



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

ANDRÉ DA SILVA

**EDUCADORAS NEGRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE COSTA RICA/MS**

Paranaíba/MS

2024

ANDRÉ DA SILVA

**EDUCADORAS NEGRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE COSTA RICA/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann

Paranaíba/MS

2024

S578e Silva, André da

Educadoras negras e suas contribuições na educação do Município de Costa Rica/MS/ André da Silva. - - Paranaíba/MS, 2024.

110 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS. 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann.

1. Professoras negras. 2. Educação básica.3. Escolarização. I. Zimmermann, Tânia Regina.

II. Título

CDD 23. ed. - 370.19342

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS) - Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

ANDRÉ DA SILVA

EDUCADORAS NEGRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE COSTA RICA/MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 11/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. TÂNIA REGINA ZIMMERMANN

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por videoconferência

Prof. Dr.

Diogo da Silva Roiz

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Participação por videoconferência

AGRADECIMENTOS

Não foi um trabalho fácil!

Este trabalho é mais do que o resultado de um esforço individual, já que é permeado por esforços coletivos. E, exatamente, por isso, faço questão de agradecer a todos que contribuíram (e que aqui não estão citados) direta ou indiretamente tanto na pesquisa como nos poucos momentos para além da vida acadêmica. A vocês, meus sinceros agradecimentos!

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann, que bela acolhida! Desde o início, orientou e norteou meus passos. É certo que, sem sua valiosa colaboração e compartilhamento de seu saber, não seria possível ter realizado este trabalho. A você, professora, meu especial “muito obrigado”.

Ao Prof. Dr. Ademilson Batista Paes, por ter ministrado a primeira disciplina que participei. Sem sua ajuda não teria começado esta longa jornada, pois suas aulas abriram meu horizonte, permitiram-me ir mais longe. Muito agradecido!

De modo geral, quero também agradecer a todos os professores que permearam meu processo formativo no que tange a conclusão deste trabalho, pois mesmo com período conturbado que passamos (pandemia, volta às aulas, desafios, novas metodologias – aulas on-line, web conferências), vencemos todos esses desafios.

Aos meus pais, Domingos Pio da Silva e Maria Veronica da Silva, meus primeiros educadores, mestres para toda a vida e mecenas de meus estudos primários, e que continuaram a me apoiar e incentivar ao longo de todo o percurso educacional. Pela força diante das turbulências da vida, pela parceria no árduo processo de levantamento de fontes, muito obrigado, meus queridos pais, meus exemplos na essência mais verdadeira e profunda desta palavra.

À minha esposa Cleria Pereira que, muitas vezes, sem saber o que estava a acontecer, incentivava-me ainda assim, dando-me força para continuar e vencer as batalhas.

Aos meus filhos, Ariany Nunes da Cruz Silva, menina de muito saber, João Victor de Oliveira da Silva, meu historiador e à pequena Isabelly Vitoria de Oliveira da Silva, por sua grande força. Vocês me motivaram ainda mais a continuar a busca pelo saber. Saibam que todos meus esforços não são apenas por mim, mas por todos nós.

Aos meus parceiros e familiares, pelos grandes momentos juntos e por me preencherem quando me sentia triste por estar longe de casa. Agradeço, sobretudo, aos meus colegas de trabalho no Museu Interativo.

À família da professora pioneira Ana Alves de Moraes, em especial, sua: e
Alves de Moraes e Ivania Paula Freitas, já que, com muita paciência e entu e
ajudaram em tudo o que pedi, meu muito obrigado.

À minha colega Suely Bento, sua contribuição desde o início foi de muita importância para o desenvolvimento deste estudo. Às colegas Rosely Cruz Machado e Luzia Odalha da Cruz. Minha gratidão!

Às professoras citadas no trabalho, guerreiras, professoras que servem sim de exemplo de trabalho, dedicação e amor à profissão.

Às colegas Camila, Ruth, Airta e Tatiane Cordova, o exemplo de vocês incentivou-me e ajudou em muitos momentos; à Camila, em especial, por me apresentar o edital, o local onde depois ingressei.

Aos colegas de curso, juntos nesse desafio, nosso grupo de WhatsApp, os desabafos, nossas aulas presenciais. Obrigado!

A Higor, Jonathan, Andreia, Tattiana e Maria Angela, mais que colegas, verdadeiros amigos, pela companhia ao longo desse trajeto. Agradeço pelas conversas e reflexões nas disciplinas, pelas angústias compartilhadas e, inclusive, pelos dias de cerveja. Levo cada um de vocês em meu coração.

Aos docentes e funcionários do Programa de Mestrado da Uems, pelas inúmeras e entusiasmadas reflexões mais que pertinentes para minha formação. A dedicação de cada um contribuiu sobretudo para o fortalecimento do Programa. Gratidão!

SILVA, A. da. **Educadoras negras e suas contribuições na educação do município de Costa Rica/MS**. 2023. 95fs. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/MS, 2023.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia do Brasil (Gepheb) e à linha de pesquisa História, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) e intenciona responder às indagações sobre as trajetórias de professoras negras, surgidas durante os momentos em que lecionavam História no ano letivo de 2018 na Escola Estadual José Ferreira da Costa. Dessa forma, o trabalho desenvolvido teve como objetivo geral realizar um estudo sobre a participação das professoras negras Ana Alves de Moraes, Suely Bento da Cruz, Rosely Cruz Machado e Luzia Odalha da Cruz no processo de escolarização no Município de Costa Rica/MS após a década de 1980. Quanto aos objetivos específicos, citam-se: compreender a trajetória das professoras negras pesquisadas, observando intercorrências de racismo, dificuldades e superações percebidas no exercício de suas profissões; e discutir sobre o potencial crítico e reflexivo concernentes às relações entre elas e a instituição escolar onde atuaram e com o corpo docente, considerando ampliar os debates sobre uma educação antirracista e antissexista. Para o desenvolvimento desta pesquisa de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa, fez-se necessário o uso de questionários e documentos sobre a vidas das professoras, buscando um diálogo entre observações de campo e os relatos analisados no período, bem como a coleta de dados por meio da análise de documentos. Enquanto obra basilar, pautou-se na trilogia As historiadoras e o(s) gênero(s) na escrita de História dada a imensa contribuição teórico-metodológica em relação à construção de biografias profissionais. Ao se compreenderem aspectos da trajetória educacional de profissionais negras, é possível encontrar histórias de personagens que construíram uma educação escolarizada em recantos distantes dos grandes centros do Brasil, cujas histórias inspiram e explicam os grandes desafios e as superações nas circunstâncias encontradas.

Palavras-chave: Professoras negras; Educação básica; Escolarização.

SILVA, A. da. **Black Educators and Contributions to Education in the Municipality of Costa Rica/MS**. 2023. x f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba/MS, 2023.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Group of Studies and Research in History and Historiography of Brazil (GEPHEB) and the line of research “History, Society and Education” of the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) , and intends to respond to questions about the trajectories of black teachers, which arose during the moments when I was teaching History in the 2018 school year at Escola Estadual José Ferreira da Costa. Thus, the work to be developed has the general objective of carrying out a study on the participation of black teachers Ana Alves de Moraes, Suely Bento da Cruz, Rosely Cruz Machado and Luzia Odalha da Cruz in the schooling process in the city of Costa Rica/MS after the 1980s. The specific objectives necessarily imply: understanding the trajectory of the black teachers researched, observing incidents of racism, the difficulties and overcoming they had in exercising their professions; and discuss the critical and reflective potential regarding the relationships they had with the school institution where they worked and with the teaching staff, considering expanding the debates on anti-racist and anti-sexist education. For the development of this bibliographic research with a qualitative approach, it was necessary to use interviews and documents about the teachers' lives, seeking a dialogue between field observations and the reports analyzed during the period, as well as data collection through document analysis. As a basic work, we are guided by the trilogy “Historians and the genre(s) in the writing of History” given the immense theoretical-methodological contribution in relation to the construction of professional biographies. We conclude that, when understanding aspects of the educational trajectory of black professionals, it is possible to find stories of characters who built a school education in distant corners of the large centers of Brazil, whose stories inspire and explain the great challenges and overcoming given the circumstances encountered.

Keywords: Black Female Teachers; Basic Education; Schooling

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA	18
2 REFLEXÕES SOBRE EDUCADORAS NEGRAS	23
3 ENEGRECENDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS DESAFIOS ANTIRRACISTAS E ANTISSEXISTAS.....	31
4 EDUCADORAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS	43
4.1 Pioneira Ana Alves de Moraes	63
4.2 Esclarecedora Suely Bento da Cruz	68
4.3 Coração Gentil Rosely Cruz Machado	75
4.4 Questionadora Luzia Odalha da Cruz	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS	94
Anexo A – Ficha do questionário das filhas de Ana Alves de Moraes.....	95
Anexo B – Ficha do questionário: Suely Bento da Cruz.....	96
Anexo C – Ficha do questionário: Rosely Cruz Machado	98
Anexo C – Ficha do questionário: Luzia Odalha da Cruz	101
Anexo D - Termo de consentimento livre e esclarecido: Ivete e Ivania	103
Anexo E - Termo de consentimento livre e esclarecido: Suely Bento da Cruz.....	104
Anexo F - Termo de consentimento livre e esclarecido: Rosely Cruz Machado.....	105
Anexo G - Termo de consentimento livre e esclarecido: Luzia Odala da Cruz.....	106
Anexo H - Termo de consentimento de pesquisa: E. E. Santos Dumont	107
Anexo I – Ficha de questionário. Antônio Barbosa da Costa	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esperança Garcia, escravizada e considerada a primeira advogada do Piauí	14
Figura 2 - Professora lecionando	55
Figura 3 - Localização da Cidade de Costa Rica no mapa do Estado de Mato Grosso do Sul	61
Figura 4 - Fachada da Escola Estadual Santos Dumont	62
Figura 5 - Professora lecionando em área externa	65
Figura 6 - Requerimento de autorização para tratamento da própria saúde.....	67
Figura 7 – Autorização de aposentadoria (1982).....	68
Figura 8 - Homenagem: tela de abertura do mural eletrônico.....	69
Figura 9 - Homenagem: página do mural eletrônico	70
Figura 10 - Homenagem: página do mural eletrônico	70
Figura 11 – Momentos de docência.....	72
Figura 12 - Autorização para lecionar na Escola Estadual Santos Dumont.....	72
Figura 13 - Formatura do pré, turma em que lecionava.....	73
Figura 14 - Modelo de crachá	74
Figura 15 - Autorização para lecionar na Escola Estadual Santos Dumont.....	78
Figura 16 - Admissão para lecionar	80
Figura 17 - Comemoração ao Dia do Índio na Escola Municipal Joaquim Faustino.	81
Figura 18 - Cadastro para as Unidades de Inclusão.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição de Teses e Dissertações selecionadas (2012-2022).....	20
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CEE/MS - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SED - Secretaria de Estado de Educação

NAES - Núcleo Avançado de Educação Supletiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior

PPP – Projeto Político-Pedagógico

CNE – Conselho Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, procuramos mostrar as trajetórias de professoras negras no começo da municipalização de Costa Rica/MS, revelando seus desafios no processo de escolarização da população que ali morava, bem como as incessantes buscas que travaram por conhecimento e qualificação para se desenvolverem os trabalhos educativos nessa localidade, individuais ou coletivos, mas sempre visando ao bem geral dessa população tão carente de uma educação de qualidade.

Além disso, também pretendemos discutir sobre as diversas maneiras existentes de desigualdade e hierarquias decorridas no país como parte de importante instrumento para a reflexão acerca dos preconceitos e direcionamento das políticas públicas e de ações coletivas e/ou individuais, as quais possam ser tomadas para romper com as barreiras do racismo, machismo, sexismo e outras práticas segregadoras.

Ressaltamos que, durante a vida de qualquer pessoa que seja, a localidade onde nasce, cresce, se desenvolve e, por fim, se relaciona, afere ao indivíduo o que ser, onde estar e como se portar. Nesse contexto, a escola coloca-se como importante formadora, e os professores como principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem, pois são parte importante dessa construção, oportunizando acesso ao conhecimento e à formação para os estudantes. Exatamente, por isso, torna-se relevante estudarmos a trajetória das professoras negras, já que suas práticas contribuíram para o contexto histórico educacional das localidades onde atuaram.

Enquanto obra basilar para esta pesquisa nos pautamos na trilogia “As historiadoras e o(s) gênero(s) na escrita da História” (2022) dada a imensa contribuição teórico-metodológica em relação a construção de biografias profissionais. Este conjunto de obras nos inspira para aprofundar em localidade, a presença até a pouco invisibilizada de mulheres interseccionadas pela classe, raça e sexualidade. Embora essas marcações estivessem invisíveis, estas mulheres em suas falas e demais fontes deixaram pequenas fissuras passíveis para entrecruzar as histórias para perscrutar subjetividades para além da militância e causas “identitárias” sinalizando ser possível reverter tantos apagamentos.

Como nossa temática é a trajetória dessas professoras, podemos observar como os espaços ocupados pela população negra têm aumentado gradualmente, embora ainda não ocupem ambientes elitizados por conta do preconceito em relação ao tom da pele. Essa situação se torna ainda mais restrita quando o público é composto por mulheres negras, por exemplo, para atuarem como reitoras em universidades, comandos de empresas e

diferentes instituições, como foi o caso de Esperança Garcia, representada na figura que segue.

Figura 1 - Esperança Garcia, escravizada considerada a primeira advogada do Piauí



Fonte: Reprodução/Instituto Esperança Garcia

Educadores de vilarejos ou dos rincões mais distantes do Brasil têm a característica de terem vindo de famílias pobres, com pouco acesso à educação e que se agarraram a essa possibilidade de mudança de vida. No entanto, em várias regiões do Brasil, são evidentes disparidades raciais significativas no sistema educacional, o que torna um fator importante para analisarmos, considerando que o fenômeno das sazonalidades se assemelha ao observado no município mencionado.

Em linhas gerais, quase a totalidade de crianças negras está matriculada na educação básica, contudo, a disparidade é mais notável no ensino médio e superior, onde apenas uma pequena parcela da população de estudantes negros(as) frequenta esses ambientes, enquanto a desigualdade se acentua ainda mais em comparação aos alunos(as) brancos(as).

Exatamente por essas questões, torna-se importante discorrermos neste trabalho sobre as categorias de gênero e raça, pois não se trata meramente de uma interpretação subjetiva, mas sim de um fenômeno estatístico, já que, ao longo da história, esses elementos têm sido utilizados como critérios para estabelecer hierarquias, promover segregação, inferiorizar e menosprezar algumas pessoas em detrimento de outras.

Levando em consideração esses aspectos, podemos compreender que nascer negro no Brasil é um ato de resistência, pois seus espaços de comunidade se opõem ao sistema neoliberal desigual, injusto e opressor. Caso contrário, a saída é continuar contribuindo com

sua perpetuação, por meio de uma suposta neutralidade. No que se refere à mulher negra, a violência vai além do sexismo e do contexto patriarcal, pois ela sofre discriminação não apenas por sua cor, mas também por sua situação socioeconômica. Essa ideia é comprovada por meio dos estudos de June Hahner (1978) que chama de “sequela da escravidão”, tendo em vista o confinamento à pobreza e à ignorância, como também a sujeição às regras do preconceito racial.

Nesse contexto de ideias, em um país no qual a maioria da população é negra, mas que possui um percentual onde apenas uma ínfima parte de seu corpo docente se assume dessa cor, segundo dados publicados no último censo, é fundamental angariar estudos que procurem evidenciar professores(as) negros(as) que se destacaram como figuras inspiradoras na sociedade, como formas de representatividade para se evidenciar os movimentos de mulheres negras, na educação básica, no ensino superior ou aquelas que buscam trilhar caminhos pelo magistério.

As ideias apresentadas inferem a importância desta pesquisa acerca da temática da educadora negra que, enquanto categoria “mulher”, está muitas vezes alicerçada a uma sociedade que ainda viceja preceitos do patriarcado, isso, segundo Claudia de Lima Costa (2002, p. 66) o que significa dizer que “[...] no patriarcado, nunca foi permitido à ‘mulher’ a condição de sujeito”, sendo concebida como “[...] uma categoria vazia, uma ficção, uma identidade que não poderia ser determinada ou assegurada [...] tornava-se uma construção discursiva que sustentava as relações opressivas de poder” (Costa, 2002, p. 69).

Diante dessa premissa, o desenvolvimento como um todo desta dissertação torna-se relevante, pois contribui de forma significativa para a área pesquisada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), tendo em vista trazer ao centro das discussões, questões inerentes às educadoras negras que participaram do processo de escolarização dos municípios, contribuindo assim, para contar um pouco da história educacional de nosso país.

Sendo assim, o presente estudo se constitui a partir de pesquisa bibliográfica e qualitativa, partindo da coleta de dados por meio de questionários, periódicos, arquivo de imagens e livros sobre a história do município, tendo como objetivo geral realizar um estudo sobre a participação de professoras negras (Ana Alves de Moraes, Suely Bento da Cruz, Rosely Cruz Machado e Luzia Odalha da Cruz) no processo de escolarização no Município de Costa Rica/MS, após a década de 1980.

Como objetivos específicos, elencam-se:

- compreender a trajetória das professoras negras pesquisadas, observando intercorrências de racismo, dificuldades e superações que tiveram no exercício de suas profissões; e
- discutir sobre o potencial crítico e reflexivo relativos a uma educação antirracista e antissexista, observando a relevância dessas professoras em suas comunidades.

