discriminadas.

Quando chegam lá dizem: “ah, tu entrou só porque tu é negro [...]”. Então nunca se discute a questão das oportunidades, é o que a gente chama na literatura acadêmica de equidade. O que é equidade?

Equidade é a luta por oportunidades iguais.

[...] eu bem sei o sofrimento [...] da minha família [...] morando no seringal na Floresta Amazônica [...] forma dizimados, massacrados, morreram sofrendo. E hoje continua ainda assim, os negros no Brasil continuam sofrendo muito. **É difícil quando acontece um [...] negro chegar a ser juiz é um fato de noticiário [...].**

Quando chega dentro da universidade: “ah, aquele conseguiu chegar à universidade!” Ou seja é tão difícil...

Criam-se leis que, muitas vezes, não deixam de ser letras mortas que dizem que os negros passam a ter muitos direitos. [...] mas os direitos que não saem do papel. (Ghaita Africana, grifo nosso)

A narrativa de Ghaita tangencia o pensamento de Souza (2008) quando afirma que a existência de uma sociedade com plena igualdade entre os indivíduos é uma utopia. Mas, a conquista da equidade de oportunidades para que cada um possa crescer a partir de suas potencialidades deve se constituir uma meta a ser perseguida por todos.

Ghaita ainda questiona a ineficácia das leis em relação ao afrodescendente, sua ausência em espaços como a universidade e mercado de trabalho, bem como defende as

políticas sociais compensatórias como uma ação que visa promover a equidade entre os segmentos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Munanga (2007) pontua que o debate sobre as políticas de ação afirmativa e de cotas em favor dos discentes negros e pobres para ingresso na educação superior, em parte, advém do grave cenário de desigualdades sociais e raciais que foi se coadunando ao longo dos anos entre brancos e negros. Para o autor, essas desigualdades se verificam em todos os âmbitos da vida nacional, seja no sistema de saúde, setor público, mercado de trabalho, área de lazer, esporte e educação. Esta última ocupa lugar de destaque como centro nevrálgico que possui uma conexão com todas as outras.

Neste contexto, analisar as causas da ausência da mulher afrodescendente na docência superior se reveste de grande importância, para desvelar um perverso silêncio ou um discurso falacioso sobre a igualdade de oportunidades:

Acredito que o baixo índice de professoras afrodescendentes no ensino superior, ainda reside na baixa valorização da escola pública, onde estão concentradas a maioria das mulheres em idade escolar. Pelo fato da escola não problematizar no seu cotidiano a questão da autoestima dessas mulheres a fim de que vislumbrem a profissionalização e ascensão social como algo coletivo. (Kora)

O acesso à educação era privilégio de poucos, destes poucos a maioria era de homens, isto é homens brancos e de pouquíssimas mulheres negras. (Lira)

E com relação ao baixo índice de professoras afrodescendentes no Ensino Superior, o que eu sei dizer pra você é que [...] por exemplo [...] 78,9% das empregadas domésticas no Brasil são negras, que a cada quatro homens que entram no mercado de trabalho, homens negros, entra uma mulher [...] ou seja, sempre é uma luta desigual. **Você além de ser mulher e ser, digamos de algum modo oprimida pelo macho porque ainda é considerado. A sociedade ainda é muito machista [...] a figura do homem continua sendo a figura mais valorizada, mais respeitada na sociedade.** Embora a gente tenha conquistado muito espaço [...], mas haverá de ser conquistado ainda, nós temos que continuar, isso é constante.

[...] esse ingresso do negro na universidade é pequeno, tanto como negro que vai ser o aluno, como o negro que vai ser o professor. E principalmente [...] a mulher negra. É muito menor, é lógico que é, basta você ver. **Vá em qualquer universidade deste país e veja quantas mulheres negras. Aqui na UFPI, em mais de 180 professores só temos duas mulheres negras. Não há um homem negro que eu conheça. E se há aqui é porque eu não conheci ainda. Até onde eu sei na UESPI parece tem duas pessoas que se assumem como negras.**

Então, assim é comum a gente fechar os olhos pra essa realidade. E por que a ausência disso? Por que esse índice tão reduzido? Por que isso não aumenta a cada dia já que a gente vem conseguindo obter tantas conquistas? Por que será que isso acontece? Do meu ponto de vista, isso tem a ver, sinceramente com o reflexo [...] da própria realidade social. A mulher negra ela tem menos espaço em todo canto do cenário profissional, da educação, dentro da universidade, em qualquer lugar a mulher negra ocupa menos espaço. [...] Então o que significa em síntese?

Que nós vivemos numa realidade dissimulada, mascarada, velada e que ela tem que ser continuamente trabalhada pra que a gente continue desvelando isso, desmascarando isso, desocultando isso, [...] trazendo à tona para o debate para a discussão nas escolas de ensino fundamental, [...] médio, dentro da universidade. Nós como professoras e professores, independente da nossa cor, e aí eu vou dizer que a cor não importa, mas ao mesmo tempo o compromisso com a cor, pela cor aumenta. Porque nós é que somos discriminados é que temos que lutar pelos nossos direitos. Então, assim, dificilmente a gente vai encontrar pessoas que não são discriminadas que vão estar do nosso lado. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Ao me perguntar sobre o baixo índice de mulheres negras no ensino superior creio que outra pergunta também deve ser feita:

Onde está situado esse baixo índice?

Aqui em Parnaíba?

Se me disserem que existem apenas duas ou três negras em nosso campus terei que dizer que existem mais [...] sei dizer visualmente quem tem a pele negra ou não.

Outra pergunta ainda sobre a harmonia desse índice em relação ao percentual de mulheres negras que concluem a pós-graduação stricto sensu, pois se há um número grande de mulher que conclui porque elas não entram no mercado de trabalho?

Me preocupa muito a resposta a essa questão, pois se as mulheres mestradas e doutoradas não encontram seu espaço na carreira docente algo está impedindo sua evolução, o que poderá ser? (Kalimba)

As razões apontadas pelas partícipes para explicar a ausência da professora afrodescendente na docência sinalizam para diversas direções. Kora menciona a baixa qualidade da escola pública onde estaria concentrada boa parte da população negra, Lira fala da dificuldade do acesso da mulher afrodescendente à educação, esclarecendo que até bem pouco tempo era privilégio do homem branco. Ghaita cita o racismo acrescido da falta de equidade entre os sexos como elementos segregadores, evidenciando uma dupla discriminação de cor e gênero.