Na tentativa de compreendermos tais objetivos, utilizamo-nos de algumas categorias basilares para aprofundar e embasar este estudo, sendo elas, mulheres, racismo, sexismo e patriarcado. Entendemos a categoria mulher a partir das concepções estabelecidas pelas teorias pós-modernas e, diante disso, valemo-nos dos entendimentos de Piscitelli (2002, p. 12) para quem “A categoria ‘mulher’ tem raízes na ideia do feminismo radical, segundo o qual, para além de questões de classe e raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres.”

Entendemos racismo como uma invenção colonial que atribui uma biologização aos corpos pela primeira vez na história. Esses corpos foram então inferiorizados por uma hierarquia existente até o hodierno, cujos fazeres e saberes foram usados para o enriquecimento dos colonizadores. O sexismo, por sua vez, é tido como outra invenção atribuída a corpos também biologizados sobre uma suposta natureza para mulher e para homem, cuja divisão principal foi a produção e a reprodução. O patriarcado é aqui entendido como uma ordem política também datada, cujos discursos diversos e espalhados inferiorizam corpos, fazeres e saberes do feminino e de sexualidades desobedientes (Segato, 2016).

Para alcançarmos os objetivos esboçados, a estrutura deste trabalho está dividida em quatro capítulos, sendo que, na parte relativa à introdução, apresentamos o *corpus* da pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa que motivaram este estudo. No primeiro capítulo, intitulado Metodologia, apresentamos, respectivamente, a especificidade da pesquisa utilizada, os materiais selecionados e suas respectivas contribuições para o tema estudado, bem como, realizamos o estudo da arte.

No segundo capítulo, Reflexões sobre educadoras negras, discorreremos sobre a trajetória de mulheres negras no âmbito da educação brasileira. Já, no terceiro capítulo, enegrecemos a educação em seus desafios antirracistas e antissexistas num país com uma população majoritariamente negra.

No último capítulo, apresentamos o *lócus* de estudo, isto é, o Município de Costa Rica/MS e a Escola Estadual José Ferreira da Costa, e abordamos as trajetórias e os desafios das professoras Ana Alves de Moraes, Suely Bento da Cruz, Rosely Cruz Machado e Luzia Odalha da Cruz, como propulsoras de uma educação antirracista não só pelo simples fato de terem atuado na sala de aula e em contato com a comunidade, mas também por desafiarem as ferramentas impostas pelo colonizador, mostrando assim suas capacidades para educar muitas gerações.

1 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é pautada na abordagem qualitativa, levando em conta suas características e possibilidades como também sua ligação com a concepção de pesquisa científica. Nesse viés de análise, Chizzotti (2003) aponta que a pesquisa qualitativa recobre, atualmente, um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais. Ainda, conforme a autora (Chizzotti, 2003), o termo qualitativo implica uma partilha densa com fatos, locais e pessoas que compõem o universo da pesquisa para extrair informações e significados de tais sujeitos, para tanto é necessária a realização de uma observação, seguida de análises sensíveis a fim de compreendermos os significados ocultos do objeto de pesquisa.

No mesmo patamar de ideias, estão as considerações de Lüdke e André (1986, p.11-12) ao explicitarem que, na pesquisa qualitativa, os dados são predominantemente descritivos, havendo uma preocupação em compreender o fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores e, por meio da participação em suas vidas. É, neste contexto, que entra o importante papel ocupado pelo pesquisador, pois ele terá que descrever, a partir de teorias, o fenômeno em estudo.

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa de caráter descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Esse tipo de pesquisa é a mais utilizada pelos pesquisadores sociais quando preocupados com a atuação prática e as mais solicitadas pelas organizações educacionais, pois o caráter descritivo da pesquisa “[...] procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, propiciando ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno” (Gil, 2002, p. 65).

Em pesquisas qualitativas, o objetivo não é generalizar, mas sim descrever, analisar e compreender, buscando descrever e compreender algo e não apenas fazer previsões, conforme entendem Ollaik e Ziller (2012, p. 232) “Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares”. Para tais pesquisadores (Ollaik; Ziller, 2012), nas pesquisas qualitativas, há maior relevância na validade interna, visto que a generalização não é o objetivo desse tipo de pesquisa, sendo necessária uma lista de perguntas que orientem a avaliação da validade interna, tais como: as perguntas estão formuladas de forma clara? o delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e com

as perguntas? a posição teórica e as expectativas do pesquisador estão explícitas? as regras, no procedimento metodológico e analítico, estão claras? os dados foram coletados em todos os contextos, pessoas e tempos? os resultados são condizentes com as expectativas teóricas?

Por fim, Ollaik e Ziller (2012) reiteram que é possível se verificar a qualidade de uma pesquisa qualitativa por sua transparência, coerência e comunicabilidade. Por transparência, espera-se que qualquer leitor, ao ter contato com o material, seja capaz de identificar os processos que foram utilizados na coleta e na análise dos dados. Assim, podemos compreender a ligação entre o embasamento teórico e a análise desenvolvida, visto que essa metodologia permite obter resultados mais amplos em determinados assuntos, sendo esperado que a pesquisa faça sentido a leitores, participantes e pesquisadores.

Como instrumento para a coleta de dados, optamos por uma pesquisa de caráter bibliográfico, realizamos nosso estudo por meio de artigos e textos ligados à mulheres negras e trajetórias¹, procurando estabelecer um diálogo entre as observações em campo e os relatos analisados no período a fim de conhecermos mais sobre o que já foi produzido e desenvolvido, recentemente, na literatura brasileira sobre o assunto em questão. Tal pesquisa é relevante em diversas áreas do conhecimento, pois possibilita ao pesquisador fazer o levantamento e a seleção na diversidade bibliográfica sobre determinado assunto que está sendo pesquisado a partir de diferentes materiais, como: livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, *sites*. Esse procedimento metodológico constitui-se como importante para a produção do conhecimento científico, sendo capaz de gerar, especialmente, em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Segundo estudos de Lima e Mioto (2007), é possível dividirmos o momento de análise do material selecionado em cinco fases, a saber: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. Levando em consideração essas informações, com o objetivo de delimitarmos nosso objeto de estudo e ressaltarmos sua importância, realizamos, inicialmente, o primeiro momento de pesquisa, conforme indicado por Lima e Mioto (2007), isto é, a leitura exploratória.

¹ Sobre trajetórias femininas veja-se ZIMMERMANN, Tania Regina; Medeiros, Márcia Maria. Biografia e Gênero: repensando o feminino. In: Revista de História Regional 9(1): 31-44, Verão 2004.

O processo da leitura exploratória ocorreu por meio de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2022. Para tanto, delimitamos, na busca do portal das categorias de teses e dissertações, o ano de 2012 a 2022, utilizando ainda o termo indexador “professoras negras”.

Inicialmente, encontramos 47 textos na BDTD, dos quais selecionamos apenas aqueles que abordavam a trajetória docente de mulheres negras na educação básica no âmbito nacional, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Descrição das teses e dissertações selecionadas (2012-2022)

ANO	DESCRIPTOR	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES	Link para acesso
2012	Professoras negras	T	Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso. 2012	NASCIMENTO, Cleonice Ferreirado.	Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_e6eb5af8f04ef534a228f00fbd7fd1d9
2012	Professoras negras	D	Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976)	CAVALCANTE, Simone Joaquim.	Universidade Federal da Paraíba	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_f7407a27784fc8fa716715ced4b7eadb
2013	Professoras negras	D	Narrativas do itinerário escolar de professoras negras e suas implicações na práxis pedagógica.	CONCEIÇÃO, Marcio Santosa.	Faculdade EST	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_24f053d2e59b18116384013bd3150019
2013	Professoras negras	T	Trajetoórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT	MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães.	Universidade Federal de Mato Grosso	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_dfe45b21df2a6129fde0e740c57cfab1
2014	Professoras negras	D	Histórias contadas, histórias vividas: a constituição de identidades de professores/as negro/as	SILVA, Marluce Pereira da	Universidade Federal da Paraíba	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_d10b906f1e6d958b3c82fe824c539d
2014	Professoras negras	T	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.	CONSTANTINO, Francisca de Lima.	Universidade Federal de São Carlos	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1f96a7964a6fb303b7df78d905327ef8

2016	Professoras negras	D	A cor da ternura: os desafios de ser professor (a) negro (a) no sistema educacional público do sudeste goiano	PAULA, Janaina Nayara de.	Universidade Federal de Goiás	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_e_daa8f9a0bb6aa9f85ed2d3b6c9f8f32
2016	Professoras negras	D	Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT	PEROTONI, Cleonice	Universidade Federal do Mato Grosso	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_34c990af10f236d69c177f282e0a3823
2019	Professoras negras	T	Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação.	SANTOS, Rosilda Campello dos	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_G_O_c835892443b9e16dbbaad10082b4cb1f
2020	Professoras negras	T	Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça	SILVA, K. da	Universidade Federal de Juiz de Fora	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_1f886d0809a6e3cc0d3db4b4efd041f7

Fonte: Dados sistematizados pelo autor a partir do Catálogo da BDTB da CAPES, onde D se refere à Dissertação e T, à Tese.

Outro instrumento que utilizamos na coleta de dados foi a análise documental, sobre a qual, Godoy (1995) aponta que ela se constitui como um instrumento que pode trazer contribuições extremamente importantes no estudo de alguns temas, favorecendo e ampliando os argumentos textuais sobre o tema. Os documentos configuram uma rica fonte de dados, sendo oriundos de naturezas diversas e alvos de vários focos analíticos, além de serem reexaminados, buscando-se novas interpretações ou informações complementares.

Na pesquisa documental, Godoy (1995) ressalta três aspectos que merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise. A escolha dos documentos não pode ser fruto de um processo aleatório, pois se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses, aliados a uma pesquisa no campo teórico, visando corroborar a pesquisa.

Com relação à análise, Godoy (1995) ressalta que o pesquisador deve procurar compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração sem desprezar outras linhas que talvez não estejam alinhadas a relatos ou experiências vivenciadas no campo experimental. Nesse sentido, os documentos que utilizamos para analisar a participação das professoras negras

no processo de escolarização do Município de Costa Rica/MS são: jornais, livro de memórias do município, artigos de revista, reportagens, catálogo de imagens, entre outros.

A metodologia também compreende conceitos basilares empregados por nós, como mulheres negras, as quais são percebidas como uma noção de mulheres sem conteúdo fixo e não cristalizadas no passado. Nesse viés, deparamo-nos com um conjunto de encontros dialógicos, nos quais mulheres diferentemente posicionadas articulam suas identidades (Butler, 1990, p. 35). Para tal intento, o estudo acerca da interseccionalidade torna-se importante, pois as linhas de opressão experienciadas por mulheres negras possuem acréscimos que produzem asfixia social. Em razão disso, o conceito de interseccionalidade segue o entendimento de Bilge e Collins (2016, p. 16) como “[...] uma maneira de compreender e analisar a complexidade do mundo nas pessoas e em experiências humanas. Os eventos e as condições de vida social e política são formados por muitos fatores diferentes e que, mutuamente, se influenciam”.

Nesse sentido, suas condições de existências e suas relações com a educação demonstraram um aspecto libertador e, com base nas informações coletadas, podemos constatar que sua história de vida inspirou muitos os que vieram após ela, já que grande parte da comunidade escolar local traz consigo algumas características com traços da personalidade, um legado dessa professora.

As considerações tecidas até aqui ganharão ainda mais relevância com as discussões no próximo capítulo, tendo em vista, abordarmos a trajetória de mulheres negras no âmbito educacional brasileiro para enegrecer a educação em seus desafios antirracistas e antissexistas num país com uma população majoritariamente negra.

2 REFLEXÕES SOBRE EDUCADORAS NEGRAS

O estudo sobre educadoras negras realizado no capítulo anterior foi fundamental para refletirmos sobre o papel das educadoras negras no contexto brasileiro. Diante dessa intenção, tomamos como ponto de partida a pesquisa de Perotoni (2015) que realizou um estudo em duas escolas públicas localizadas na Cidade de Lucas do Rio Verde (GO) com o objetivo de compreender como se estabelecem no contexto escolar as relações entre professores(as) negros(as) e brancos(as) e como os(as) professores(as) negros(as) são tratados pelas demais pessoas que também trabalham nessas escolas. A presente dissertação, embora localmente efetuada, permite relacionar a temática de acordo com a especificidade local, aferindo algumas premissas observadas por meio do método de estudo exploratório, como instrumento de coleta de dados, questionários, observações dos não participantes² e análise documental - um projeto de educação política escolar, um plano de educação municipal e uma proposta curricular municipal.

Nesse contexto, a pesquisa de Perotoni (2015) mostrou que os(as) professores(as) negros(as) enfrentam conflitos para estabelecerem sua própria identidade diante de seus(as) colegas(as) brancos(as) e que precisam demonstrar competência intelectual para obter reconhecimento profissional e progresso social no ensino. O estudo também evidenciou que os(as) professores(as) negros(as) são tratados(as) de forma diferenciada ou inferior em relação aos demais professores(as) brancos(as) que também trabalhavam nas escolas pesquisadas.

A pesquisa revelou que esse tratamento discriminatório faz com que os(as) professores(as) negros(as) enfrentem o racismo, que, de certa forma, ainda prevalece nas duas escolas da Rede Municipal de Educação de Lucas do Rio Verde (GO). Esse fato foi visto como um conflito que leva tais professores(as) a vivenciarem a discriminação e o preconceito racial nas especialidades escolares.

De forma análoga, o trabalho de Carneiro (2014) buscou realizar uma análise sobre a construção da identidade das relações étnico-raciais, bem como a prática discursiva nas histórias de professoras negras atuantes no ensino fundamental nas

² O observador não se integra à comunidade observada (Lakatos; Marconi, 1992).

escolas públicas do Município de Mamanguape do Valle e Rio Tinto (PR). O questionamento que norteou o estudo foi: como as implicações de significados que expressam resistência se traduzem na materialidade do discurso verbal na história de vida de uma professora negra? Como, no objetivo geral foi proposto analisar o processo de construção identitária nas sequências linguísticas discursivas que compõem as biografias e narrativas de professoras negras, a partir da relação entre o exercício da liberdade e o discurso verídico sobre percursos escolares, vida familiar, ascensão social e arranjos afetivos.

A pesquisa pertence ao campo da linguística aplicada e adota o conceito de linguagem como prática social. Este estudo compartilha os conceitos de discurso e interdiscurso da Análise do Discurso francesa e a teoria foucaultiana da formação e prática do discurso e construção da identidade em instituições sociais. Os discursos analisados mostraram que os professores utilizam a tecnologia na construção de identidades como forma de resistência às práticas discriminatórias e excludentes.

O trabalho de Cavalcante (2012) intitulado “Entre a história e a memória: Adélia de França, uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 - 1976)” estabelece como objetivo principal revisitar sua trajetória docente a partir de seu lugar social e pertencimento étnico no contexto da história da educação paraibana.

Dessa forma, os estudos e as pesquisas realizadas sobre o tema em questão foram fundamentais para compreendermos a partir das experiências de outras mulheres as semelhanças e as diferenças em suas realizações e narrativas (tanto individuais quanto coletivas). Destacamos as conquistas e os desafios envolvidos na busca por um espaço na sociedade e nos intrincados caminhos da história, mesmo considerando que esses espaços e demandas sejam distintos e delineados por suas particularidades.

O estudo realizado constituiu-se por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos tais como: a pesquisa bibliográfica, a análise das fontes documentais escritas, de caráter oficial e pessoal, e a produção de fontes orais, com base nas memórias dos depoentes (família, ex-alunas e ex-aluno). Além disso, inscreve-se no interior dos debates sobre o Ensino de História e Saberes Históricos na medida em que propõe, por meio do acionamento da memória, da historiografia e das práticas docentes, rememorarem-se os esquecidos, os excluídos e os silenciados da e na História em um cenário (in)visibilizado.

Por esse viés, Moreira (2013) analisa as trajetórias de vida de professoras negras atuantes na rede pública de ensino de quatro comunidades da Baixada Cuiabana/MT (Cuiabá, Poconé, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande). O procedimento metodológico utilizado para conhecer as histórias de vida das professoras foi a história oral e a técnica utilizada foi a história de vida. Todos os professores que participaram do questionário vinham de famílias humildes e de baixa renda. A maioria deles tinha a mulher como provedora de casa e, como consequência, grandes dificuldades para concluírem o ensino primário e superior.

Os professores relatam que as habilidades intelectuais das mulheres negras, especialmente, aquelas que ocupam posições de destaque na sociedade, são rotineiramente testadas. No entanto, eles atuam por meio da aquisição de outros saberes que podem solidificar seu papel social. Os professores sempre encontraram obstáculos que os impediam de lutar por seus ideais e eram constantemente provocados a permanecerem na base da hierarquia social, contando com redes de apoio e solidariedade para alcançarem novos espaços. Nesses casos, as agravantes demonstram que os malefícios provocados por tais atos acarretam graves problemas que podem desencadear futuros males permanentes.

O estudo concluiu que educação continuada, redes de apoio e políticas públicas voltadas para a diminuição dessas agravantes contribuíram significativamente para a percepção dos professores em buscarem novas abordagens educacionais inerentes às questões raciais e ações coletivas de combate a essa desigualdade.

A pesquisa de Santos (2019) abordou o desenvolvimento profissional e a formação de mulheres e professoras negras, tendo como fundamento a História e Memória Escrita, para compreender o objetivo geral de identificar as trajetórias de vida de professoras negras, suas histórias e memórias; e o objetivo específico intencionou catalogar as trajetórias de professoras negras a partir de suas histórias de vida. A metodologia que seria utilizada tinha como base a história oral utilizada em pesquisas qualitativas, caracterizando-se pelas possibilidades e processos de troca entre entrevistadores e entrevistados que geram grande aprendizado.

Notamos também que o interesse em utilizar essa metodologia visava privilegiar as experiências de professoras negras e suas trajetórias de vida, histórias e cotidianos. Essas trajetórias têm características distintas e assinaturas de elementos associados a memórias compartilhadas de outros professores negros. Sua ênfase na

perspectiva de vida é única, mas ocorre em um contexto de várias limitações comuns a todos os professores negros, entre eles, está o preconceito racial, motivo pelo qual vários aspectos negativos são formados e, nesse ambiente, muitas vezes tóxico, desenrola-se a história das pessoas abordadas neste trabalho.

A seleção dos sujeitos para participarem da pesquisa teve como critérios as necessidades propostas pelo estudo: ser professor(a) e identificar-se como negro(a). Em geral, os professores entrevistados revelaram crenças e opiniões sobre racismo, preconceito, complexos de inferioridade, desvalorização, desigualdade econômica e de gênero, desempenho escolar, aparência feminina, protagonistas, resistência e empoderamento. Assim é a experiência de vida nesse percurso escolar e formativo.

Nas considerações finais, Santos (2019) traz os resultados no intuito de apresentar não apenas as não respostas, mas, sim, os desafios que reafirmam a necessidade da importância do objeto de pesquisa, bem como a necessidade de se ampliarem os estudos teóricos na área. É nessa perspectiva de diálogo que essa dissertação se apresenta aos seus leitores: examinar a relevância e as conquistas das mulheres, quanto ao seu papel, principalmente, na sociedade, campo de grandes lutas e reivindicações por direitos civis, políticos e sociais para compreendermos os papéis sociais conferidos a elas. A pesquisa mostra que existe o problema e que nada de concreto foi realizado até o momento.

A pesquisa reitera que há muito a se pesquisar sobre o tema. Porém, um destaque ao processo de pesquisa demonstrou um processo social de construção identitária, de resistência política, de reflexão, de formação/autoformação, de (re)significação e de atitudes com fatos narrados pelas protagonistas. Elas revelaram uma grandeza quando narraram sua própria história de vida por meio de saberes e de significados, até então silenciados, mas mesmo assim, acreditam que a educação se constitui como caminho propício para a busca de instrumentos para superar e fortalecer o empoderamento da mulher, mulher negra e profissional

A tese de Silva (2020), elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), visa explorar as seguintes questões: como os alunos do quórum pedagógico da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG – BH) se estruturaram como professores e lidaram com o tema da interseccionalidade de gênero e raça em sala de aula? como se mantém sua atuação nas instituições de ensino?

Observamos a defesa de que a formação de professores é um processo contínuo desde o ingresso no curso até as práticas de ensino, questionando reiteradamente as formas de pensar e agir, o que nos torna uma força não subjetiva, ou seja, torna-nos subjetivos. Nesse ínterim, a pesquisa buscou investigar como fora estruturada a história do movimento feminista e do movimento feminista negro. Em seguida, relacionou o processo de elaboração da política pública de cotas com o estudo de gênero e raça e as estruturas que podem vinculá-los à construção da identidade e da subjetividade.

Foi utilizada como base metodológica neste estudo a análise de documentos sobre a política de cotas e como eles testemunham sobre as relações raciais e de gênero nas universidades públicas, especialmente, na UEMG, e na produção local. Além desses procedimentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-alunos do curso de Pedagogia da UEMG-BH em sala de aula. A trajetória dos entrevistados até o ensino médio mostrou que eles sofreram violência, discriminação e preconceito racial desde o jardim de infância. Alguns observaram a importância do comportamento positivo e a necessidade de os professores serem treinados para lidarem com problemas em sala de aula e no ambiente escolar mais amplo. Os entrevistados em grande maioria se viram em posições pouco confortáveis ao serem confrontados com a pesquisa em si devido ao receio de represálias ao expressarem sua opinião.

Os resultados indicam que as premissas de identidade e gênero se tornam latentes no limiar dos problemas encontrados, já que os participantes nunca viram as medidas tomadas pelos professores para conter a violência a que foram submetidas na infância e adolescência. Embora todos os anos aconteçam diversas campanhas contra vários fatores como *bullying*, discriminação e violência, ainda hoje existem muitas barreiras para se abordar o tema. Há limites, embora não visíveis ou expressados dessa corrente opressora, mascarados em uma narrativa aveludada de uma falsa segurança.

Diante desse cenário, há várias frentes que se mostram promissoras no enfrentamento dessas ondas, tendo em vista a necessidade de se buscar mais oportunidades para se desenvolverem práticas que ajudem a eliminar o racismo nas escolas. Essas mulheres obtiveram sucesso na escola e em suas histórias, pois tratam de antirracismo desde os diferentes tratamentos na infância até suas interações com colegas e sua sensibilidade para questões de gênero e raça.

A pesquisa de Conceição (2013) tratou de refletir sobre a importância do método (auto)biográfico para a formação de professores. Discutiu-se a validade do trabalho de formação baseado em histórias de vida em oposição aos modelos de formação. Atualmente, o que podemos observar é que essas pessoas se agarram a seus princípios e valores para superarem crises e enfrentamentos.

A discussão baseia-se em tentar compreender como as saídas de campo de duas professoras negras da comunidade quilombola orientam e direcionam suas práticas pedagógicas trazendo, para o fazer educacional, traços de sua cultura e aprendizado nos ambientes de sua comunidade. Nessa mudança de paradigma, ficam para trás modelos educacionais que privilegiam o que alguns autores chamam de racionalidade técnica, abrindo espaço para a subjetividade. Isso ocorre porque se assume que a educação não existe sem os estudantes. Trata-se de um estudo etnográfico com abordagem qualitativa.

O estudo de Constantino (2014), intitulado Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição positiva da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar, buscou compreender, a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas. Como objetivos, foram intencionados: discutir e buscar consenso entre as professoras sobre um conceito de identidade, que favorecesse o desenvolvimento positivo da identidade negra; analisar com as professoras práticas, materiais e/ou cursos de formação que poderiam fortalecer a identidade das crianças negras; elaborar sugestões de práticas que fortaleceriam a identidade negra, e indicar caminhos favoráveis à educação das relações étnicas e raciais e, mais além disso, como educar de forma inclusiva crianças negras e brancas em um ambiente que favorecesse a interação mútua e respeitosa.

Para atender a tais objetivos, a pesquisa configurou-se num estudo teórico, seguido de um estudo de campo, inicialmente, definindo termos relacionados à educação das relações étnicas e raciais; dos conceitos de identidade, diversidade, bem como respeito às diferenças; igualdade de diferenças e sua relação com uma educação antirracista e dialógica. O estudo de campo caracterizou-se pelo acompanhamento de grupos de discussão com seis professoras (4 negras e 2 brancas) do ensino fundamental, que desenvolvem práticas dialógicas em suas aulas. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia comunicativo-crítica, que

implica um diálogo intersubjetivo entre participantes e pesquisadora e mostra a reflexão dos próprios sujeitos. Foram realizados cinco grupos comunicativos, nos quais as participantes dialogaram sobre temáticas previamente consensuadas em torno da questão de pesquisa.

Esses grupos se organizaram de forma a construir uma programação dialógica em que cada aspecto das questões foi discutido no mérito, abordando as experiências pessoais e profissionais de cada indivíduo, podendo então construir uma série de argumentos e questionamentos posteriores que, segundo o autor, serviram de base para artigos posteriores que permitissem explorar melhor os assuntos abordados em cada aspecto diferente.

As considerações finais indicam que é possível o fortalecimento da identidade negra a partir da prática docente intencional, compromissada e pautada em conhecimento. Para tanto, precisa se voltar para a valorização da diversidade étnica e racial, estar aberta ao diálogo e promover ações que favoreçam a igualdade de diferenças.

Concluimos que pensar uma identidade negra positiva no contexto escolar requer a presença negra na escola, ou seja, é preciso ter a história, a cultura e a ancestralidade negra no espaço escolar para se romper com o silêncio ainda existente sobre a negritude. No tocante a isso, também observamos que as práticas para afirmar a identidade negra precisam ser participativas, ou seja, além de contar histórias sobre a África e os negros brasileiros e fazer o registro das atividades, é fundamental que tenhamos a presença de pessoas negras, africanas e indígenas no contexto escolar, que ajudem as crianças negras e brancas a romperem estereótipos postos em nossa sociedade.

Paula (2016), por meio de pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em História Mestrado Profissional da UFG/Regional Catalão, investigou, a partir das histórias de vida, a discriminação étnica racial sofrida por professores negros do sudeste goiano. O objetivo envolvia descrever e analisar a trajetória de vida profissional de docentes negros, perpassando por um processo de expor essas pessoas e suas histórias. Ainda se esperava contar as histórias que ainda não haviam sido contadas, de modo a propagar as memórias, evidenciando as narrativas dos próprios sujeitos a outras documentações possíveis. Nessa perspectiva de explorar os exemplos pessoais e as histórias observadas, considerou-se cada passo

desenvolvido durante uma linha de tempo, levando em conta a questão de que as opiniões e as mudanças evoluem no decorrer do tempo.

Diante disso, notamos que trabalhar com histórias de vidas se constitui como um recurso de investigação que tem se expandido e gerado contribuições significativas para melhor compreensão das condições dos(as) professor(as) negros(as). Essas histórias servem de base para os estudos iniciais dos estudantes de licenciatura, principalmente, nas disciplinas de humanas que dialogam com relação a esses percalços que o professor pode enfrentar no decorrer da vida profissional e na vida pessoal. A pesquisa aborda o questionamento envolto do mito de democracia racial por meio de fatos vivenciados pelos entrevistados, sendo evidenciado que a democracia racial é uma inverdade ainda.

Diante dessas pesquisas analisadas, observamos que os acréscimos podem ser situados na espacialidade em Mato Grosso do Sul, bem como no emprego da perspectiva interseccional positivada. Ou seja, nas opressões sentidas ao longo de suas vidas, essas mulheres perceberam na educação uma potencialidade libertadora para suas condições permeadas por classe, raça, gênero e sexualidade.

3 ENEGRECENDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS DESAFIOS ANTIRRACISTAS E ANTISSEXISTAS

Os dados no cenário educacional indicam que os caminhos das educandas negras sobre suas jornadas no contexto educacional são influenciados por aspectos que se relacionam à desigualdade social do país e pela ausência, insuficiência e ineficiência de políticas públicas que priorizem o combate ao racismo e ao sexismo. Muitos desses indivíduos demonstram descontentamento e sentem-se menosprezados pelo sistema.

Nesse sentido, dados evidenciam que 95,8% dos alunos negros, na faixa etária de 6 a 10 anos, frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, percentual equivalente à população branca da mesma faixa etária, que envolve 96,5% de educandos. Deste momento em diante, os rumos acadêmicos dos sujeitos negros são sucessivamente alterados por diversas alternâncias, que os levam a não concluir o ciclo da educação básica. Assim, dos 71,7% dos educandos negros que concluem esse processo, somente 18,3% dos que possuem 18 a 24 anos passam a frequentar a universidade, ao passo que o percentual de-alunos brancos chega a 36,1%³.

Compreendemos que tais estatísticas e percentuais revelam que um processo histórico e cultural, marcado por segregações raciais graves, impulsiona esse grupo para o descaso e sem condições de reagir. Para superar esse cenário, são necessárias interpretações multifacetadas com resgates no passado, que permitam a compreensão de suas consequências para a sociedade atual, que reage com mais cerceamentos de direitos e liberdades. Compreendemos que a forma como homens e mulheres são tratados, bem como brancos e negros, influencia seus futuros, moldando suas perspectivas sobre a vida, a própria identidade e a sociedade ao seu redor. Essa condição intensifica a desigualdade e afasta esse público de direitos fundamentais.

Assim, modificar esse cenário constitui-se como uma responsabilidade coletiva de toda a sociedade, especialmente, para aqueles que atuam na educação formal, que, por sua vez, se torna um dos únicos meios disponíveis para se libertarem as pessoas, tendo em vista que esses profissionais são formadores de opiniões.

³ Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/desafios-mulheres-negras-educacao/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Nesse sentido, é relevante iniciarmos uma breve reflexão sobre o papel da escola e do professor. A escola é vista como um espaço de inclusão e de formação de pessoas críticas, reflexivas e de luta contra a classe dominante. O docente, como figura política, como ressaltado, enquanto sujeito ativo, que se compromete com a transformação social por meio da igualdade, da equidade e da luta contra a exclusão, a segregação, o machismo e todas as formas de segregação.

Cada localidade determina o modo como a educação é conduzida, de acordo com suas especificidades. Fatores como economia local, investimentos por parte do poder público e sociedade organizada em geral propiciam um espaço mais adequado a essas discussões. Embora haja muita discussão sobre fomentar a educação e favorecer cada localidade de forma a ofertar a cada indivíduo as mesmas possibilidades de acesso a uma boa educação, com local adequado e professores qualificados, esses esforços são significativamente prejudicados quando se trata de uma escola de periferia, lugares de difícil acesso, localidades com muita violência, que tornando mais desafiadora a oferta de qualidade no ensino.

Nessa perspectiva, há diversos problemas existentes na escola como a falta de investimentos, a não valorização do professor, a falta de infraestrutura e a de conscientização política e social, além da incapacidade de serem abordados assuntos relacionados a temáticas consideradas como tabus, tais como racismo, machismo, preconceito, sexismo e assim por diante. Porém,

[...] para que de fato se efetive uma educação democrática, de qualidade e baseada em princípios de equidade, se faz necessário que o professor, a direção das escolas e a própria administração e suas secretarias, aceitem o aluno de acordo com sua realidade, sem preconceitos e estigmas, e o trate de acordo com o respeito com o qual ele merece, valorizando seus saberes prévios (Beiseigel, 2005, p. 121).

Apesar de cada localidade possuir por lei escolas independentes, com regimes administrativos próprios, regidos por um Projeto Político-Pedagógico (PPP) construídos por integrantes das comunidades circunvizinhas, nem sempre o que está no papel é executado. Cada demanda se torna urgente e, em um país em que educação nunca foi prioridade em nenhuma administração, esses espaços se tornam, muitas vezes, o espaço da segregação racial, social ou econômica. Em vários aspectos, a realidade de muitos municípios brasileiros é o total descaso com a instituição escolar e, mais ainda, com quem faz acontecer dentro desses ambientes,

como professores, técnicos e pessoal de apoio, quase sempre esquecidos e invisíveis para qualquer que seja administração pública.

Enfatizamos a importância da concepção cidadã democrática de educação, pois ela possui características que devem ser destacadas, como o próprio ambiente de aprendizagem na escola, a gestão democrática, os aspectos pedagógicos, a formação e a valorização do professor. O debate sobre os resultados e os indicadores da escola e, principalmente, a forma de tomada de decisões no coletivo, enfrenta, inclusive, as determinações unilaterais do poder centralizador da burocratização do sistema educacional.

Diante dessa nova escola, que se tornou democrática, mais complexa e diversa, pensamos mais sobre a relevância do papel do professor que assume a concepção cidadã e democrática de escola, promovendo assim a construção de uma educação de qualidade. Como afirmam Di George e Leite (2010, p. 320), “[...] não existe educação de qualidade sem professor de qualidade”. Esse indivíduo cada vez mais necessita de espaço e de ser visto pela sociedade. Muitos pais estão trabalhando para sustentarem o lar e terem os filhos na escola durante esse período, fato que alivia as preocupações diárias. Infelizmente, nesse cenário, a figura do professor, muitas vezes, só é reconhecida e valorizada quando ocorre algo grave que impede o funcionamento da escola. Diante disso, é crucial repensarmos essa dinâmica, já que a sociedade, por muitas vezes, negligencia essa realidade.

O papel do professor relaciona-se com a instituição onde atua, ou seja, a escola. A atuação desse profissional está envolvida nas relações sociais da instituição em questão. Segundo Rios (2002), o papel do professor na perspectiva filosófica deve considerar o contexto em que ele trabalha. Refletindo sobre esse contexto, a escola atual é diversificada, heterogênea e mais complexa do que a “escola do passado”. Essa escola possui novos desafios no sentido de desenvolver novas práticas e formas para chegar até os alunos que nela foram incluídos, com todos os desafios relacionados aos aspectos socioeconômicos, afetivos, de dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Em se tratando da figura do professor, destacamos o espaço dos professores e professoras negras nesses ambientes, geralmente, lutando contra as dificuldades já relatadas, algumas figuras se destacam devido à dedicação, ao esforço e à luta contra as adversidades encontradas na profissão, sendo consideradas como grandes exemplos de profissionais engajados no fazer da educação. Levando em conta esses

aspectos, podemos afirmar que, na Cidade de Costa Rica/MS, passaram muitas professoras negras, como Edna Maria Jacinto, Ruth Gonçalves Oliveira, Vilai Dias de Oliveira, Suely Bento da Cruz e a antecessora de todas as citadas, Ana Alves de Moraes.