Da Matta (1990, p.75-77) explica que “nossa sociedade é dominada pelas hierarquias sociais abrangentes, “cada lugar tem uma coisa”, índios e negros têm posição demarcada nesse sistema de relações concretas, que é orientada de modo vertical: para cima e para baixo, nunca para os lados”. A reflexão desse importante antropólogo evidencia que nossa sociedade é hierarquizada, onde os indivíduos e seus respectivos segmentos sociais possuem lugares que naturalmente são destinados a eles.

Neste caso, as mulheres afrodescendentes que conseguiram chegar à docência superior tiveram que romper barreiras e sair do “seu lugar”³⁷ de empregada doméstica, lavadeira e babá, entre outras. Tal pensamento, infelizmente, ainda está muito presente no imaginário social.

³⁷ Ver MÜLLER, M. L. R. **Professoras Negras na Primeira República**. Cadernos PENESB, relações raciais e educação: alguns determinantes, Niterói: Intertexto, 1999.

É salutar esclarecer que a nosso ver essas profissões não são inferiores, contudo sabemos que há em nossa sociedade um preconceito e uma desvalorização desses serviços por se tratarem de trabalhos manuais e não exigir esforço intelectual, competência da qual o afrodescendente estaria desprovido na visão daqueles que comungam com a ideia de inferioridade deste grupo étnico.

As reflexões apresentadas por Kalimba no que se refere à ausência da mulher afrodescendente na docência superior coadunam com o pensamento de Bento (1995, p.489) quando assevera que “mesmo com altos níveis de escolaridade, as mulheres negras não conseguem atingir as etapas de mobilidade social que normalmente são proporcionadas pelo investimento em educação”. Anteriormente, no capítulo 3 evidenciamos dados sobre a realidade educacional da mulher afrodescendente e vimos que embora o quadro situacional não seja satisfatório, identificamos avanços significativos. Contudo, mesmo melhorando seu nível de escolarização, as oportunidades dessas mulheres serem inseridas no mercado de trabalho, em especial nos espaços mais elitizados ainda não apresenta uma equidade.

Caldwell (2000, p.73) explica “[...] o fato das mulheres negras constituírem uma pequena minoria nas universidades brasileiras tem dificultado o desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre a mulher negra”. Esta escassez contribui para um silenciamento institucional que consolida a discriminação racial no espaço acadêmico, lugar que pela sua própria natureza, constitui-se um campo fértil de discussão e produção de conhecimentos que visem melhorar a vida em sociedade.

Para a mulher afrodescendente chegar à condição de professora no ensino superior foi necessário superar muitos obstáculos e direcionar esforços para conseguir ascender. Neste processo de rememoração, é importante perceber o que elas apontaram como diferencial para alcançar esta conquista:

Minha mãe sempre falava que sou uma mulher moderna, ela também foi e acho que isso veio dela mesmo. **Pensar adiante, inovar, acho que isso é meu diferencial**, aprendi em casa, a gente faz acontecer. Não consigo esperar dos outros nada, sou eu a única responsável por mim e por aqueles que me comprometo a ajudar, ensinar, criar, amar ou seja o que for.

[...] **A família é fundamental nesse processo, a história familiar, o orgulho que sentimos com a superação das dificuldades**. Em nossa família nada material nos foi dado ou herdado, tudo foi conquistado e mesmo assim é muito pouco perto da maior riqueza que adquirimos a liberdade. (Kalimba, grifo nosso)

Quanto a essa questão de qual é o meu diferencial em relação a outras mulheres afrodescendentes para alcançar a atual ascensão social e profissional eu diria que eu acho

que é o **compromisso, é o engajamento e a compreensão política** [...] faz a gente mudar... (Ghaita Africana, grifo nosso)

Creio que inicialmente minha **formação familiar, a formação acadêmica, participação política e sindical** foram o diferencial que me proporcionaram ingressar na docência superior. (Lira Africana, grifo nosso)

O meu diferencial foi a oportunidade de ter tido acesso a discussões e informações que em uma conjuntura própria me levaram a fazer escolhas importantes no campo da formação pessoal e profissional, sempre acreditando naquilo que aprendi com meus pais no **sentido de procurar ser bom em tudo o que nos propuséssemos a fazer.**

Também **agarrei com unhas e dentes todas as oportunidades e desafios** que passaram na minha frente, procurando tirar proveito delas e aprender sempre. Mas acima de tudo **ter pertencido a uma família batalhadora** que me ensinou os valores cristãos, a apostar na **herança da educação e na luta pela sobrevivência com muita dignidade.**

[...] **Meus pais sempre diziam que pela nossa condição de pobres e negros, temos que ser bons, se possível, excelentes profissionais em qualquer profissão que escolhêssemos.** (Kora, grifo nosso)

As narrativas apontam vários fatores que contribuíram para que essas mulheres alcançassem o sucesso profissional que detêm na atualidade, entre os quais merecem destaque a iniciativa, inovação, compromisso, engajamento, consciência política, formação familiar e acadêmica, participação sindical e agarrar as oportunidades com determinação.

Um dado que merece atenção é a importância que essas mulheres atribuíram ao papel da família para o seu sucesso profissional. Três das quatro partícipes mencionaram a base familiar, os valores e os ensinamentos de seus pais como um suporte fundamental para galgarem êxito profissional.

De acordo com Gomes (1995), a família desempenha um papel fundamental na trajetória de vida dos indivíduos negros. Constitui-se referência no processo de formação das identidades, espaço da ancestralidade, da afetividade, de sentimentos e da assimilação de padrões e condutas sociais.

É possível perceber que o ambiente familiar dessas mulheres contribuiu para que elas se reconhecessem como sujeitos históricos e mantivessem uma relação positiva com sua cor a partir dos valores que lhes foram transmitidos.

Além dos valores e princípios, o estímulo e a valorização que essas famílias atribuíam à educação de suas filhas foram determinantes para o sucesso. A educação foi internalizada como “estratégia para equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração” (GONÇALVES, 2000, p.154).

A narrativa de Kora expressa a influência que seus pais tiveram na sua compreensão a respeito dos discursos negativos sobre o afrodescendente e como este deveria agir em sociedade para conseguir se impor e obter respeito: “acima de tudo ter pertencido a uma família batalhadora que me ensinou os valores cristãos, a apostar na herança da educação e na luta pela sobrevivência com muita dignidade [...], sempre acreditando naquilo que aprendi com meus pais no sentido de procurar ser bom em tudo o que nos propuséssemos a fazer”.

Kalimba também esclarece que foi em casa que aprendeu a importância de ser uma mulher de iniciativa, que faz as coisas acontecerem, não espera que os outros façam. Sobre isso Oliveira (2006) pontua que os grupos que se encontram em desvantagem devido ao preconceito, discriminação racial, de classe social e gênero desenvolvem estratégias para superar os diversos obstáculos, exigindo desses indivíduos maior empenho e esforço para vencer as dificuldades.

Dessa forma, deveriam estudar muito para mostrar que eram excelentes, determinadas, capazes de competir de igual para igual com outros indivíduos independente de sua cor. Esta postura recalcitrante se constitui, também, como um mecanismo de defesa contra as injúrias e descréditos que costumeiramente a mulher afrodescendente que ascende profissionalmente é submetida.

Incrível pra mim que depois de toda essa viagem pelo passado, de toda essa viagem da releitura de minha vida, de toda essa trajetória que eu venho percorrendo ao longo de 42 anos de idade, é incrível não notar, quem conversa comigo que eu estou onde estou porque eu sempre acreditei que poderia chegar em qualquer lugar que eu quisesse! [...] quem quiser saber se eu cheguei aonde cheguei que é dentro do espaço da universidade como professora pelo espírito guerreiro, com certeza trata-se de uma opção [...] eu sofri muito e o sofrimento me fortaleceu [...] **contribuiu muito para que minha persistência e a minha determinação fosse maior do que os obstáculos que estavam a minha frente** [...] Eu não consigo desvincular a minha condição atual de ter ascendido socialmente do lugar de onde eu nasci, numa rua de lama no bairro mais pobre de uma cidade do interior do Acre.

Hoje eu sou professora no Piauí, na Universidade Federal do Piauí, para muita gente isso parece pouco, para outras tantas pessoas isso parece muito e pra mim parece mais grandioso ainda porque o espírito, o sentimento, o desejo, a garra, a vontade, a determinação foram meus guias.

[...] **eu sei que a gente se constitui em espelho para os outros, a gente se constitui referência e porque eu sei que a nossa dificuldade, historicamente falando sempre foi maior, muito maior.** Pra você chegar à universidade como eu cheguei aqui em 2006 e hoje conquistar a credibilidade dos alunos e de professores não foi uma tarefa comum porque eu sou a única mulher negra lá no curso em que eu trabalho.

[...] Eu sabia que eu tinha que fazer a diferença, não para competir como a melhor, mas para dizer que eu era capaz, que qualquer pessoa é capaz, para mostrar para os alunos que todo mundo pode conseguir, independente da sua condição. E principalmente pela condição de ser negro, de ser mulher, de ter alguma característica diferente do modelo

padrão da sociedade. A nossa luta é sempre uma luta multiplicada por dez. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Ser a primeira mulher de uma família pobre e afrodescendente a ter uma ascensão profissional em um espaço como a universidade, até pouco tempo, um espaço para homens, brancos e ricos das famílias tradicionais, me deixa lisonjeada. Mas, o que me dá mais satisfação é perceber que posso ser referência para outras mulheres e homens, filha e filho, sobrinhas e sobrinhos, primas e primos, bem como para todos os educandos que cruzam nosso caminho na grande família da educação.

[...] Uma vez fui convidada a participar de um projeto para pessoas de terceira idade, ministrando um curso de extensão na UESPI para um grupo de umas vinte senhoras. Eram todas pertencentes a famílias tradicionais da elite de Parnaíba. Havia uma senhora [...] em cuja residência meu pai trabalhara como jardineiro e minha tia como cozinheira na década de 50 e 60.

Certa vez durante o curso, através de uma dinâmica em que cada um tinha que falar sua história, uma delas colocou que uma de suas maiores frustrações era não ter estudado para ser professora [...] já que sua família tinha condições financeiras para tal.

Eu olhava para aquela senhora que externou para mim, toda a sua admiração pela minha posição profissional, mesmo sem saber da minha origem de filha de jardineiro. [...] E eu pensava em meu pai, o quanto havia contribuído para que eu pudesse, pelo estudo e pelo trabalho conquistado aquele espaço com muita dignidade. (Kora, grifo nosso)

O fato dessas mulheres terem conseguido chegar a uma posição de destaque com o cargo de professora universitária, permitiu-lhes vivenciar múltiplos sentimentos de orgulho, vitória e poder. Foucault (1996, p. 30) diz que “o poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relação de poder”. Portanto, diante das várias conquistas que foram alcançando, adquiriram paralelamente novos conhecimentos, confiança e autoestima, levando-as a certo empoderamento, contribuindo, ao mesmo tempo, para que suas histórias de vida se tornassem referência para outras pessoas.

A consciência e engajamento na política também são apontados como diferencial na trajetória de luta dessas docentes. Essas características são fundamentais no processo de emancipação, pois favorece posicionamentos críticos, fomenta o debate e conflitos numa realidade plural, bem como contribui para circulação do poder, já que pessoas mais conscientes tornam-se também recalcitrantes perante as situações de aviltamento.

É exatamente neste contexto de tomada de consciência mediante enfrentamento das situações de adversidades pela sua condição de professora afrodescendente que formam suas identidades. Castells (2000, p. 24) afirma que numa realidade marcada pelas relações de poder existem três diferentes formas de se conceber as identidades:

Identidade legitimadora [...] é aquela construída a partir da contribuição das instituições dominantes da sociedade, como Estado, igrejas, sistemas escolares oficiais, que desencadeiam do alto da hierarquia social um processo de expansão e de racionalização de sua dominação em relação aos atores sociais [...]

Identidade de resistência [...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]

Identidade de projeto [...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social.

Nos relatos das partícipes encontramos indícios de que suas identidades estão fortemente marcadas pelas identidades de resistência e de projeto. A primeira porque demonstra a existência de uma consciência sobre a situação de marginalização em que a maioria das mulheres afrodescendentes se encontra e, diante disso, estabelecem estratégias de resistência, manifestando insatisfação e se afirmando como pessoas de direitos que se posicionam contrariamente a essa realidade. A segunda porque a resistência tomou forma e se concretizou em projetos que vislumbravam de forma consciente transformar a estrutura social que submete, desqualifica, discrimina e exclui as mulheres afrodescendentes. A identidade de projeto contribuiu também para redefinir a posição ocupada por elas na sociedade.

Assim, foram à luta, travaram embates, militaram em movimentos sociais, ONGs, partidos políticos, sindicatos, criaram grupos relacionado à consciência negra, enfim batalharam para que a realidade que estava posta sofresse alterações. Infelizmente essas ações isoladamente não obliteram todas as desigualdades, mas o somatório delas favoreceu o rompimento das barreiras enfrentadas em sua trajetória de vida enquanto mulher afrodescendente.