Sobre o papel do professor é necessário considerarmos também o que caracteriza a função principal docente que é a de ensinar. Para Roldão (2007, p. 95), “[...] a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”. Ainda sobre a função docente, Freire (2017, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ensinar é de fato a função docente, como nos afirma Silveira (1995, p. 27). Dessa forma,

[...] a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que, eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser como professor.

Para fazer frente à nova realidade educacional, torna-se imprescindível considerarmos e destacarmos aquele que podemos afirmar como o principal elemento da natureza do papel docente, sua dimensão política, como afirma Silveira (1995, p. 26), “[...] o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social em que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos”. Assim, o verdadeiro papel do educador na sociedade capitalista, cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra, deve ser de um agente social, comprometido com a transformação da sociedade, em que atua em benefício dos oprimidos.

Silveira (1995) apresenta, então, um primeiro motivo para assumirmos uma prática social transformadora da realidade: a possibilidade de se realizar plenamente sua humanidade. Um segundo motivo que o autor (Silveira, 1995, p. 26) apresenta é de natureza ética:

Se como vimos, a sociedade tal como está organizada, é desigual, opressiva, desumanizadora, abster-se de um compromisso com sua superação

significa, na prática, autorizar a permanência da desigualdade e da opressão, ou seja, significa aliar-se aos poderosos numa relação de convivência e cumplicidade. A única forma de evitar tal cumplicidade é agindo no sentido inverso, qual seja, o da transformação da realidade.

Para Silveira (1995), o terceiro motivo para se assumir uma prática transformadora está ligado ao processo de proletarização vivido pelos professores, o qual acarreta diversos problemas como a desvalorização profissional, a má remuneração, entre outros, conforme aponta o autor:

A política oficial de sucateamento da escola pública trouxe como uma de suas consequências mais nefastas a profunda degradação das condições salariais, de trabalho e de vida dos professores, de modo que estão, cada vez mais, identificados com a classe trabalhadora e, dentro desta, com aqueles segmentos que percebem os mais irrisórios vencimentos. Nesse sentido, o compromisso com a transformação da sociedade significa, para o educador, lutar pela sua própria emancipação enquanto classe oprimida (Silveira, 1995, p. 27).

O último motivo vem ligado a um elemento psicológico e positivo. A atitude conservadora, na medida em que tenta frear com o desenvolvimento histórico, está levando à estagnação, à putrefação, à morte, pois despreza e teme a criatividade, o espírito de aventura, o novo. Entretanto, a postura transformadora faz o caminho inverso.

Silveira (1995) traz uma razão que talvez seja maior do que todas as outras, a função de educar é o maior instrumento do educador comprometido com a transformação da realidade. Ao proporcionar aos alunos da classe trabalhadora acesso à educação de qualidade, está oferecendo também instrumentos de luta para sua libertação. Consciente disso, o professor comprometido desenvolverá em seus alunos uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem, agindo assim em favor da transformação. Diante de tantas colocações, o autor levanta a questão da prática do professor comprometido com a transformação, questionando como se caracteriza a prática pedagógica desse profissional.

O primeiro aspecto que o autor (Silveira, 1995) apresenta é o fato de que o professor deva conhecer bem seu próprio espaço de trabalho, ou seja, a escola, tendo clareza da função contraditória que ela exerce na sociedade. Assim, ele saberá os limites e as possibilidades de sua ação em sala de aula; um segundo aspecto está relacionado ao fato de o professor ser comprometido com a transformação da sociedade, preocupando-se com a generalização dos conhecimentos historicamente produzidos, pois

[...] o domínio do saber sistemático é fundamental para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade e, conseqüentemente, para tornar mais consciente e eficaz a ação transformadora dessa realidade. Isso implica em lutar pela democratização efetiva do acesso e da permanência na escola para todos os segmentos da sociedade (Silveira, 1995, p. 28).

Dessa forma, o professor comprometido com a transformação da sociedade deve assegurar a seus alunos o domínio dos conteúdos necessários para sua instrumentalização prática e teórica para a luta de transformação da sociedade. Nesse sentido, a formação acadêmica de nossos professores é de primordial importância, pois oferece todo o auxílio teórico para sua prática em sala de aula. Contudo, na prática, a competência profissional do educador vai sendo construída e aprimorada.

O professor que luta para a transformação da sociedade deve, em terceiro lugar, buscar métodos eficazes de ensino, que vão além de passar apenas os conteúdos, mas que também envolvam o aluno no processo de ensino e aprendizagem, estimulando e incentivando sua consciência crítica para fazer com que ele perceba que assim como pode atuar na sala de aula, também pode atuar na sociedade em que vive.

Os problemas educacionais vão além do que a escola pode lidar. Portanto, em quarto lugar, o professor preocupado com a transformação da sociedade deve buscar engajamento sindical e/ou partidário, para lutar pelas mudanças necessárias à melhoria das condições de ensino de vida da classe trabalhadora. Em quinto lugar, é fundamental que o professor comprometido com a transformação seja coerente com o que fala e com o que faz, com princípios e valores proclamados em sala de aula.

Para finalizar, Silveira (1995) ressalta que assumir esse posicionamento e provocar tais mudanças são uma tarefa árdua, que não ocorrem do dia para a noite como numa receita mágica. Essa mudança deve ocorrer no dia a dia na sala aula. Essa atitude política do papel do professor deve proporcionar aos alunos a possibilidade de irem além da construção cognitiva dos saberes, formando-os cidadãos que se desafiem em transformar de forma radical a sociedade desigual e injusta que vivem (Pimenta; Ghedin, 2002). Segundo Silveira (1995, p. 28), os saberes historicamente construídos podem instrumentalizar os trabalhadores para que não sejam facilmente manipulados.

O professor que encara de fato seu papel político não deve tomar uma posição de neutralidade, mesmo porque essa posição política não existe. Ele precisa

proporcionar aos alunos uma educação que emancipa, liberta e nunca os prende, nem amarra ou imobiliza diante do fatalismo propagado pelo neoliberalismo. O posicionamento político do professor é aquele que expressa claramente seu desejo de transformação de uma sociedade para torná-la mais justa. Com esses alunos, ele deve discutir e debater a realidade, capacitando-os criticamente para que possam visualizar mudanças, considerando assim, melhorarem suas vidas e de todos da sociedade.

Neste processo de relação próxima com o aluno, o professor que possui um posicionamento político progressista e engajado, precisa primeiro respeitar os alunos e a comunidade a qual pertencem. Além disso, deve envolver o aluno no processo de aprendizagem, inclusive, desenvolvendo sua capacidade crítica e criativa.

O professor da escola pública hoje deve ser mais do que um especialista, um tecnocrata, um mero transmissor de saberes e verdades. Ele precisa trabalhar para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem (Di Giorgi; Leite, 2004, p. 140). Percebemos, então, que professores que assumem o seu papel político, ético e cultural na busca de uma educação pública de qualidade, são agentes sociais e políticos que atuam no sentido de instrumentalizar seus alunos para o conhecimento e a consciência crítica cidadã os quais propiciam a transformação da sociedade.

Pimenta (1997) aponta que, na sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais necessário o trabalho do professor, principalmente, na mediação dos processos constitutivos à cidadania dos alunos. Cruz (2012), por sua vez, aponta que é na docência que o professor aprende, ensina e se forma. Ela agrega diversas dimensões: técnica, teórica e política. A docência ainda é uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional, que se objetiva e se constrói no bojo da sociedade onde se está inserido. Nesse sentido, a profissão do professor assume um sentido teórico-prático.

Libâneo (2010) afirma que a prática docente engloba diferentes saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Contudo, podemos sintetizá-los em: saberes das matérias, que dizem respeito ao conhecimento sobre uma disciplina; saberes pedagógicos, que seriam a reflexão entre o saber da matéria, da educação e da didática; e o saber da experiência, que é adquirido ao longo da prática profissional.

Além disso, o professor necessita possuir conhecimentos referentes a conteúdos, didática geral, currículo, conteúdo, alunos e suas características, contextos educativos e conhecimentos de objetivos, finalidades e valores educativos. “Mais especificamente, o professor possui papel ativo e intencional na promoção da aprendizagem dos alunos, atuando na formação de capacidades cognitivas” (Libâneo, 2010, p. 576).

Segundo Rios (2002), em toda ação docente encontram-se as dimensões: técnica, política, estética e moral. Entretanto, afirmar isso, não significa dizer que a atuação é de boa ou má qualidade. A dimensão técnica é o suporte da competência, pois se revela na ação do profissional. Tal competência é empobrecida quando se desvincula a técnica das outras dimensões, criando-se uma visão tecnicista, por meio da qual se supervaloriza a técnica e se ignora os contextos social e político existentes.

A dimensão técnica diz respeito à capacidade de se lidar com conteúdo, conceitos, comportamentos, atitudes e à habilidade de construir e reconstruí-los com os alunos. A dimensão estética envolve sensibilidade, ordenação de sensações, apreensão consciente da realidade ligada à intelectualidade. Sensibilidade relaciona-se com o potencial criador, a afetividade, que se desenvolve em um contexto social. A estética é uma dimensão da existência do agir humano. Na prática docente, a estética significa trazer à luz a subjetividade do professor, a qual é construída na vivência do processo de formação e na prática profissional. A dimensão ética diz respeito à orientação da ação fundamentada em princípios de respeito e solidariedade na direção do bem coletivo. A dimensão política relaciona-se à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres.

Nesse entendimento, defendemos as ideias de Rios (2002, p. 107), ao entender que “[...] o trabalho docente competente é um trabalho que se faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade”. O docente competente utiliza todos os recursos que dispõe de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades exigidas pelo contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. Esse profissional, nas considerações de Libâneo (2010, p. 576), deve auxiliar “[...] os alunos na resolução de problemas que estão fora de seu alcance, desenvolvendo estratégias para que, pouco a pouco, possam resolvê-los de maneira independente”.

O ensinar implica, conforme Reali e Reyes (2009), o desenvolvimento e a compreensão de si, dos alunos, da matéria, do currículo, de estratégias de ensino e avaliação, da relação com os alunos e da facilitação da aprendizagem. Implica transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Envolve uma relação tripla: professor, aluno e conteúdo. Ser professor já é mais amplo, visto que a atuação docente não se limita à sala de aula. Envolve responsabilidades sociais e políticas, participação na escola e comunidade. Abrange o ensino mas também a participação ativa na escola e na comunidade.

Em síntese, podemos dizer que ensinar está diretamente relacionado às atividades dos alunos e dos professores nas salas de aula considerando-se os conteúdos. O ser professor relaciona-se ao desempenho de papéis, às responsabilidades, ao pensamento e aos modos de atuação tendo em vista um contexto de atuação profissional – geralmente a escola (Reali; Reyes, 2009, p. 14). Para Reali e Reyes (2009), além de ter domínio teórico, pedagógico, científico e técnico, o professor também deve aprender a trabalhar em ambientes dinâmicos e que se alteram constantemente.

Compreendemos que o papel do professor não se restringe apenas à transmissão de conhecimento, como já afirmamos, mas à formação integral do aluno para a cidadania, a continuidade dos estudos e a qualificação para o mercado de trabalho, lutando contra as injustiças sociais em prol de equidade, igualdade, inclusão e justiça social. Sendo que, “[...] por formação integral compreendemos a formação do aluno como sujeito crítico, questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar e, sua transformação” (Lima, 2012, p. 155).

É, nesse sentido, que a figura de mulheres negras, enquanto docentes, com representatividade e empoderamento, se apresenta como instrumento de luta em prol da equidade e da justiça. Nesse sentido, a escola é vista como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação vista de uma maneira mais ampla que nos permitem aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença

da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola (Beisegel, 2005).

A identidade negra articula-se como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas. A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir do debate sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (Carvalho; Rocha, 2022).

Essas múltiplas e distintas identidades constroem os indivíduos, de modo que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação estabelecendo um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, conforme Cruz (2012), sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades que se mudam constantemente e, por isso, as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Cruz, 2012).

Desse modo, a identidade negra constrói-se gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente, segundo Carvalho e Rocha (2022), tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece, subentendemos aqui como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos a partir da relação com o outro (Carvalho; Rocha, 2022)

Construir essa identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Nesse

sentido, de acordo com Gomes e Jesus (2013), quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, tratamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (Gomes; Jesus, 2013).

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interfere na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Nesse contexto, é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade, sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços institucionais ou não, pelos quais circulam, inclusive, durante a trajetória escolar desses sujeitos.

Nesse percurso, para Melo (2022), os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre seu pertencimento racial, sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e das diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como elas são tratadas pela sociedade (Melo, 2022).

Ao considerarmos a relação entre as representações sobre o corpo negro e os processos de formação de professores, alguns questionamentos vêm à tona: como os/as educadores negros/os e brancos pensam o próprio corpo? Como percebem o corpo negro? Durante os processos de formação, os educadores acabam por ter contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial.

A escola aparece, conforme Paula (2014), em vários momentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra e, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece no histórico de várias comunidades reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético e, nesse processo de construção da identidade, o corpo

pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário (Paula, 2014).

A importância na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para o indivíduo que alcança, de certo modo, ascensão social, está presente em diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Melo (2022) reitera que esses espaços onde o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes, de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. Lamentavelmente, a escola não aparece entre esses espaços de revalorização do ser negro (Melo, 2022).

Essa compreensão na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo, quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e de desafios colocados para os educadores, e, isso deve ser uma das preocupações dos processos de formação de professores no âmbito da diversidade étnico-cultural. Em conformidade, Proni e Gomes (2015) entendem, que, cotidianamente, os docentes trabalham com seu próprio corpo e ao fazerem educação, envolvem uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Essa relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, por toque, visão, odor, sabor, escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os sentidos (Proni; Gomes, 2015).

Em se tratando de sujeitos corpóreos e que usam o corpo como linguagem, como forma de comunicação, essas representações, quando negativas, se tornam mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de tornarem-se inaptos para entender o que nossos alunos tentam comunicar. Ser professor está intimamente ligado ao modo como se desenvolve a carreira e os desafios encontrados em suas trajetórias. No tocante a isso, podemos destacar que grande parte dos professores brasileiros trazem em seu histórico experiências vividas em ambientes educacionais rudimentares, sem o devido preparo ou estrutura, onde o protagonismo de alguns céleres entusiastas da educação moldou, durante um bom tempo, os trilhos pelos quais os mais novos deveriam trafegar.

As considerações feitas até aqui exigem que, no próximo capítulo, discorramos sobre as trajetórias e os desafios das professoras e que apresentemos o *lócus* de estudo, isto é, o Município de Costa Rica/MS e a Escola Estadual José Ferreira da Costa.

4 4 EDUCADORAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

A discussão sobre a trajetória das mulheres negras e a educação permeia o debate sobre os aspectos que determinaram a inclusão escolar da população negra, especialmente, a feminina no país. Dessa forma, a história revela que, desde o período escravocrata e colonial, a educação estava voltada apenas a uma elite branca e masculina. Mulheres, sejam brancas ou negras, e meninos ou homens negros eram segregados de tal direito. A tais pessoas e grupos, restava um ensino laboral para o cotidiano trabalhista em engenhos, fazendas, casas de famílias ou, no caso das mulheres brancas, para servirem como boas esposas. Nesse sentido, por muitas décadas, a educação, no contexto nacional, perpetuou-se de forma elitista, segregadora, sexista e racista, discriminando, sobretudo, mulheres negras e relegando-lhes um lugar reservado à exploração e à dominação.

Percebemos, assim, a necessidade de compreendermos, mesmo que brevemente, a(s) luta(s) política(s) da população negra e da população afrodiáspórica, isto é, das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens de periferia, da estética e da arte negra. É a partir do diálogo afrodiáspórico que trazemos ao cerne das análises, os processos de resistência, esperança e reexistência, comentados nos estudos de Bernardino-Costa *et al.* (2020, p. 17):

[...] os africanos escravizados e seus descendentes, participantes dessa diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade. As novas culturas criadas são também projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança.

Nesse contexto de análises, podemos entender que o processo que culminou na abolição da escravidão no Brasil teve como pano de fundo os interesses econômicos que rodeavam o mundo, já que, com a intenção do sistema capitalista, o

Brasil fora pressionado a extinguir o escravismo, tendo como principais motivos, segundo Souza (2012, p. 116):

1) a manutenção dos escravos passava a ser onerosa. As constantes fugas dificultavam o controle dos cativos; 2) era necessário que o trabalho assalariado substituísse o trabalho escravo para que os lucros fossem vertiginosos; 3) o então projeto de modernidade aspirado pela parcela dita 'progressista' da sociedade apontava a escravidão como empecilho ao desenvolvimento; 4) influências da racionalidade positivista e a ideologia liberalista não combinavam com a escravidão.

No entanto, a realidade histórica e social revela situações adversas a partir da data de 13 de maio de 1888, considerando a falta de perspectivas diante do futuro e de oportunidades de trabalho, deixando um legado não só para a população negra, mas para toda a sociedade em geral:

[...] ausência de direitos mínimos como escolarização e saúde, e pelo tratamento excludente que manteve boa parte dos remanescentes do regime servil num estágio de dependência que, durante décadas, redundou em efetivo sequestro de sua cidadania (Duarte, 2013, p.146).