A maioria das pessoas não acredita nos resultados das ações que podemos desenvolver. Sei que não são de grande impacto, mas me alegra saber que algum impacto terá. Não deixo de fazer com a desculpa de que não vai repercutir, pois até hoje tenho certeza que tudo que podemos fazer reflete algum resultado positivo. Não gosto de demagogia, aprendi isso em casa, “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Tento fazer, afinal, creio que é uma obrigação de cada cidadão. (Kalimba)

Reconhecer-se negra tem grande relevância no processo de formação das identidades dessas mulheres, pois ao se apropriarem de um olhar crítico que culmine com o desvelamento do preconceito e da discriminação a que estavam submetidas no âmbito da vida

pessoal e profissional, experimentaram o sentimento de orgulho, satisfação, valorização, contudo também vivenciaram a dor como bem expressa o relato:

[...] Hoje a gente sabe que a universidade é um espaço privilegiado das elites, então nós temos um espaço em que as pessoas como eu de origem humilde, quando chega na universidade, seja como aluno, seja como professor, a gente nunca pode esquecer a raiz, a raiz do que foi. A raiz, é ela que nos guia pro futuro. **De onde eu venho é que vai dizer o que eu sou hoje para onde eu vou caminhar.** E eu mostro sempre isso pros meus alunos de onde eu vim, eu tento demonstrar isso por meio de exemplos, por meio de falas, de depoimentos, de narrativas, dialogo com eles sobre a vida deles, sobre a minha vida, não pra me fazer de coitadinha, eu tento mostrar para eles que eu sou qualquer coisa, menos a coitadinha. **Eu não sou coitadinha, eu sou uma guerreira [...].**

[...] **eu me fortaleci na dor de ter na pele uma cor que foi historicamente discriminada, escravizada.**

Assim, uma breve revisita ao meu passado e ao mesmo tempo sempre fincada com esse período presente, com os pés no presente, eu me dou conta de que algumas coisas são muito marcantes ao longo da minha trajetória, foram e continuam sendo muito marcantes. (Ghaita Africana, grifo nosso)

Esforço, resistência, resiliência, consciência crítica e protagonismo social são palavras-chave para se compreender como essas professoras afrodescendentes romperam as barreiras da intersecção raça/etnia, gênero e classe social para ascenderem à docência superior. Não obstante, vimos, também, que neste processo de luta o preconceito e a discriminação causaram sofrimento e provocaram efeitos subjetivos relacionado à dor.

**MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA:
O QUE CONCLUIR A PARTIR DAS NARRATIVAS COMPARTILHADAS?**

MULHER AFRODESCENDENTE NA DOCÊNCIA SUPERIOR EM PARNAÍBA: O QUE CONCLUIR A PARTIR DAS NARRATIVAS COMPARTILHADAS?

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...*

(Mário Quintana)

*Comece fazendo o que é necessário,
depois o que é possível,
e de repente você estará
fazendo o impossível.*

(São Francisco de Assis)

Nesta etapa conclusiva, somos tomados por inúmeros sentimentos, por vezes até contraditórios, haja vista que chegamos ao fim de um longo e exaustivo percurso de estudo, porém com a sensação de que ainda há muito a ser feito.

O pensamento de Mário Quintana expressa de forma bastante concisa o que sentimos neste processo de investigação, pois em muito momentos, em frente de todos os obstáculos que transversalizaram nossa trajetória de pesquisa como a falta de tempo para se dedicar ao mestrado por causa do trabalho e a dificuldade de encontrarmos as mulheres afrodescendentes com o perfil desejado, chegamos a pensar que não conseguiríamos. Entretanto, tínhamos uma imensa vontade de ir adiante. Isso nos motivou a acreditar que seria possível.

Parafraseando São Francisco de Assis, “começamos fazendo o que era necessário, depois o que era possível [...]” e assim chegamos ao final desta caminhada realizando o que achávamos ser impossível.

Deste modo, o presente estudo investigou o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba-PI. As pesquisas acadêmicas em nível nacional têm abordado o tema sobre as condições de vida da população negra no Brasil, contudo quando se trata da mulher negra identificamos uma escassez de produções científicas que debatam especificamente esta questão. Na cidade de Parnaíba – PI, a situação não é diferente, nosso estudo foi pioneiro e se revestiu de muita dificuldade seja em virtude da ausência de uma literatura que abordasse esta problemática a nível local, seja pela “solidão

étnica” que vivenciamos em razão do número reduzido de professoras afrodescendentes atuando como docentes no ensino superior, pela dificuldade de se autodeclararem negras e da ausência de um censo institucional que nos ajudasse a traçar um perfil da atual realidade.

Destarte, concluímos este trabalho com uma sensação de incompletude e a certeza de que muita coisa ainda precisa ser dita, pois no recorte desta dissertação não foi possível dar conta de tantas questões que identificamos ao longo da pesquisa, as quais necessitam urgentemente ser investigadas para que os dados obtidos a partir destes estudos possam fomentar o debate sobre a invisibilidade da mulher afrodescendente e o combate às desigualdades a que elas estão submetidas.

Considerando que a pesquisa foi de cunho narrativo, adotamos como procedimento metodológico o memorial que nos ajudou a corroborar as questões norteadoras, pois a partir das histórias de vida compartilhadas por essas mulheres foi possível conhecer suas trajetórias de vida e formação, bem como as estratégias adotadas por elas para superarem as dificuldades que tiveram de enfrentar neste percurso.

É imperativo destacar que os relatos (auto)biográficos das professoras afrodescendentes tiveram grande relevância no contexto deste trabalho, considerando que suas memórias não representaram apenas meras lembranças, mas atribuições de sentidos que desempenharam papel fundamental na tomada de consciência, na formação de suas identidades e na adoção de uma postura crítica que as levassem a assumir a posição de atores reflexivos e sujeitos de sua própria história.

Após concluírem a produção do memorial de vida e formação, as quatro partícipes manifestaram imensa satisfação e agradeceram a oportunidade de se autobiografarem, pois por meio deste exercício de rememoração mergulharam em seu interior, possibilitando um reencontro com elas mesmas e com os outros que tangenciaram seus caminhos. Implicando, com isso, na construção do conhecimento sobre si, ancorado nas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias. Josso (2004, p. 156) pontua que o trabalho com as histórias de vida permite desvelar uma consciência unificada sobre nós mesmos imbricadas num contexto individual e coletivo que coaduna com uma “[...] posição metadisciplinar na qual a busca de um “saber-viver”, ou a procura de uma sabedoria, tenta uma reintegração operante dos conhecimentos no seio da nossa existencialidade”.

As observações que serão apresentadas resultam de um longo processo de investigação e reflexão, porém não se constituem verdades absolutas e definitivas, haja vista que não encerram as possibilidades de outros estudos. Assim, à guisa das narrativas das

partícipes, finalizamos esta pesquisa afirmando que os resultados obtidos por meio da análise dos memoriais nos deixaram algumas constatações.

A priori constatamos que as partícipes identificavam na educação a possibilidade de ascenderem socialmente e atribuíam grande valor ao estudo. Essa valorização tem relação com suas estruturas familiares, pois seus pais as estimulavam para estudar, mesmo quando não dispunham de condições financeiras para realizarem investimentos mais substanciais, o incentivo era frequente. O apoio da família e dos amigos foi essencial na superação das dificuldades, na formação de suas identidades e na relação positiva com sua negritude.

É pertinente afirmar que levavam a sério seus estudos, apresentando excelente desempenho escolar. Nos concursos a que foram submetidas sempre estiveram entre as primeiras colocadas. Tal comportamento está associado ao pensamento internalizado por elas de que, por sua condição de mulher afrodescendente, tinham que ser muito boas para adquirirem confiança e respeito.

No decorrer da trajetória de formação tiveram que enfrentar muitas dificuldades socioeconômicas para transpor as barreiras e ingressarem na educação superior enquanto alunas. Algumas contaram com a ajuda da política de cotas para servidoras públicas do magistério, mas não por sua condição de mulher afrodescendente. Mesmo passando por dificuldades, o ensino superior representou para elas uma grande conquista no processo de formação e abriu portas para que mais tarde retornassem a este nível de ensino na condição de docente.

O ingresso no ensino superior proporcionou-lhes vivenciar um processo de formação continuada e uma sucessão de conquistas almejadas por aqueles que desejam ascender profissionalmente. Essas conquistas culminaram na pós-graduação: Kora é mestre, Ghaita doutora, Kalimba doutoranda e Lira especialista. É precípuo enfatizar que as mesmas participaram das seleções dos cursos de mestrado e doutorado em instituições onde a concorrência era acirrada e foram aprovadas com excelentes resultados, chegando a ocupar em alguns casos os primeiros lugares. Isso denota o empenho, a determinação e a força de vontade, porém se faz mister evidenciar que isso não é suficiente para que este segmento étnico alcance o sucesso. Bourdieu (1998) alerta que o sucesso extraordinário de alguns sujeitos que fogem ao destino da maioria não pode legitimar a eficácia do sistema escolar no sentido de que todos tenham as mesmas oportunidades.

Para este autor, o sucesso não é uma simples questão de trabalho, esforço e determinação, neste complexo processo existem outros fatores que independem da força de vontade dos indivíduos para ascenderem. Entre eles a adoção de políticas públicas que

minimizem o fosso abismal que existe entre os diversos grupos étnicos no Brasil e o combate ao preconceito e a discriminação que servem de fulcro para as acentuadas desigualdades raciais que se registra em nosso país. Em suas narrativas ficou explícito que tiveram que direcionar maiores esforços que outras pessoas para obterem essas conquistas.

Em seus relatos expressaram, também, os sentimentos de poder, valorização e satisfação, haja vista que se veem na condição de vitoriosas, orgulhosas de suas conquistas, especialmente porque, mesmo frente a todas as dificuldades socioeconômicas vivenciadas, conseguiram ascender à posição de professora universitária, espaço privilegiado que, no geral, não é considerado por uma parcela da sociedade brasileira um lugar a ser ocupado por um afrodescendente, já que historicamente existem lugares destinados a eles. Mediante a história de vida que construíram, é necessário salientar que se sentem referência para outras mulheres que não seguiram a mesma trajetória de sucesso.

A presença da mulher afrodescendente na docência superior deve ser compreendida também pela ótica da resistência, considerando que ao desempenharem a função docente na universidade, estavam rompendo com a tradição familiar e ocupando espaços que antes estavam destinados aos indivíduos não negros, especialmente aos mais abastados.

Outra constatação reside no fato de que mesmo ascendendo profissionalmente e exercendo a função de professoras universitárias, essas mulheres não ficaram imunes às atitudes de preconceito e discriminação que incidem desde a seleção para seu ingresso na docência superior até a desconfiança de suas capacidades intelectuais para realizarem tal atividade. Foi consensual em seus depoimentos que as situações de preconceito, racismo e discriminação vivenciadas por elas, na maioria das vezes, ocorreram de forma velada, mascarada ou através de posturas hostis, reforçando a ideológica teoria do mito da democracia racial³⁸ que afirma não existir racismo no Brasil. Isso se torna um fulcro para manter as desigualdades raciais.

Além da atitude de suspeita que acompanhava estas partícipes, tiveram que travar alguns embates no cotidiano de sua prática profissional, pois ao ingressarem nestas instituições já havia os lugares estabelecidos com posições demarcadas, obrigando-as em algumas situações a ir de encontro com a realidade que estava posta; em outras, tiveram que aprender a lidar com as adversidades e adotar estratégias para contornar os conflitos. Esta

³⁸CUNHA JUNIOR, H. Memória, História e Identidades Afrodescendentes: as autobiografias na pesquisa científica. In: VASCONCELOS JR., R. E. de P. *et al.* (Orgs.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

postura se tornou condição *sine qua non* para que obtivessem êxito nos relacionamentos firmados no campo laboral. Tais estratégias podem ser ilustradas por meio do enfrentamento direto dos conflitos, militância, criação de espaços de discussão sobre o problema, realização de ações de combate às desigualdades raciais ou mesmo ignorando comportamentos preconceituosos.

Os relatos demonstram que todas as partícipes reafirmam suas identidades enquanto mulheres afrodescendentes e que são detentoras de uma consciência crítica adquirida nas inúmeras experiências de militância em movimentos sociais ligados ou não a Igreja, ONGs e partidos políticos. Três professoras estiveram filiadas a partidos de esquerda como PT e PCdoB. Esta militância tem relação direta com as singularidades de suas histórias de vida, contribuindo para que se posicionassem contra as desigualdades que lhes atingiam diretamente.

Apesar da trajetória de militância, não foi possível identificar em seus relatos a participação em movimentos que abordassem especificamente a problemática da mulher negra. Estiveram envolvidas com o debate sobre o afrodescendente de forma mais geral, contudo, há que se pensar que o engajamento da mulher negra em movimentos que lutem pelos seus direitos é de suma importância, haja vista que ao generalizar esta discussão, as especificidades do ser mulher afrodescendente não são contempladas, ofuscando as necessidades deste grupo étnico.