A precarização da vida como um todo bem como a vulnerabilidade ao desemprego, ao analfabetismo, às dificuldades de acesso à moradia, à saúde e à educação é mais perceptível na população negra. Nesse contexto, pressionada pelas forças policiais e pelas péssimas condições de vida, a população negra oferece a sua força de trabalho por qualquer preço no mercado de trabalho, contribuindo para o crescimento da industrialização e da urbanização das cidades de forma acelerada e desordenada. E, como resultado, de “[...] tal afluxo de mão de obra, não foi difícil para os tecnocratas do poder realizarem seu projeto de crescimento econômico” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 13).

A indústria automobilística e a construção civil foram as primeiras a se beneficiarem da mão de obra negra, já que não possuíam nenhum tipo de especialização que o nível tecnológico das indústrias exigia, representando dessa forma, as atividades menos qualificadas como limpeza urbana, serviços domésticos, correios, segurança, transportes urbanos, entre outras. Sobre a prestação de serviço e mão de obra barata do trabalhador negro, Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 14) explanam que:

A partir daí, o sistema se beneficia com a manutenção de tais condições, na medida em que, desse modo, conserva à sua disposição a mão-de-obra mais barata possível. Isto porque a comunidade negra nada mais é do que mão-de-obra reserva, utilizável segundo as necessidades do sistema.

Em relação à questão da discriminação, os estudos de Ratts e Rios (2010, p. 70) dão conta de que:

[...] desde a abolição da escravidão, ocorrida em 1888, não havia no país leis contra a discriminação racial. Práticas sistemáticas de rejeição aos negros aconteciam no mercado de trabalho, em espaços públicos e em locais destinados ao lazer. Muitas associações recreativas se transformaram em espaços políticos e de proteção social. Algumas perduraram por décadas; outras, porém, nasciam e, devido à escassez ou ausência de recursos, logo desapareciam.

Ao que se referem às desigualdades raciais contemporâneas, Gonzalez e Hasenbalg (1982) enfatizam que a explicação sobre o legado da escravidão e o diferente ponto de partida de brancos e negros no momento da abolição pode ser colocada em questão:

O poder explicativo da escravidão com relação à posição social do negro diminui como passar do tempo, ou seja, quanto mais afastados estamos no tempo do final do sistema escravista, menos se pode invocar a escravidão como uma causa da atual subordinação social do negro (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 90).

Partindo da premissa que a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista, Gonzalez e Hasenbalg (1982) asseveram uma interpretação alternativa sobre a reprodução das desigualdades raciais em nosso país e as relações entre raça, estrutura de classes e mobilidade social, apontando que a perspectiva teórica das relações raciais pós-abolição é vista como uma área residual de fenômenos sociais, resultante de formas “arcaicas” de relações intergrupais formadas no período da escravidão. Em razão disso, Gonzalez e Hasenbalg (2012, p. 89) ainda apontam o seguinte:

[...] (a) preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social e (b) as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro.

Todavia, movimentos de resistência também podem ser encontrados na história, desde os quilombos, por meio de redes de solidariedade. No âmbito da América Latina e no Caribe, tais movimentos foram os responsáveis pela criação do Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, no ano de 1992, definido por meio do 1º Encontro de Mulheres Afro-Latino-Americanas e Afro-Caribenas promovido na República Dominicana⁴. Em contexto nacional, o dia celebrativo foi instituído posteriormente, somente no ano 2014, renomeado como Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Tal figura histórica, digna de uma data comemorativa, teve seu marco social e político exaltado em vida e pós-morte por ter governado o Quilombo do Quariterê, localizado nas proximidades da atual cidade Cuiabá (MT), dentre os anos de 1750 e 1770.

Detalhes históricos sobre a vida de Tereza de Benguela ainda permanecem desconhecidos por muitos, visto que a educação básica, em geral, priorizou, por muito tempo, um ensino voltado aos princípios eurocêntricos, centrados apenas em uma perspectiva histórica, excluindo a cultura dos povos nativos e a cultura dos negros e quilombolas, mesmo que estes tenham se constituído como o primeiro movimento democrático do país. De modo a combater tal situação, mulheres negras elaboraram um movimento chamado Julho das Pretas, voltando tal mês a diversas ações de ordem política, cultural e educativa, estendidas por todo o continente. No cenário brasileiro, podemos destacar, por exemplo, as iniciativas do ano de 2020 que tiveram a temática: Vidas Negras em Defesa do Bem Viver.

Melo (2020) compreende que, desde 2019, a ação envolve uma coletividade de mulheres comprometidas em debater assuntos relacionados a temáticas do campo educacional, buscando entrelaçar esse ambiente com a comunidade externa, além de elaborar materiais didáticos, revisar práticas pedagógicas, promover feiras literárias e demais ações em espaços escolares e públicos, comunidade escolar, elaborando materiais didáticos, revisando práticas pedagógicas, realizando feiras de literatura e outras atividades em escolas, espaços públicos. Para a autora (Melo, 2020), o Julho das Pretas configura-se como um modelo extremamente significativo, o qual revela o quão importante são esses espaços para a educação não formal da população negra, especialmente, para meninas e mulheres.

⁴ Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/desafios-mulheres-negras-educacao/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Melo (2020) salienta que a movimentação promovida por esse coletivo trouxe conquistas imensas, inclusive, no âmbito da educação formal, ao promover a homologação de novas legislações em prol da população negra, e destaca a Lei nº 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288/2010, sendo que ambas traçam parâmetros para o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nas escolas das redes sejam elas de âmbito público ou privado promovido por meio da LDB nº 9.394/1996 ao incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade desse estudo. Para Gomes e Jesus (2013, p. 21), tal alteração

[...] compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

Paula e Guimarães (2014, p. 437) salientam que, mesmo após a homologação da legislação, faz-se necessário pesquisas no campo da formação de professores que busquem formas de aplicar, de forma prática, o desejo contido no texto teórico, pois, do universo de sua elaboração até a realidade escolar, há um caminho muito distante. Dessa forma,

Em 2003, no dia 09 de janeiro, foi sancionada a lei federal nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional. A essa lei, soma-se um conjunto de outras disposições normativas [...] como arcabouço jurídico normativo pedagógico. [...] Com vistas a efetivar as disposições legais instituídas pela nova lei, foram adotadas, no Brasil, iniciativas que visam à formação continuada dos professores da educação básica para os desafios colocados às suas práticas profissionais a partir da vigência da lei. Essas iniciativas nem sempre são acompanhadas de uma reflexão acerca das suas implicações potencializadoras de uma produção de natureza teórico-científica sobre a formação continuada (Paula; Guimarães, 2014, p. 437).

Já a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. No artigo primeiro da legislação em questão, podemos observar que ela está voltada a assegurar à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às

demais formas de intolerância étnica. Para tanto, seu texto preocupou-se em distinguir os conceitos de discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas.

A ação de garantir a igualdade de oportunidades é assegurada como dever do estado e da sociedade, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, sem discriminação, a participação comunitária, política, econômica, educativa, cultural, desportiva, religiosa e demais áreas. A Lei ainda reconhece a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, bem como a participação da população negra em condição de igualdade de oportunidade na vida econômica, social, política e cultural por meio de diversas ações.

As representações do negro no cotidiano escolar auxiliam não apenas o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como também ajudam a construir estratégias pedagógicas alternativas que possibilitem compreender a importância na construção da identidade de alunos, professores, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar.

A identidade negra presente nos processos educativos escolares e não escolares deve apontar caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Ver a manipulação da história negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil deve aproximar e facilitar o contato com a memória e a herança cultural africana presentes na formação cultural afro-brasileira. A incorporação nos currículos e nos processos pedagógicos de formação docente deve fazer parte de lutas e reivindicações históricas do movimento negro brasileiro que, há anos, tem demandado o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Ao passo em que se compreende a importância do negro e das formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros deve ser o centro do debate de estudo e de debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira, desde que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas já estabelecidas no cotidiano escolar passem a dialogar com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos e, com isso, é preciso passar a ouvir e a aprender as estratégias, as práticas e os acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais.

Os capítulos ainda tratam do direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos, do acesso à terra e à moradia adequada, dos meios de comunicação do sistema nacional de promoção da igualdade racial, da organização e competência, das ouvidorias permanentes e do acesso à justiça e à segurança, do financiamento das iniciativas de promoção da igualdade racial, e de demais finalidades.

Sob uma perspectiva jurídica, Tavares (2021, p. 48) analisa a legislação em questão:

O Estatuto da Igualdade Racial incorpora algumas conquistas, dentre as quais, a instituição do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), cujo escopo é organizar e articular políticas e serviços destinados a superar as iniquidades raciais existentes no Brasil, em regime de participação de todos os entes federativos. Em seus 65 artigos, o Estatuto da Igualdade Racial elenca regras e princípios voltados à efetivação de direitos sociais à população negra (saúde, educação, cultura, esporte, lazer, moradia, trabalho), trata da questão da liberdade de consciência e crença.

Todavia, o mesmo autor (Tavares, 2021) salienta que não basta a homologação em âmbito jurídico, são necessárias medidas para implementá-las por meio de políticas públicas, ações sociais, ações afirmativas, dentre outras, pois

[...] a igualdade racial, na qualidade de direito humano e mais notadamente como direito fundamental no Brasil, requer que tal igualdade deixe de ser apenas no plano formal, para atingir a esfera material, isto é, que sejam adotadas pelo Estado e pela própria sociedade medidas que visem corrigir relações sociais assimétricas, por conta de preconceitos e discriminações históricas. Nesse sentido, as ações afirmativas são essenciais, de caráter público ou privado, coercitivas ou não, mas que almejam a promoção da igualdade material [...] as ações afirmativas destinam-se à tutela dos interesses de grupos vulneráveis, que padecem alguma discriminação ou estão sob algum risco social, como é o caso dos idosos, das mulheres, das crianças e adolescentes, dos indígenas, dos homossexuais e da população negra (Tavares, 2021, p. 49).

Outra legislação a ser destacada, que trouxe impacto ao contexto educacional com relação ao número de vagas ocupadas por homens negros e mulheres negras no ensino superior foi a Lei nº 12.711/2012, também chamada de Lei de Cotas Raciais, voltada à garantia de um percentual de vagas em universidades para egressos da escola pública negros e de baixa renda. Desde sua implementação, podemos observar um significativo aumento nas matrículas de negros(as) nos cursos de graduação, sendo que, no ano de homologação da legislação, o percentual girava em torno de 13,2%, já no ano de 2019, o índice chegou a 35,8%.

Podemos compreender que a legislação em questão não se restringira ao contexto universitário, mas ultrapassou um contexto social, fazendo com que a comunidade e as famílias desses jovens passassem a dialogar sobre seu lugar na sociedade e sua identidade a ser constituída, fomentando o diálogo contra o racismo, o preconceito e a questão de gênero.

Godoi e Santos (2021) apresentam uma visão crítica e atual sobre a legislação, indicando possibilidades, mas também uma visão reflexiva:

Por óbvio, a possibilidade de o negro acessar espaços dominados há séculos pelo opressor representa um avanço fundamental, irrefutável e urgente para que o valioso preceito constitucional da igualdade possa enfim materializar-se. Entretanto, junto com o uso da nova tecnologia impõe-se uma série de inovações no espaço acadêmico, construído historicamente para abrigar o sujeito opressor cercado de privilégios. O uso das ações afirmativas exige novas formas de ver e pensar o espaço, as metodologias e epistemologias que gravitam em torno do saber localizado na academia (que, em geral, se vangloria de deter a exclusiva prerrogativa de produzir ciência). Num espaço de dominação da elite branca, a presença do negro traz diversas repercussões de ordens distintas que devem ser cuidadosamente investigadas. O dissenso sobre a própria implementação das ações afirmativas já é forte indício do que se pode esperar desse espaço, que permanece em disputa. A disputa aqui não é simplesmente por acesso ao espaço; há também, e de forma robusta e acintosa, uma disputa por reconhecimento do oprimido como intelectual negro ou negra, o que implica permitir ao negro apossar-se do espaço e sentir-se pertencente. Porém, entre a leve sensação de pertencimento e a real concretização desse fenômeno há um abismo epistêmico. É necessária a implementação de novas e revolucionárias epistemologias que legitimem saberes localizados em lugares (Godoi; Santos, 2021, p. 28).

Partimos da defesa de que tais legislações sejam primordiais, todavia, as lutas são contra os ideais antirracistas que não podem ser combatidos somente por esse viés, elas exigem uma educação crítica, afetiva, democrática, antirracista, ética, social que seja desenvolvida desde a primeira infância e que seja forte o suficiente para combater os ideais conservadores, ainda presentes na sociedade ou na família do indivíduo. Dessa forma, os efeitos causados por coletivos formados por mulheres negras nos ambientes escolares são inúmeros, pois promovem reações contrárias aos da sociedade opressora. Assim, as próprias crianças começam a se autoincentivar a promoverem práticas em suas casas, junto de seus pares, famílias e comunidades, buscando engajamento social, comunitário e político para se enxergarem com força e com poder de luta, empoderamento e resistência.

Ao observarmos o índice de 3% de mulheres negras doutoras que ocupam cargos de docência em programas de pós-graduação no país, é impossível não

refletirmos sobre as dificuldades pelas quais essas profissionais passam em seus cotidianos ou que passaram para trilhar seus caminhos até chegarem a cargos em que ocupam ou ainda o porquê de tão baixo percentual. Nesse sentido, não basta apenas olhar para os alunos que conseguem adentrar nesse espaço, é preciso ampliar a ótica para aqueles que nele permanecem e nele atuam, em nível infantil, fundamental, médio ou superior.

Sob esse ponto de vista, Santos e Zolotto (2020, p. 40) consideram que,

No entanto, apesar das políticas afirmativas, ainda é pequena a presença de mulheres negras nas instituições de superior. Conforme dados do IBGE (2018) apenas 10% das mulheres negras completam o ensino superior. Esta situação é ainda mais alarmante se analisarmos a presença de professoras negras nas universidades, pois conforme dados divulgados pelo Censo da educação superior em 2016 (INEP, 2016), mulheres negras com doutorado ocupam apenas 0,4% do corpo docente de todo o país. Silva e Soares (2018) alertam que a presença de mulheres negras no campo educacional, sendo ainda mais restrito o ingresso no ensino superior, campo que tradicionalmente sempre foi ocupado por homens brancos e posteriormente por mulheres não-negras.

Não há como negar que tais sujeitos devem dispor de esforços pessoais e institucionais sem medidas em prol de uma educação antirracista e antissexista, de qualidade e baseada em princípios de equidade, que se paute em um currículo multicultural e se estruture de forma democrática, permitindo a participação coletiva, a divergência de ideias e conflitos.

Segundo Silva (2009), a situação da mulher negra no país, na atualidade, é manifestada como um alongamento de sua realidade de vida e aspectos históricos carregados desde o período da escravidão, e que, desde então, poucas mudanças foram promovidas, visto que essa figura ainda ocupa um lugar de figurante na pirâmide social, carregando consigo as desvantagens de um sistema injusto e racista do país ainda influenciado por minorias brancas e elitistas.

As análises que compõem este capítulo ilustram exemplos de problemas e fenômenos comuns à mulher em muitas sociedades, ao mesmo tempo em que traz luz aos aspectos especiais da vida feminina na longa história do Brasil, oferecendo, desse modo, instrumentos indispensáveis para compreendermos a violência que atinge as mulheres ainda nos dias de hoje, já que as relações cotidianas atuais ainda apresentam influências de nossa herança histórica e, principalmente, na manipulação dos corpos femininos.

Sabemos que a narrativa política da história brasileira está intimamente ligada às questões de gênero alicerçadas à herança patriarcal. Nessa tendência, o destino natural possível das mulheres, sem possibilidade de contestação, era ser mãe, esposa e dona de casa, já que maternidade, casamento e dedicação ao lar e à família faziam parte da essência feminina. Mas, quando falamos da mulher negra, o assunto torna-se mais denso, pois de acordo com Hahner (1978, p. 125):

A ascensão social e econômica da mulher negra e evidentemente mestiça se processa em ritmo muito mais lento. Em parte, devido à defasagem da emancipação da mulher em geral comparada a dos homens, e principalmente, para a mulher negra pelos fatos históricos que a envolveram desde as primeiras gerações aportadas no Brasil.

A instituição da escravatura afetou profundamente a vida de todos os brasileiros, livres ou escravos, tanto mulheres quanto homens. A mulher era primeiro mulher-trabalho, e, só depois, mulher, reduzindo sua autoestima ao ponto mais baixo quando era vendida em praça pública, depois de ter sua força de trabalho apreciada. Em face disso, Lobo (1993, p. 129) enfatiza que:

O resultado da opressão sentida pela mulher negra durante a escravatura, vendida como gado em praça pública, a fez começar a desenvolver um conceito depreciativo de si mesma, não só como mulher, mas também como ser humano. Ela não tinha outra alternativa.

A situação de ser mulher - genética e socialmente - equipara-se à de ser negro, pois “[...] quando se é judeu e se sofre preconceito, ainda assim se é parte da sociedade de raça branca. Mas quando se é negro e se sofre o racismo, não se pode arrancar do corpo a própria pele”. (Lobo, 1993, p. 174). Nesse enfoque, as perspectivas teóricas em torno das discussões atuais sobre ser ao mesmo tempo mulher e negra no Brasil e em vários outros países já deram provas históricas de ser uma dupla desvantagem.