Destarte, essas experiências repercutiram na constituição de suas identidades e interferiram positivamente em suas práticas pedagógicas no sentido de realizar ações de combate às desigualdades raciais no contexto institucional onde trabalham. Entretanto, associado a isso vem a constatação de que apesar da boa vontade dessas mulheres e de seu engajamento com essas questões, ficou evidente que é uma luta solitária, envolvendo apenas as professoras que assumem sua condição de afrodescendente ou que se sentem diretamente afetadas. Não existe um projeto integrador que contemple ações pedagógicas interdisciplinares no sentido de que toda instituição desenvolva um projeto de trabalho voltado para a educação das relações etnicorraciais como preconiza a lei e as diretrizes curriculares.

O fato de não encontrarem nessas instituições uma conjuntura educacional que favoreça a realização de ações integradas, revela que elas vivenciam uma “solidão étnica” no campo laboral, caracterizada pelo isolamento do convívio com outros indivíduos pertencentes ao seu grupo étnico. Isso é consequência do baixo índice de professoras afrodescendentes que atuam nas universidades públicas em Parnaíba. No entanto, é precípuo afirmar que o

envolvimento e o comprometimento com as questões etnicorraciais devem ser uma meta de toda a sociedade, pois só assim será possível obliterar o preconceito, o racismo e a discriminação em nosso país.

Para as partícipes, a ausência da professora afrodescendente nessas instituições de ensino é motivada pela baixa qualidade da escola pública, instituição onde está concentrada boa parte da população negra, falta de equidade entre os sexos, caracterizado pela discriminação de cor e gênero e ao preconceituoso pensamento de que na sociedade brasileira, o negro tem seu “lugar”.

A proposta inicial deste trabalho foi evidenciar a trajetória de vida e formação dessas professoras afrodescendentes, dando ênfase ao seu processo de ascensão social e profissional, bem como conceder espaço para expressarem suas vozes, refletirem sobre sua caminhada, os embates e as estratégias que tiveram de vivenciar para conseguir êxito e romper com a tradição de que negro tem seu lugar, já que o cargo de professora universitária não é considerado normalmente um lugar a ser ocupado pela mulher afrodescendente.

Após esta longa jornada de estudo sobre a inserção da mulher afrodescendente na docência superior na cidade de Parnaíba, diagnosticamos que a situação é preocupante, considerando que identificamos uma incipiente representação dessas mulheres nestes espaços acadêmicos. Além da baixa representação, outro agravante foi constatado, duas das quatro mulheres que se constituíram partícipes do nosso estudo não são parnaibanas, o que aumenta ainda mais nosso estado de alerta com relação a esta questão.

Em que setores do mercado de trabalho as mulheres afrodescendentes de Parnaíba são absorvidas com mais frequência? Qual o nível de escolaridade destas mulheres? Qual a preocupação e os investimentos dos governos municipais e estaduais com relação à situação da mulher afrodescendente em Parnaíba?

Tantas são as indagações que tenho plena convicção de que as discussões sobre as relações etnicorraciais nesta cidade nem de longe esgotam as possibilidades de novos estudos.

A ausência da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba revela um silêncio pernicioso que corrobora o preconceito e sedimenta as desigualdades raciais e a universidade, espaço onde deveria predominar um pensamento crítico e questionador da realidade de nosso município, torna-se, de fato, um reprodutor destas desigualdades. Com base nos resultados, fica evidente que o mito da democracia racial é uma falácia e que o racismo permanece fortalecido e implícito nas práticas sociais, seja na sua forma individual ou institucionalizada atuando de maneira silenciosa na reprodução das desigualdades raciais e de gênero.

Realizar esta pesquisa teve um duplo sentido, o de questionar uma realidade excludente na docência superior em Parnaíba, bem como refletir sobre minha própria história de vida a partir da trajetória dessas professoras afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lucia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. **Raça e Realização Educacional no Brasil**. Dissertação de Mestrado - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. A mulher negra no mercado de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 486-496, 1995.
- BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e negro: um olhar sobre São Paulo**. São Paulo: Educ, 1998.
- BOAKARI, Francis Musa. **As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar**. ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. GT Sociologia da Educação. Porto Alegre: 1994.
- _____. **Limites de uma Pedagogia Interétnica na Educação Brasileira**. UFPI. Teresina-PI. Mimeografado, 1998.
- _____. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas: uma revista de resenhas de livros**, 26 fev. 2007. p. 2. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 18 dez. 2010.
- BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. A substância social da memória. In: BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998e. p. 91.

_____. Estruturas, habitus e práticas. In: _____. **Esboço de uma teoria da prática**. Celta, 2002b. p. 167.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº **9.394/96 - Lei de Diretrizes Nacionais e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº **1996/96. Decreto nº 93.933 de Janeiro de 1987**. Estabelece critérios sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética, v.4, n.2. Suplementos, 1996.

_____. Lei nº **2.040/1871. Lei do Ventre Livre**, nº Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/linhadotempo/epocas/1871/lei-do-ventre-livre>>. Acesso maio 2011.

_____. Lei nº **10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº **11.645/2008** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº **6.454** de 24 de outubro de 1977. Disponível em: <<http://legislação.planalto.gov>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. Lei nº **7.716/1989**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/tag/lei-7-7161989>> Acesso em 05 de jul. 2012.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao>. Acessado em 10/05/2012.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b. Disponível em <www.mec.gov.br/cne>. Acesso: maio 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. Disponível em <www.mec.gov.br/cne>. Acesso: maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Outubro, 2004. p. 18-20. Disponível em <www.mec.gov.br/cne>. Acesso: maio 2012.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível Em: <<http://www.mp.pe.gov.br/uploads>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa Escrita: na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação e investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 58.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras das Diferenças: Mulher e Raça no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2000.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____ (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 15-43.

_____. Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do Multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.) **Relações Raciais e Educação**: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Cadernos Penesb, Niterói: Intexto, 2001. p. 63-77.

CARDOSO, Marcos. **O Movimento Negro**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura-crítica compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

_____; SANTOS, Teresa. **Mulher Negra**. São Paulo: Nobel, Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. p. 84-94.

CATANI, Denice Barbara *et al.* (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COLLINS, Patrícia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 1990.

CONNELLY F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Stories of experience and Narrative Inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2004.

CORTEZ, Maria Cecília; SOUSA, Cristiano de. O mandato do Esquecimento: a Educação entre a Memória e a História Brasileira. In: FERRO, M. do A. B.; NASCIMENTO, F. de A. de S.; SOUSA, L. L. de. (Orgs.). **História da Educação: novos olhares, velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009.

COSTA, Luciano Gonsalves. **História e cultura afro-brasileira**. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnicorraciais. Maringá: Eduem, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Memória, História e Identidades Afrodescendentes: as autobiografias na pesquisa científica. In: VASCONCELOS JR., R. E. de P. *et al.* (Orgs.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 120-121.