A abolição não foi feita para o negro e muito menos libertou a mulher negra, que continua a ocupar as posições mais baixas na sociedade, limitando-se, em muitas vezes, às mesmas obrigações que os homens e contribuindo, eficazmente, para o desenvolvimento ameno da família dos brancos e da economia do país. Na visão de Hahner (1978, p. 125):

E, mesmo hoje, nas favelas, compartilhando com mulheres e homens brancos, a vivência dos que apenas conseguem sobreviver, ou dos que lutam com desespero para 'melhorar de vida', ela suporta carga pesada de ser negra dentro de uma sociedade supostamente branca.

A partir dessas considerações, Hahner (1978, p. 119) debate em seu texto que “[...] não seria anti-histórico nem melodramático afirmar num rápido esboço sobre a mulher negra e mestiça, que ela suportou e ainda suporta uma das situações mais penosas dentro de nossa organização social”. Ainda, no contexto histórico, após o período da escravidão, a mulher negra acompanhou o ex-escravo em sua dolorosa peregrinação das fazendas para as cidades. E, somado a isso, os homens e as mulheres negras foram abandonados às suas próprias sortes.

A mulher negra, segundo Hahner (1978), deixou a senzala para ocupar o cortiço das cidades, dividindo-se entre o quarto angusto que compartilhava em promiscuidade com os seus e as cozinhas das famílias abastadas, passando a servir a patroa ao invés da sinhá, a ser perseguida pelos patrões ao invés dos senhores das fazendas. Nas palavras da autora (Hahner, 1978, p. 15):

A cor das habitantes das favelas é em geral marcadamente mais escura que a das mulheres de classes média e alta. A 'liberação' das mulheres da classe média e alta, com seus crescentes interesses fora da família e do lar, baseia-se em parte no trabalho das mulheres da classe baixa, que cozinham para elas, limpam-lhes as casas, cuidam de suas tarefas e tomam conta de suas crianças.

Esse cenário não traduzia somente uma situação de desigualdade racial e social, mas evidenciava também a discrepância entre negros e brancos no que se refere ao sistema educacional:

[...] o sistema educacional era muito discrepante entre negros e brancos, e isso resultava na dificuldade de acesso da população negra à escolaridade e à ascensão social. Tal 'pressão' não vinha apenas dos próprios familiares e vizinhos, mas também de ônus acumulado com a discriminação racial e de gênero. A sociedade da época não estimulava as mulheres a cursar o ensino superior. Fazia o mesmo com as pessoas negras, mais ainda com as mulheres negras (Ratts; Rios, 2010, p. 41).

Para Silva (2009), diversos estudos promovidos nas últimas décadas evidenciaram que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, todavia seu lucro é menor, e são poucos os casos em que ela obtém sucesso

ao tentar romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial, ascendendo socialmente.

Entretanto, compreendemos que, quando a barreira social é rompida, e as mulheres negras conquistam o direito a um emprego, ainda assim, elas continuam em último lugar na escala social e são aquelas que mais carregam as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Além disso, no interior, com a dificuldade em desenvolver a educação, professores trabalham com formações mínimas, muitas mulheres como Ana Alves de Moraes passaram a investir em educação, cultura e lazer, em prol de individualidade e independência econômica, numa tentativa de mobilidade social. Assim, elas passam a se reconhecer como parte da sociedade, mesmo que seja constante a discriminação racial em suas vidas, pois há estratégias, elaboradas, inclusive, por elas próprias, para superarem tais dificuldades.

Não há como negar que aqueles que alcançam o sucesso profissional dispõem de imensa força física, moral e psicológica para alcançarem tal posição, muitas vezes, pagando um valor alto por tal conquista, abdicando de seu lazer, de momentos com a família, da maternidade ou do relacionamento afetivo, visto que, além de sofrerem com a necessidade de comprovação profissional, ainda sofrem ao lidar com o preconceito por sexismo e discriminação racial, exigindo-lhes mais esforços se comparados a homens brancos (Silva, 2009).

Proni e Gomes (2015, p. 149) também trazem suas contribuições à temática, destacando o papel da escola, como instrumento de luta contra a segregação social:

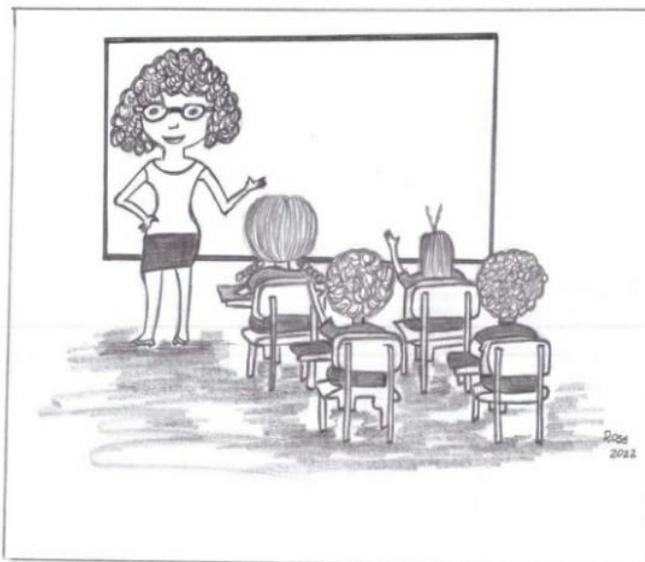
A elevada proporção de trabalhadores negros – em especial, de mulheres negras – em situação ocupacional muito precária sugere a existência de processos de segregação social, que se refletem na forma de inserção no mercado de trabalho. O acesso à escola e a formação profissional são condições necessárias para evitar a segregação, mas não suficientes para superar o quadro crônico de desigualdades (Proni; Gomes, 2015, p. 149).

A situação da mulher negra no Brasil de hoje ainda manifesta um prolongamento de sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram, segundo Silva (2009), que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação

racial e ascender socialmente têm menos possibilidade de encontrarem companheiros no mercado matrimonial (Silva, 2003).

Nesse cenário, inserimos as professoras negras, conforme demonstramos na figura abaixo (Figura 2), num país cercado por estereótipos e estigmas historicamente enraizados.

Figura 2 - Professora lecionando



Fonte: Artista Rosângela de Fátima Zevoli

Na figura, tentamos evidenciar a fisionomia de uma professora com características físicas como cabelo encaracolado, representando a própria Professora Rosângela de Fátima Zevoli, criadora da arte. Nossa intenção em retratar essa figura é justamente trazer ao centro das tensões a discussão que permeia a construção da profissionalidade dessas mulheres como também a formação de sua identidade e de sua prática, como agentes políticos e de transformação contra práticas racistas e em prol da democracia, da inclusão, da justiça e da equidade.

Para Carvalho e Rocha (2016), em todos os períodos históricos, mulheres e homens negros formaram uma cultura de resistência, contrariando o sistema opressor que minimizava suas vivências e trajetórias. Nesse sentido, a atuação de professoras negras deve se nortear em prol da defesa da sobrevivência material e cultural da negritude e na defesa dos direitos humanos, visto que, por um longo período, muitas outras minorias também foram silenciadas em virtude da perspectiva eurocêntrica.

Segundo, Carvalho e Rocha (2016), apesar de muitos movimentos negros já terem discutido sobre questões relativas à imposição entre raça e cor e seus prejuízos

para o desenvolvimento dessa população, o assunto ainda está longe de ser esgotado, e mais do que isso, reiteram a importância da ampliação do debate sobre a discriminação sofrida pelas mulheres negras, por serem negras e mulheres, destacando que deve haver uma articulação entre os movimentos raciais e os movimentos feministas.

Há muita complexidade nas relações étnico-raciais na sociedade brasileira e nos ambientes escolares e universitários, mesmo havendo políticas públicas já estabelecidas pelas Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008, tudo isso cria condições para que discriminações e racismo possam ser dirimidos em ambientes escolares e universitários. As súmulas citadas foram promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP1/2004 que trazem em sua essência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Conforme podemos perceber, não há falta de políticas públicas tampouco de orientações para implementá-las, o desafio reside em um projeto de sociedade que tente eliminar as diferenças étnico-raciais, ainda que seja complicado contrapor-se a essa imposição, enfrentando mecanismos de desigualdades para transformá-los em exotismo ou deficiências; assim, é indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia. O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais. Em se tratando de estabelecimentos de ensino, entendemos que não se trata de uma disputa, uma vez que negritude não é um status, uma posição, mas um movimento de afirmação e reconhecimento.

Essas demandas crescentes apresentam-se diante de problemas provocados por desigualdades, metas para promover emancipação de grupos sociais, implantação e avaliação de políticas públicas, defesa de direitos, mobilização de grupos sociais, combate a preconceitos e intolerâncias, tensões em relações sociais, educação de relações étnico-sociais, autonomia e empoderamento de movimentos e de ações sociais em perspectivas e com propósitos enraizados em projetos de sociedade que defendem.

Episódios de violência e crimes de ódio, em diferentes sociedades, repetem-se cotidianamente, mundo a fora, tomando um caráter de “normalidade”. Engajamento político é confundido com intolerância, direitos são interpretados como vantagens,

identidade étnico-racial como superioridade ou desprestígio, bens públicos são geridos como se fossem privados. Em nome de direitos humanos, com diferentes objetivos, além de obter o título de mestre ou de doutor.

Assim a ideia de um universalismo que seria capaz de unificar todas as diferenças culturais e sociais, que busca ajustar pensamentos, comportamentos, escolhas a um padrão que desconsidera, deprecia realidades, especificidades, experiências que dão significados a modos peculiares de ser e viver não é cabível numa sociedade multicultural como a brasileira. Entre as exigências científicas e compromisso social; entre discurso politicamente correto e convicções próprias; entre ser/parecer aliado nas lutas contra o racismo, discriminações, constroem, estudantes e seus professores, orientadores de teses e dissertações, a formação de pesquisadores.

Nessa esteira de ideias, Nogueira (2017, p. 01) destaca a importância de pesquisas que evidenciem o poder das mulheres negras em âmbito universitário, sendo estas fontes de conhecimento e instrumento na luta contra o racismo:

Compreendemos que intelectualidade negra no Brasil está intimamente ligada com a trajetória dos movimentos negros no país, uma vez que as pesquisas também são utilizadas como ferramentas de luta antirracista, sendo responsáveis pelas rupturas epistemológicas e conquista de espaços de poder, dentro e fora da academia, atendendo às demandas desta parcela da sociedade. E quando falamos de mulheres negras, falamos de demandas ainda mais específicas que não se satisfazem por completo apenas considerando as questões de gênero nem apenas as questões raciais. Desta forma é seguro dizer que a pesquisa científica protagonizada por intelectuais negros e negras é um dos elementos fundamentais para a mudança da sociedade brasileira, visto que a ciência, como um produto social, deve ir além de conhecer a realidade, interferindo nela, considerando que as explicações científicas possuem a capacidade de transformar o mundo (Nogueira, 2017, p. 01).

Silva e Euclides (2018), ao traçarem reflexões sobre a atuação de mulheres negras na academia compreendem que, ao estarem nesse espaço, essas profissionais não estão somente lecionando, pois são capazes de promover a resistência de outras mulheres negras, diante do exemplo de sua luta, bem como do que dizem e do que vivem. Salientam que, em dado momento, tal situação será alvo de discussão entre os demais professores e profissionais do espaço, tornando-se motivo de debate, algo que pode ser revertido de forma positiva.

Quanto ao caráter político de sua presença e atuação, Silva e Euclides (2018) consideram que tal fator não tornam tais mulheres distantes do coletivo ou gera

desconhecimento das lutas sobre raça, sexo e classe. Ao contrário, a ascensão leva tais profissionais a criarem elos de aproximação e de investigações mais profundas sobre os motivos pelos quais tais problemáticas ainda existem e ainda as instigam a buscar soluções e estratégias de fortalecimento e enfrentamento diante de tais questões.

Desse modo, Silva e Euclides (2018, p. 58) entendem que,

Quando uma mulher negra ocupa um espaço público como a universidade – até então com predominância de pessoas brancas, sejam homens sejam mulheres, desperta o desejo e a motivação para as demais também ingressarem nesse espaço. A frase ‘uma sobe e puxa a outra’ utilizada pelo movimento de mulheres negras brasileiras – eleva no sentido de criar mecanismos específicos para permitir o acesso de outras afrodescendentes. Refere-se a alavancar no trabalho simbólico de mudança na maneira como cada um e cada uma vai se ver nessa escala de oportunidades e direitos, de modo a influenciar as escolhas e as oportunidades profissionais. Trata-se de uma forma de somar forças no combate à solidão que o racismo cotidianamente as fez vivenciar nos âmbitos profissionais.

O comprometimento relacionado com as questões sociais para as docentes provém de suas trajetórias vividas ao longo de suas jornadas pessoais e acadêmicas, articulando-se de forma integrada a partir de lutas sindicais em organizações não governamentais, em entidades estudantis, movimentos e coletivos, grupos de militância, dentre outros movimentos que articulam a pauta universitária à sua vida social e política, e estas se atrelam à busca em prol da equidade, do respeito, da igualdade, da justiça e da construção de uma identidade coletiva e unificada dos(as) negros(as). Esse movimento não se encerra com a criação ou a homologação de legislações, mas se estendem à busca por políticas públicas e ações que as efetivem.

Silva e Euclides (2018, p. 59) trazem uma reflexão sobre o *ethos* dessas profissionais no ensino superior que, todavia, pode ser aplicado às demais docentes negras de toda a educação básica, pois

São reflexos de experiências significativas que perpassaram tanto a trajetória pessoal de se reconhecerem como negras em um contexto de negação e desigualdades, quanto em suas trajetórias profissionais, no que tange a busca de uma identidade e legitimidade como professoras e intelectuais negras. Assim, muito mais do que integrar um *ethos* já consolidado, quando passam a fazer parte do corpo docente de uma instituição pública de ensino superior, elas priorizam a busca pelo respeito e a criação de um conhecimento prático e politicamente engajado com as adversidades de seu povo, de sua historicidade. Dessa forma, desmistificam discursos ainda embutidos na lógica da democracia racial (Silva; Euclides, 2018, p. 59).

Ainda, nesse caminho, Nogueira (2017) considera a universidade como um espaço tão privilegiado quanto problemático. Constitui-se ainda como um local que privilegia homens, em sua maioria, brancos, seja no corpo docente seja no discente, e, no qual, sua resistência é mascarada por regras acadêmicas elaboradas por aqueles que serão por elas beneficiados. Nesse contexto, em que se reconhece a existência do racismo, não se oferece a existência de suportes sociais que reduzam ou eliminem as desigualdades raciais. Tal paradoxo promove e posterga o baixo índice de representatividade de docentes negras em instituições universitárias, que podem até reconhecer a problemática, mas que, muitas vezes, a naturalizam.

Braga *et al.* (2021) destacam o papel das docentes negras na educação básica, que, assim como no nível superior, tais figuras não podem ser ignoradas enquanto profissionais essenciais para a transformação da sociedade:

O processo educativo não se restringe a especialistas em análises de conjuntura ou em direitos internacionais, amplia-se às cidadãs e aos cidadãos comuns. O reconhecimento das contribuições das mulheres integrantes e formadoras deste País: negras e indígenas com potenciais diferentes e diversos como históricos, políticos, sociais, culturais e religioso; submetidas às margens do poder público que, ao longo da história, carregam o fardo das baixas taxas de desempenho escolar. São as que se encontram, em maior índice, fora das escolas públicas. Entre as quais as mulheres negras, maiores vítimas por se constituírem negras, mulheres, pobres e de religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras. A educação popular vivenciada por essas mulheres pede outras pedagogias, onde haja possibilidades de contar as próprias histórias de resistência constituídas com denúncias, fé e intervenções. Resistência comprometida com a formação das classes populares e com as mudanças sociais em uma conjuntura que levanta novos desafios para a educação (Braga *et al.*, 2021, p. 2755).

Silva (2009) compreende que a identidade da construção da profissionalização das professoras negras que atuam no ensino fundamental ocorre mediante interação social entre dois processos diferentes, mas articulados entre si: o processo biográfico e o processo relacional. Em ambos, a identidade negra pode ser entendida como uma postura política assumida. Silva (2009) salienta ainda que o silenciamento escolar quanto à população negra ou sobre as relações étnico-raciais, mesmo que tenha ganhado novas roupagens, ainda se faz muito presente nesse espaço.

As situações de preconceito e as discriminações étnico-raciais ainda permanecem extremamente presentes nesse âmbito, e, diante disso, Silva (2009) destaca que o processo de construção identitária de docentes negras ocorre por meio de diversos momentos e situações de interação social, possuindo a autoafirmação como pessoa negra no instante crucial desse processo, isto é, a ocasião em que as

professoras decidem se tornar negras. Nesse processo, a família exerce um papel significativo, que pode ser vivenciado de forma conflituosa a depender de sua estruturação identitária.

Muitos argumentos que legitimam de certa forma uma hierarquia superior do homem branco em relação a outras etnias tiveram como consequência as populações que sempre foram exploradas e torturadas com a finalidade de controlarem o poder econômico que uma minoria acreditava ter direito natural. Essas questões, infelizmente, são reproduzidas no cotidiano escolar das escolas brasileiras, o que implica a segregação racial. Essa reprodução fica explícita ao constataremos poucas pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado acerca das questões étnico-raciais.

Nesse sentido, é imprescindível que haja a possibilidade de mobilizar docentes e discentes a pesquisarem mais sobre a temática e envolverem, nessas reflexões, os profissionais da educação da escola básica, pois o conhecimento viabiliza pensar uma educação humanizadora e transformadora. Dessa forma, entendemos que toda prática pedagógica está conectada à realidade social em que vivemos em nosso presente; assim, é imprescindível que a escola promova ações que possibilitem que o povo negro, oprimido pela história e pela ignorância de outros povos, consiga seu desenvolvimento, isto é, sua liberdade cultural a partir de sua própria cultura e realidade social.

Ressaltamos, assim, que as relações de poder e de racismo em nossa sociedade contemporânea são permeadas por valores ideológicos construídos pela classe dominante, a qual se utiliza da ideologia para a manutenção de atitudes preconceituosas. Nesse contexto, a educação pode ser pensada para a construção crítica ao se problematizarem questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais.

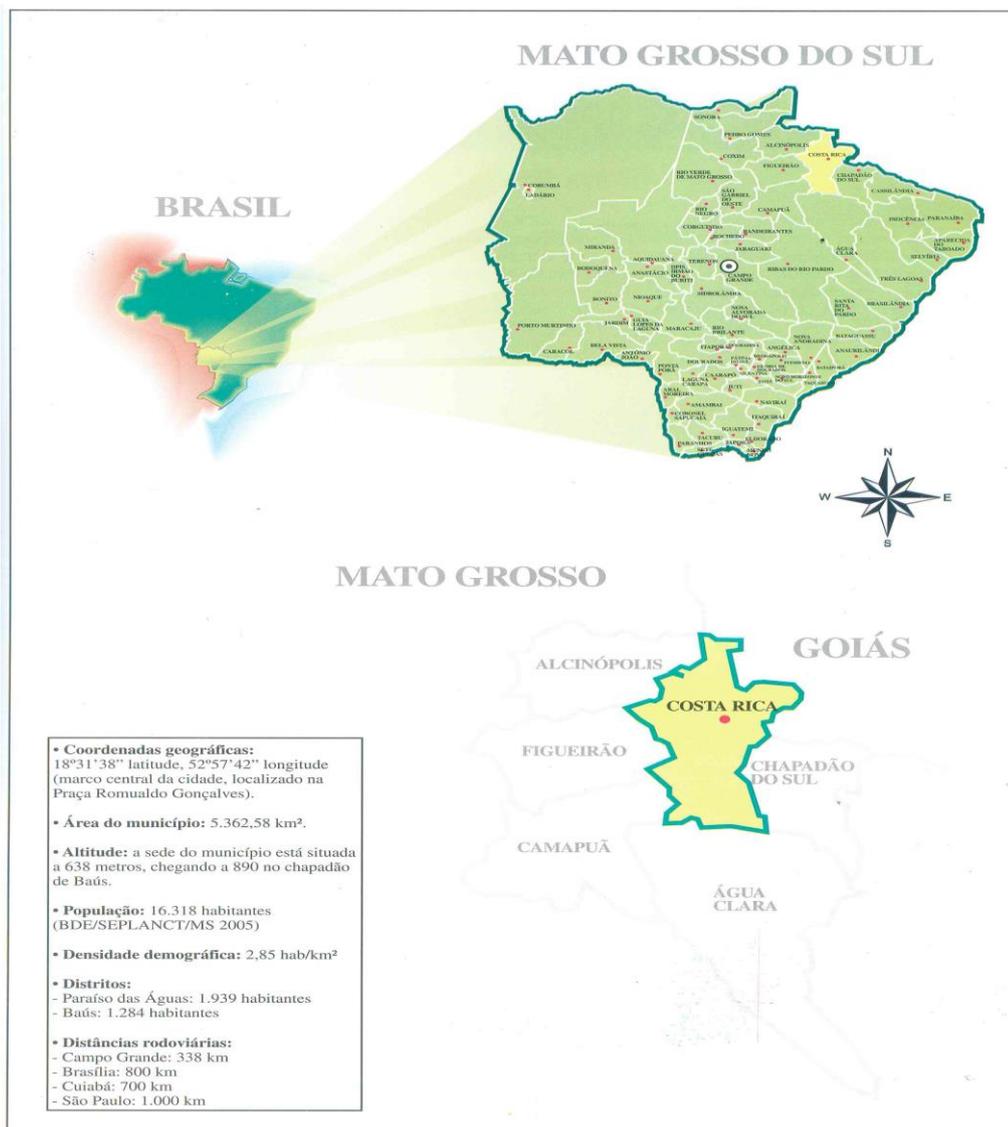
Os esforços investigativos realizados até aqui deram conta de que, mesmo que tenham transcorridos mais de 130 anos desde a abolição da escravidão, ainda há resquícios de preconceito e discriminação racial, pois a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social. Esse perfil de desigualdades racial e social não é um simples legado do passado, já que ainda é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos atualmente.

É nesse cenário de desigualdades que as professoras negras (Ana Alves de Moraes, Suely Bento da Cruz, Rosely Cruz Machado e Luzia Odalha da Cruz) se enquadram, pois, durante suas trajetórias, pessoas e profissionais tiveram que

enfrentar muitas dificuldades, não apenas para se autoafirmarem mas também para conseguirem alcançar seus objetivos. Sendo assim, nos capítulos subsequentes, realizaremos um estudo, mesmo que, brevemente, sobre a participação dessas professoras no processo de escolarização no Município de Costa Rica/MS após a década de 1980. Antes, porém, é necessário apresentarmos algumas informações sobre o Município de Costa Rica/MS, onde essas professoras residiram, e, sobre a Escola Estadual Santos Dumont, onde lecionaram.

Segundo informações do Atlas Geográfico sobre a Cidade de Costa Rica (2007, p. 14), ela “[...] está localizada a aproximadamente 338 km de distância da capital do Estado, Campo Grande” e “[...] limita-se a noroeste com Alcinópolis, a norte e nordeste com Mineiros (GO), a leste com Chapadão do Sul”. A figura abaixo representa o mapa com a localização da Cidade de Costa Rica no Estado de Mato Grosso do Sul:

Figura 3 - A localização da Cidade de Costa Rica no mapa do Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Atlas Geográfico Costa Rica: localização, geologia, clima, hidrografia, vegetação, infraestrutura urbana (2007, p. 15)

Convém aludirmos agora sobre a Escola Estadual Santos Dumont, que fora criada em 10 de março de 1949, na zona rural do Município de Camapuã, região denominada Taquarussu, em 22 de abril de 1961, quando fora transferida para Costa Rica, também zona rural do Município de Camapuã, ainda atendendo como escola mista (multisseriada). No ano de 1.972, atendendo a pedidos da comunidade, a escola passou a oferecer as séries finais do Ensino de 1º Grau. Em 1.974, democraticamente, foi realizado junto à comunidade estudantil um plebiscito para a escolha de um nome para a referida escola. A escolha recaiu sobre o nome do brasileiro Santos Dumont.

Ainda sobre a escola, o Decreto nº 1.298, de 31 de março de 1.978, publicado no Diário Oficial de 03 de abril de 1.978, elevou o nível da escola de 1º para 2º Grau. Em março de 1.981, a comunidade comemorou e ganhou novas instalações, mobiliário novo e sede nova. A Deliberação CEE/MS nº. 191, de 11 de setembro de

1981, publicada em Diário Oficial, reconhece o Ensino de 1º Grau e autoriza o funcionamento do 2º Grau – Habilitação para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série. No ano de 1.983, a Secretaria de Estado de Educação, preocupada com os jovens e os adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, criou o Núcleo Avançado de Educação Supletiva (Naes), e implantou uma sala nessa escola. O Curso foi autorizado posteriormente pela Deliberação CEE/MS nº 2.241/89, publicada no Diário Oficial nº 1.427 de 09/10/1984. Em 1.984, o Ensino de 2º Grau – Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série, foi reconhecido pela Deliberação CEE/MS nº 873, de 22 de novembro de 1.984.

Figura 4 – Fachada da Escola Estadual Santos Dumont



Fonte: acervo do pesquisador

4.1 Pioneira Ana Alves de Moraes

As reflexões sobre tempo e memória são pertinentes no campo da historiografia, uma vez que contribuem para a construção de representações acerca de determinados temas de pesquisa. No caso específico da história da educação, são importantes as contribuições dos(a) professores(a) que atuam e atuaram por anos na construção de uma educação, filha de seu tempo, haja vista que, por meio de suas reminiscências do passado, veio à tona uma infinidade de indícios e sinais marcados pelas lembranças de cada um(a) dos(as) professores(as), estes(as) considerados(as) sujeitos(as) da história.

Nesse patamar de ideias, a tarefa de organizar uma trajetória de vida e, sobretudo, profissional de uma professora como Ana Alves de Moraes implica perscrutar diversas fontes. Assim, para elucidar alguns aspectos da sua trajetória, realizamos um questionário com as filhas da professora Ana e com as demais professoras, além de um levantamento em artigos de jornais, fotografias, relatos de parentes, colegas e, até mesmo, de sua substituta, a professora Suely Bento da Cruz. Por esse modo, podemos entender que a memória não apresenta o que de fato aconteceu, mas, como vestígio do passado, que se apresenta ressignificado pelo tempo, como entende Pesavento (2005, p. 95):

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social, partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer.

Por meio da ficha de questionário a que suas filhas Ivete Alves de Moraes e Ivania Paula Freitas responderam e dos relatos dos habitantes costa-riquenses, pudemos constar o seguinte: a goiana Ana Alves de Moraes nasceu em 19 de maio do ano de 1935, na cidade de Mineiros (GO), local onde viveu toda sua infância. Frequentou a escola até o oitavo ano, tendo que se mudar com sua família para a cidade de Costa Rica/MS, devido às dificuldades que enfrentavam na época. Segundo informado por suas filhas, Ivete e Ivania, Ava cursou o Ensino Médio na Escola Santos Dumont em Costa Rica, MS.

Logo que chegara à cidade, foi convidada a trabalhar na área da educação, primeiramente, em uma escola da zona rural, na região que hoje é conhecida como Formiga. Algum tempo depois, foi para outra escola que atendia a estudantes da zona rural, conhecida popularmente como Capela. Sempre trabalhando com muita dedicação e carinho, lecionava em turmas multisseriadas, pois o número de alunos atendidos pela escola não era suficiente para se abrirem turmas seriadas. Mesmo com a necessidade de atendimento na região, as famílias não tinham os estudos como prioridade devido à necessidade de crianças e jovens atuarem no trabalho braçal.

As filhas relataram no questionário que ela “*tentou vestibular em Pereira Barreto, mas não atingiu a nota necessária, então seguiu somente com o magistério.*”⁵ Para muitas mulheres negras, o acesso ao ensino superior encontrava barreiras raciais, de gênero e de classe, conforme discutido em capítulos anteriores. Esse processo denota um enfoque na interseccionalidade, pois percebemos em Ana que o fato se repetiu em várias formas de opressão.

Nessa sua trajetória, a professora seguiu sua jornada de educadora e é lembrada com carinho e respeito por seus ex-alunos, conforme descreve a professora Celi Barbosa Costa e Silva: “Dona Ana, não foi só minha primeira professora, com ela aprendi a ler e escrever. Graça a ela, sou o que sou: foi quem me ensinou as primeiras lições de vida” (Cunha, 2019, p. 411). Esse reconhecimento se deve porque a professora instruía os estudantes em escolas simples e humildes, em casas de sapê, com paredes barreadas com argila branca, extraída das margens de açudes. As coberturas eram feitas de folhas de coqueiro e os bancos eram construídos com tábuas desse mesmo material. Por vezes, ela precisava sair com os alunos para o terreiro, permanecendo sob as árvores frutíferas típicas da região – mangueiras, amoreiras e abacateiros, como na representação da figura abaixo. Nesta imagem, Ana introduz uma metodologia diferenciada para o contexto da época.

Figura 5 - Professora lecionando em área externa



Fonte: artista Rosangela de Fatima Zevoli

De modo geral, as aulas seguiam os métodos tradicionais, com um ensino rígido, principalmente, por se tratar da época do período brasileiro conhecida como Ditadura Militar, que perdurou dos anos 1960 aos 1980. Naqueles moldes educacionais, era comum o uso da palmatória e de outros castigos disciplinares físicos, como ficar de joelhos, permanecer de braços abertos, entre outros.

⁵ Questionário concedido em março de 2024.

Não eram oferecidos lanches na escola. Assim, cada aluno trazia sua própria merenda de casa, deixando-a próxima da escola. Era comum os estudantes se alimentarem ao término das aulas, quando retornavam para casa. Devido à precariedade do local onde estudavam, os estudantes tinham aula sob um pé de manga frondoso, buscando o frescor necessário, especialmente, em uma região muito quente. Sob a sombra, organizavam as cadeiras e a professora preparava sua lousa, transmitindo o conteúdo com muito entusiasmo.

Como mencionado anteriormente, Ana começou a trabalhar como professora na região de Costa Rica/MS, na comunidade rural com sede na Fazenda Formiga, um povoado pequeno, com poucas famílias. Em 1958, mudou-se para outro setor da zona rural, na Vila Capela, uma comunidade um pouco maior e bastante conhecida na região. Já, casada com o senhor Adenocre Alexandre de Moraes, além de esposa e mãe, mantinha-se religiosa, frequentando a igreja aos domingos e durante a semana quando ajudava nas atividades paroquiais. Percebe-se, nesse relato, que sua condição de mulher a leva ao altruísmo de cuidar da comunidade também. Essa dedicação inclui suas múltiplas jornadas, conforme nos apresenta Federici:

Elas trabalham o tempo todo. Trabalham cuidando de todo mundo, da casa, ajudando as pessoas a viver e ajudando as pessoas a morrer. Não há tempo para descansar, para a saúde, e o dinheiro é pouco. Os trabalhos que as mulheres conseguem pagam muito pouco. E quando chegam em casa, ainda têm mais trabalho, sobretudo se têm filhos. Como isso afeta as vidas das mulheres? Quem se beneficia disso?⁶

Quando se mudou para Costa Rica/MS, concentrou-se em aperfeiçoar sua carreira de docente, retomando os estudos. Na época, Ana se dispôs a cursar o magistério (entre os anos de 1976 e 1978) na Escola Estadual Santos Dumont. Os relatos de alguns colegas da época destacam sua notória dedicação e empenho aos estudos para se formar professora. Segundo o colega de magistério Antônio Barbosa da Costa, “O quadro de professores (Ensino Magistério) sempre estava incompleto, então a gente ‘fugia’ da aula e era um sacrifício levá-la junto, às vezes, pegávamos

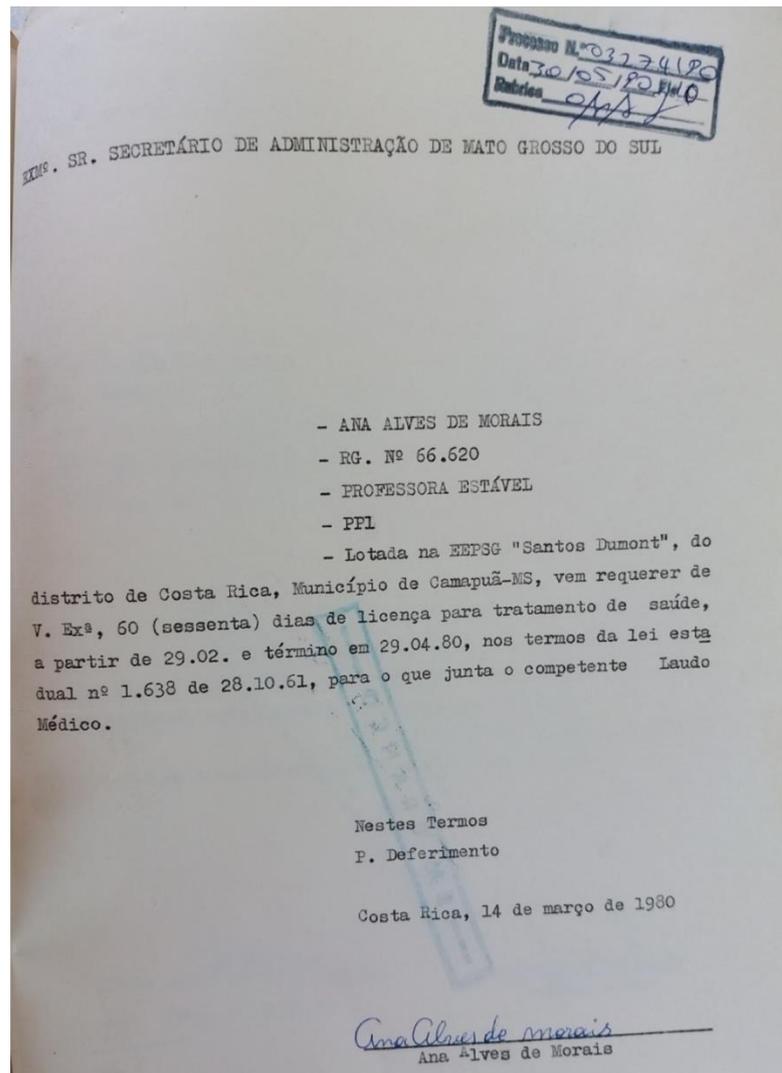
⁶ Entrevista de Federici ao Instituto Geledes: <https://www.geledes.org.br/o-que-eles-chamam-de-amor-nos-chamamos-de-trabalho-nao-pago-diz-silvia-federici/> Acesso em março de 2024.

pelo braço e a levava quase à força”.⁷ Enquanto ainda estudava, já desempenhava a função de docente remunerada pelo estado. Durante esse mesmo período, também se dedicou a ensinar o curso de datilografia à comunidade costa-riquense.