_____. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 257.

_____. Africanidades, Afrodescendência e Educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 42, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DA MATTA, Roberto. Digressão: **A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo a Brasileira**. Revitalizando, uma introdução a antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York: Vintage Books, 1981.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. p. 105-264.

FELIX, Loiva O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua Portuguesa**. 11. ed. Porto Alegre: Globo, 1957.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988.

FERREIRA, F. I. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. p. 319.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORENTINI, Dário; MIORIM, Maria Angela. Pesquisar e escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In: FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Cempem, 2006.

FONSÊCA, Ana Lúcia B.; BASTOS, Ana Cecília de S. Maternidade adolescente em contexto cultural: um estudo com mães adolescentes de duas comunidades na Bahia. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 86-98, São Paulo. 2001.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./fev./març./abr. 1999.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Círculo do Livro, 1993.

_____. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995.

GENTILI, Pablo. **Universidades na penumbra, neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. A contribuição do negro no pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Org.). **O pensamento negro em Educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCAR, 1997.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. (Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas não contexto brasileiro. Brasília: SECAD, 2006.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **A Questão do Negro e Políticas Públicas de Educação Multicultural**: avanços e limitações. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2004.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. p. 154, Set/Out/Nov/Dez. 2000.

GONZÁLES, Lélia. A mulher negra na sociedade. In: LUZ MADEL, T. **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na última década. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

_____. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**: a produção do fracasso. Cadernos de Pesquisa, n. 63, nov. 1987.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice: IUPERJ, 1988.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdades raciais no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001.

_____. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação brasileira. Brasília: UNESCO, 2002

IBGE. **Características Étnico-Raciais da População**: um estudo das categorias de classificação de cor e raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **PNAD, 2008**. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em maio 2011.

_____. **PNAD, 2009**. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em maio 2011.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p. 151.

_____; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p. 26.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico**. Portugal: DRHS, 1988. p. 44.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 110.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro; DESLANDES, Sueli Ferreira. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos Saúde Pública**, v. 9, n.1, p. 227-235, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: EdUNICAMP, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Marta Júlia Marques *et al.* **Gravidez e maternidade na adolescência em municípios de pequeno porte e em áreas rurais na metade Sul do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2007. Projeto de pesquisa e desenvolvimento.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero**. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, p. 53-67, 1992.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. **Terceirização e ação sindical, a singularidade da reestruturação do capital no Brasil**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2008.

MARTINS DA SILVA, Luiz Fernando. **Estudo sócio-jurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil: Aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado**. MEC-SEPPIR, 2004.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professores na política educacional no Maranhão**. São Luiz: Universitária, 2003.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estatutos Estaduais do Magistério e Discriminação Racial. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUUF, 2006.

_____. **Professoras Negras na Primeira República**. Cadernos PENESB, relações raciais e educação: alguns determinantes, Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília-DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-8.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial.** São Paulo: EDUSP, 1996.

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

NÁRCIO, Caio. **Somos a sexta economia do mundo.** Disponível em: <<http://www.observadorpolitico.org.br/grupos/economia>>. Acesso em abri 2012.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; FERRO, Maria do Amparo Borges. Pesquisa Qualitativa: História Oral e a investigação das histórias de vida. In: FERRO, Maria do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. (Orgs.). **História da Educação: novos olhares, velhas questões.** Teresina: EDUFPI, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Enfrentando os termos: o significado de raça, racismo e discriminação racial. **Revista para além do racismo: Abraçando um futuro interdependente.** Estados Unidos, Brasil e África do Sul, jan. de 2000.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei (Org.). **Os mecanismos de discriminação nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil.** 2009-2010. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: _____; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** Natal: EDUFRN, 2008. p. 28.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade social no Brasil.** São Paulo: Makron Books, 2000.

PAULA, Claudia Regina. **Trajétória de homens negros no magistério: experiências narradas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Política Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. .

PEREIRA, Dirceu do Socorro. (2000). **Sincretismo, ecumenismo ou inculturação? Inquice**. Revista de Cultura. Disponível em: <<http://www.inquice.ufba.br/01dirceu.html>>. Acesso em: abril 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSOA, Fernando. **Poemas Inconjuntos**, 1925.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PINHEIRO, Luana *et al* . **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: IPEA/SPM/UNIFEM, 2008.

PINEAU, Gaston. **Experiências de aprendizagem e história de vida**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1989. v. 2, n. 3.

PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil: as vozes do silêncio In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 222.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. Salvador: FAGED, 2001.

_____. “... um dia eu vou abrir a porta da frente”: mulheres negras, educação e mercado de trabalho. In: **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Envelope & Cia, 1997, p. 47-84.

RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero: o que pensa quem faz? In: PAIVA, E. V. de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DPpA, 2003.

RIBEIRO, Matilde. "Mulheres negras brasileiras, de Bertiooga a Beijing". **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: CIEC/UFRJ, v. 3, n. 2, 1995.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estrutura de Classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007.

_____. **Desigualdade de oportunidade no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 35.

ROSEMBERG, Fúlvia. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 159, p. 324-355, maio/ago. 1987.

_____; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeraldo V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Relatório de Pesquisa/Departamento de Pesquisa Educacionais).

_____; PIZA, Edith S. P.; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: INEP, 1990.

SANTOS, Tereza. **Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 6, n. 2, jul./dez. 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Elizete Dias da. **Povo Bom da Cancela, identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2012

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 195.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1996.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O Acesso das Crianças Negras à Educação Infantil: Um Estudo de Caso em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Maria Nilza da. **A Mulher negra: o preço de uma trajetória de sucesso**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. p. 11.

_____. A mulher negra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>>. Acesso em: 30 maio 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília-DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Salvador: EDUNEB/EDIPUCRS, 2006.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: Quartet, 2008.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: _____; ABRAÃO, M. H. M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p. 101.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papasers, 2007.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TAGUIEFF, Pierre-André. **Le fins de L'antiracisme**. Paris: Edotions Michalon, 1995.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. A presença negra no Magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EDUF, 2006.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Práticas de memória feminina. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 18, ago./set. 1989.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória**: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. São Paulo, 1997.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGED/MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social

Pesquisador responsável: Maria do Amparo Borges Ferro

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Pesquisadora participante: Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva

Telefone para contato: 086 32155820

Local da coleta de dados: Município de Parnaíba – PI

- Universidade Federal do Piauí – Campus de Parnaíba
- Universidade Estadual do Piauí – Campus Prof^o. Alexandre Alves de Oliveira

Prezada Professora:

Você está sendo convidada para participar, como voluntária da pesquisa **Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social**. Objetivamos com este estudo investigar como se deu o processo de inserção da mulher afrodescendente no ensino superior. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma, sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionários, respondendo as perguntas para construção do perfil identitário, um memorial de vida e formação e participar de entrevista semi-estruturada que serão gravadas, as mesmas são de caráter autobiográfico

sobre as narrativas da sua história de vida e formação que servirá para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Agradecemos sua participação na concretização deste trabalho.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG n° _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: **Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social** como interlocutora desta pesquisa, respondendo questionário, memorial de vida e formação e participando de entrevista semi-estruturada de caráter autobiográfico sobre as narrativas da minha história de vida e formação. Eu discuti com a Prof^a. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, sobre a minha decisão em participar deste estudo e autorizo a indicação da autoria das informações que forneci. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Parnaíba (PI), ____ de _____ de 2011

Assinatura do interlocutor na pesquisa

RG:

**APÊNDICE B - Carta Convite para Concessão de Entrevista e Memorial
de Vida e Formação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/PPGED/MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO: “Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social”

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva (mestranda)

**CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE ENTREVISTA E MEMORIAL
DE VIDA E FORMAÇÃO**

Ilm^a. Senhora,

Estou desenvolvendo a Pesquisa: “**Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social**”, para tanto, necessito de sua colaboração no sentido de fornecer algumas informações. Assim, solicito a gentileza de participar da elaboração do memorial de vida e formação e da entrevista que abordará questões relacionadas às suas:

1. MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA PESSOAL, FAMILIAR E ESCOLAR

Evidenciando: lembranças da vida familiar: infância, adolescência; trajetória escolar, etc.

2. NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DOCENTE

Evidenciando: ingresso na docência, sentimentos em relação à profissão, processo de ascensão social e profissional, expectativas em relação ao futuro profissional, etc.

3. NARRATIVAS DE IDENTIDADE

Evidenciando: posicionamento a respeito da questão racial no Brasil, envolvimento ou participação em movimentos sociais, concepções ideológicas que norteiam sua prática docente.

Parnaíba, _____ de _____ de 2011.

Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva (Mestranda)

APÊNDICE C – Termo de Cessão**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO/PPGED/MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO: “Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social”

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva (mestranda)

TERMO DE CESSÃO

Eu, _____ RG
nº _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista e relatos escritos (memorial) para que MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA VIEIRA DA SILVA possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Parnaíba (PI), _____ de _____ de 2011.

APÊNDICE D - Questionário Perfil Identitário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED/MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: “Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social”

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva (mestranda)

Em virtude de estar desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado em Educação/ Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí que tem por objetivo geral **investigar o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba**, solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário.

PERFIL IDENTITÁRIO

I- DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Idade _____ Natural _____ Estado civil _____

Filhos: _____ (caso a resposta seja afirmativa, especificar quantidade)

Rua _____ Nº _____ Bairro _____ Cidade _____
Estado _____ CEP _____

Telefone: residencial: _____ celular: _____

e-mail: _____

Instituição superior onde trabalhar:

UFPI () UESPI ()

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduada em _____

Pós-graduação Concluída Em andamento

() Especialização () ()

- Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado
 Outros _____

Fez seus estudos em instituição:

Pública: Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação

Particular: Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação.

III- DADOS PROFISSIONAIS

Há quantos anos exerce a profissão? _____

Forma de acesso ao Trabalho:

- Concurso público - efetivo Outros

Especificar _____

Exerce a profissão docente em outras instituições superiores

- sim () não
 pública () particular

IV- DADOS ÉTNICOS RACIAIS

Você acha importante ter uma identidade racial no Brasil?

- sim () Não

Qual sua cor? _____ (escolha livremente o termo ou categoria que melhor a identifique racialmente)

Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE 2010 sua cor seria:

- branca () preta () parda () amarela () indígena () sem declaração

Quais elementos você utiliza para definir sua identidade racial e a de seus familiares?

- cor da pele () traços físicos () ancestralidade () aspectos culturais () aspectos político-ideológicos () origem socioeconômica. () outros

APÊNDICE E – Roteiro do Memorial de Vida e Formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED/MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: “Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: Memórias da Trajetória de Vida e Ascensão Social”

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

PESQUISADORA: Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva (mestranda)

Em virtude de estar desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado em Educação/ Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí que tem por **objetivo investigar o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba**, solicitamos sua colaboração através do relato escrito de sua história de vida e formação. Para tanto apresentamos o seguinte roteiro:

ROTEIRO DO MEMORIAL DE VIDA E FORMAÇÃO

1. MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

- Lembranças da vida escolar: quando, onde e como iniciou;
- Tipo de escola que estudou durante sua trajetória educacional/ Qualidade do ensino;
- Desempenho escolar;
- Situação socioeconômica familiar;
- Houve interrupções na sua trajetória escolar?
- Influências que motivaram buscar a educação superior;
- Ingresso no ensino superior: graduação e pós-graduação? Como ocorreu, dificuldades enfrentadas;
- Contou com alguma forma de auxílio na sua permanência no ensino superior, como bolsas de estudo?
- Lembranças positivas e negativas de sua trajetória escolar (professores marcantes, situações de preconceito e/ou discriminação vivenciada na escola, relacionamento com colegas, etc.).

2. NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DOCENTE

- Principais influências para a escolha profissional

- Outras atividades docentes e não docentes desenvolvidas antes de ingressar no ensino superior;
- Inserção na docência superior (como ocorreu, dificuldades enfrentadas, possibilidades, conquistas)
- Sentimento em relação à profissão (incertezas, satisfação, insatisfação)
- Relacionamento com os colegas profissionais e alunos no ensino superior
- Lembranças marcantes
- Como você analisa sua prática enquanto professora universitária? Justifique
- Representações sociais existentes na universidade em torno da relação etnia e gênero e a influência destas representações na formação da sua identidade enquanto mulher e professora afrodescendente.
- Expectativas para o futuro;

3. NARRATIVAS DE IDENTIDADE

- Participação ou contato com algum movimento social, ONG ou outra forma de atuação social? Esclareça-nos;
- Posicionamento a respeito da questão racial no Brasil;
- Já foi vítima de preconceito e discriminação no âmbito social ou profissional? Como reagiu?
- Considera que sua condição racial e/ou o fato de ser mulher tenha influenciado na sua trajetória educacional e profissional? Justifique.
- Posicionamento a respeito do baixo índice de professoras afrodescendentes no ensino superior. Onde estaria o cerne desta ausência?
- Defende as questões ligadas à diversidade, preconceito, discriminação e racismo no espaço docente? Como?
- Qual o seu diferencial em relação a outras mulheres afrodescendentes para alcançar a atual ascensão social e profissional?