Anos depois, foi nomeada como diretora da Escola Estadual Santos Dumont, permanecendo lá até se aposentar em 03 de novembro de 1981. Em razão disso, apresentamos abaixo algumas comprovações do exercício de sua função docente.

Figura 6 – Requerimento de autorização para tratamento da própria saúde

⁷ Questionário cedido em junho de 2024.



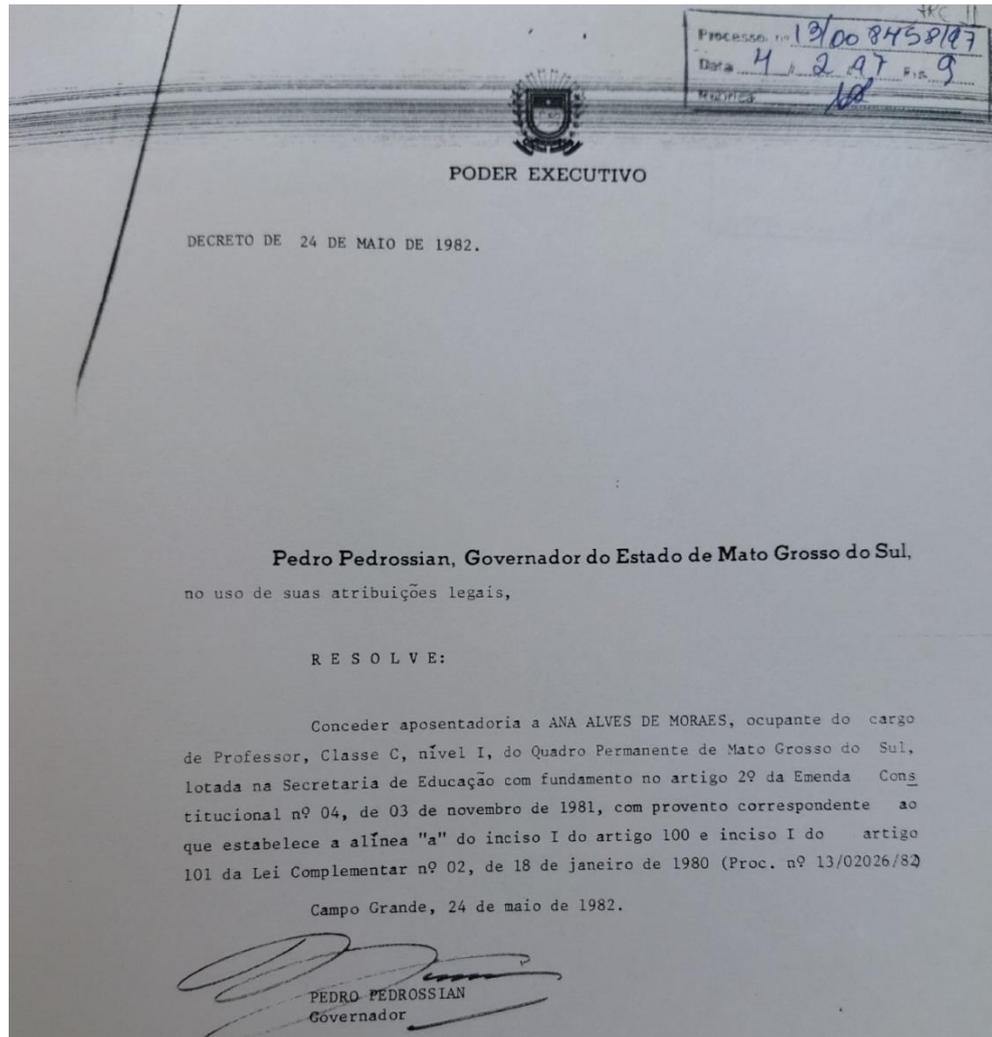
Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

Nesse documento de 14 de março de 1980, Ana solicita afastamento para tratamento de saúde por um período de sessenta dias. Pelo período solicitado, acredita-se que fora acometida de alguma gravidade. Doenças crônicas e outras adversidades também formam um conjunto de adoecimentos que mais acometem mulheres negras segundo o instituto Geledés.⁸

No ano de 1982, Ana solicita sua aposentadoria encerrando suas atividades laborais na ambiência escolar, conforme figura 7.

Figura 7 – Autorização de aposentadoria (1982)

⁸ <https://www.geledes.org.br/racismo-afeta-saude-desde-o-nascimento-ate-a-morte-diz-especialista/Acesso> em janeiro de 2023.



Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

A referida professora faleceu em 13 de fevereiro de 2019, na cidade de Santa Fé do Sul (SP), devido a uma pneumonia. Segundo o instituto Geledés, as doenças também são racializadas:

As doenças infectocontagiosas são resultado das condições sociais e pioram porque o sistema não é capaz de olhar essa situação sem discriminar. Quando se trata de doenças sexualmente transmissíveis ou tuberculose ou agravos dessa natureza, sempre se responsabiliza o sujeito pelo fato de ele ter contraído aquele agravo.⁹

⁹ <https://www.geledes.org.br/racismo-afeta-saude-desde-o-nascimento-ate-a-morte-diz-especialista/> Acesso em janeiro de 2023.

Dada a sua condição socioeconômica, o traslado de seu corpo foi subsidiado pela Prefeitura Municipal de Costa Rica/MS, bem como seu sepultamento. Naquele triste e desconfortável momento, diversas foram as homenagens feitas à querida professora Ana pela prefeitura, pelas escolas em que havia trabalhado e, principalmente, por vários de seus ex-alunos.

Além disso, recebeu diversas homenagens póstumas como uma ala no Museu Interativo Nelson Silva Soares (Figuras 9 e 10).

Figura 9 - Página do mural eletrônico



Fonte: Acervo do autor

Na figura 09, observa-se mais uma decorrência do racismo e do classismo no país. Ela não tem registros de nascimento e, desse modo, sua história permanece inconclusa.

Figura 10 – Homenagem: página do mural eletrônico da Professora Ana Alves de Moraes



Fonte: Acervo do autor

Seu esposo Adenocre Alexandre de Moraes também foi homenageado com a denominação de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Costa Rica/MS. A homenagem mais recente que a professora Ana recebeu foi o título de patronesse da Academia Brasileira de Letras – Secional Costa Rica/MS.

4.2 Esclarecedora Suely Bento da Cruz

A ficha do questionário preenchida pela própria professora evidenciou que seu nome completo é Suely Bento da Cruz e é natural de Nandeara (SP). Mudou-se aos 12 anos para Costa Rica/MS no dia 16 de fevereiro de 1972 quando cursava o 6º ano do ensino fundamental. Nessa data, o Município de Costa Rica/MS, com pouco menos de três mil habitantes, não era emancipado e não tinha energia elétrica, por isso, a iluminação das casas era a gás, lampião ou velas. As ruas, por não serem asfaltadas, tinham muitos buracos com a característica predominante de latossolo roxo. Em época de chuva, era muito barro; na seca, muita poeira.

Suely estudou na Escola Estadual Santos Dumont, onde concluiu o magistério (ensino fundamental e médio). No magistério, passou a estudar no período noturno, tinha boas notas, porém consta que fazia muitas brincadeiras e tinha atitudes diferenciadas na escola. Certo dia, entediada com as aulas, pensando num circo que

estava no município, foi até as salas de aula, e anunciou, em nome da coordenadora, que os demais estudantes estavam liberados e que poderiam ir ao circo ou para suas casas. Todas as turmas acreditaram e as aulas foram dispensadas. No outro dia, a coordenadora chamou sua atenção pelo ocorrido.¹⁰

Suely desejava aprimorar seus conhecimentos, por isso, em 1986, ingressou no curso de pedagogia na cidade de Jales (SP), sobre isso a professora relembra o seguinte:

Estudei magistério em Costa Rica e a faculdade em Jales SP, onde todo mês tinha que me deslocar de Costa Rica a Jales mais de 400 km com estradas de terra. Ora barro ora poeira às vezes em pé muito sofrido, mas sempre com o foco de me formar professora [...] Era difícil, porque faltava o dinheiro para pagar já que o curso era pago (cada 2 meses) e então fazia alguma promoção ou rifa para pagar.¹¹

O curso a que a professora se refere era na modalidade a distância e, por isso, havia a necessidade de comparecer a cada três meses para participar de aulas presenciais, realizar provas e entregar trabalhos. Durante esses períodos, Suely passava seus fins de semana em Jales, onde obtinha o material necessário para estudo, participava das aulas presenciais e levava consigo apostilas e tarefas para realizar em casa. Concluiu seu curso em 1989.

Começou a lecionar antes de concluir o terceiro ano do ensino médio, substituindo a professora Ana Alves de Moraes, que estava de atestado médico para tratamento da própria saúde. O primeiro trabalho foi no pré-escolar. Suely ficou como substituta da professora Ana por cinco anos, entre 1980 e 1985. No ano de 1986, conseguiu se efetivar como professora do Estado de Mato Grosso do Sul, quando possuía somente o curso do magistério.

Nas figuras a seguir (Figuras 11, 12 e 13), podemos comprovar sua docência por meio de documento oficial da Escola Estadual Santos Dumont e por fotos de seu acervo pessoal.

Figura 11 - Momentos de docência

¹⁰ Questionário concedido por Suely no mês de março de 2024.

¹¹ Idem, *ibidem*.



A professora Suley é a pessoa que está dentro do círculo amarelo
Fonte: acervo pessoal da Suley

Figura 12 - Autorização para lecionar na Escola Estadual Santos Dumont

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.
Secretaria de Educação
Agência Regional de Educação de Cassilândia - ARE 14
Escola Estadual de Pré Escolar 1.º e 2.º Graus "SANTOS DUMONT"
Criação: Decreto N.º 828/MT de 10/03/49
1º Grau: 1ª a 8ª Série - Del. CEE/MS Nº 190, de 11/06/81
2º Grau: Hab. Magistério 1ª a 4ª - Série - Del. CEE/MS Nº 873, de 22/11/84
3º Grau: Hab. Técnico em Contabilidade - Del. CEE/MS Nº 1.497, de 14/05/87

RECONHECIMENTO:

Rua José P. da Silva s/n - Fone (067) 247-1073 - Cep 79.550 - Costa Rica - MS.

Costa Rica-MS, 01 de Outubro de 1.987

Of: nº 181/87
Da: EEPEPSG. "Santos Dumont"
Ao: Agente Regional de Educação/ARE-14/Cassilândia-MS
Ref: Solicitação (Faz)

Ilm. Sr.º. Agente:
Vimos pelo presente solicitar a V.S.ª, **AUTORIZAÇÃO** *
para lecionar no Pré-Escolar, da Professora **Suely Bento da Cruz**.
Neste ensejo reiteramos a V.S.ª, novos protestos de
elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente.

J. Carvalho
Dir.ª J. Carvalho
DIRETORA
AUT. Nº 024183 - GOVERN. MS

1 : Ilm. Sr.º. Janete Bortolaia de Freitas
Md: Agente Regional de Educação
ARE-14/Cassilândia - MS.

ARE-14
ENTRADA
Protocolo n.º 1357
Em 02 de 08
ASSINATURA

Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

Figura 13 - Formatura do pré, turma na qual lecionava



A professora Suley é a pessoa dentro do círculo amarelo
Fonte: acervo pessoal da professora Suely

Essa professora lecionava no 4º Ano A (Matutino) e no 2º Ano C (Vespertino), e, então, resolveu, por sua conta, levar os alunos em excursão a Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Para tal fim, organizou rifas, obteve ajuda dos pais e solicitou um ônibus da prefeitura. Na data programada, contou com o auxílio de dois colegas professores e dois pais para levarem 40 estudantes num *tour* pela cidade, onde foram ao cinema no shopping e lancharam no Bob's.

Para melhor organizar seus alunos, Suely fez um crachá para cada estudante, conforme o modelo representado na imagem abaixo (Figura 14), no qual constava o nome da escola, o nome do aluno e telefone da professora; para além disso, antes de partirem para o passeio, a professora fez inúmeras recomendações a fim de evitar transtornos.

Figura 14 – Modelo de Crachá



Fonte: Artista Rosangela de Fatima Zevoli

A viagem foi bem-sucedida, atingindo as expectativas de alunos, pais e professores envolvidos, marcando a história de vida daqueles estudantes que até hoje recordam desse momento com saudade e muito carinho.

Em relação ao racismo, ela relatou situações que a constrangeram em relação a piadas e a duas ações de indisciplina na escola. Segue um dos relatos.

Uma mãe me acusou de bater todos os dias no filho dela que era uma criança muito boa as vezes indo para escola com fome e eu dando meu próprio lanche para essa criança. Mostrei o bilhete que ela havia escrito e o coordenador a chamou na escola e conversou com a criança longe de mim e a mesma desmentiu dizendo que eu sentava perto dele e o ajudava a escrever. Meu coordenador bateu a transferência na ora para essa mãe e disse que o filho dela não estudava mais lá.¹²

Em relação às piadas racistas, estas se constituem em agressões que são aprendidas e repetidas no processo de socialização reproduzindo imagens negativas que foram e são utilizadas para legitimar a opressão de maiorias.

Além disso, essa prática pode ter como resposta o riso (reforço social) que tem potencial de aumentar a frequência da prática racista em situações sociais similares. Entretanto, para a pessoa negra, indígena ou amarela que

¹² Questionário concedido por Suely em março de 2024.

escuta uma piada racista, essa prática pode adquirir funções aversivas, gerando, por exemplo, respostas de tristeza e raiva. (Ribeiro;Santos;Borba, 2023, p. 187)

Em seus relatos, ela denota tristeza e raiva pelo racismo que vivenciou em sua vida profissional. A professora Suely não se casou, nem teve filhos e se aposentou em julho de 2009.

4.3 Coração Gentil Rosely Cruz Machado

Rosely Cruz Machado é natural do Município de São José do Rio Preto (SP). Finalizou os estudos na Escola Santos Dumont Costa Rica (MS), quando se mudou, ainda adolescente, com apenas 11 anos de idade, no dia 16 de fevereiro de 1972, enquanto estudava no 5º Ano do ensino fundamental. Na época, Costa Rica (MS) era distrito da Cidade de Camapuã (MS) e não tinha energia elétrica. Rosely conta que as ruas eram todas sem pavimentação, a grande maioria das casas eram feitas de madeira e o acesso à cidade era restrito.

Essa professora também estudou na Escola Estadual Santos Dumont, onde concluiu o magistério (ensino fundamental e o médio). Iniciou sua atividade como professora, em 1976, na Escola Municipal Francisco Martins Carrijo, quando ainda cursava o 7º ano, atuando com as turmas dos anos iniciais (1º ao 4º ano do ensino fundamental). Sobre isso, ela conta: *“Eu iniciei dar aula com 14 anos, sem registro numa escola do município, series multisseriadas Escola mista de Costa Rica/MT e hoje a escola chama: Escola Municipal Francisco Martins Carrijo.”*¹³

Para se formar na profissão, ela relata as dificuldades e as diferentes opressões vivenciadas como mulher preta:

Ao fazer faculdade sofri todos os infortúnios que uma mulher preta, funcionária, esposa e mãe passa e desde o ciúme do marido como a falta de dinheiro e até comida faltou (passei fome) para dar conta de estudar, para viajar. Até chegar na cidade que fazia (na época curso vago) não tina ônibus e quase sempre tinha que pegar carona de caminhão.¹⁴

¹³ Questionário concedido em março de 2024.

¹⁴ Idem, ibidem.

Ao concluir o magistério, ingressou em 1982 no curso de pedagogia na cidade de Jales (SP). O curso também era na modalidade a distância, frequentado apenas no período de férias, de três em três meses, para assistir às aulas presenciais e entregar os trabalhos solicitados pelos professores. Conseguiu concluir o curso somente no ano de 1987. Apesar de todos os contratemplos, concluiu com êxito o curso. Algum tempo depois, ficou viúva e reuniu forças para cuidar, educar e encaminhar os filhos na vida educacional e profissional. Assim como as demais professoras deste estudo, observamos que o cuidado com o outro perpassa toda a vida dessas mulheres. A identidade de gênero hegemônica vincula as mulheres de modo inconsciente, (BOURDIEU, 1999) e sem questionar, impondo os atributos de cuidadoras e protetoras. Isso denota que elas se colocam em segundo plano em relação a família, trabalho e comunidade.

Nesse sentido, vemos que ela também se destacava como professora; ajudava a todos, colegas e alunos, ensinava em casa, fazia leitura de cartas ou bulas de remédio à comunidade escolar ou a quem precisasse. Como professora, atuou com alunos menores, na alfabetização; com maiores, no ensino médio ou no magistério; também com adultos, no Mobral; deu aulas de História, Filosofia, Sociologia, Didática e Estudos Sociais.

Com o passar do tempo, tornou-se coordenadora pedagógica na Escola Estadual Santos Dumont, onde fora aluna. Sempre disposta a auxiliar os colegas a como melhor trabalhar com os alunos, muitos professores chegavam de várias localidades, a todos ela dava atenção. Além da Escola Estadual Santos Dumont, ela lecionou nas Escolas Municipais Francisco Martins Carrijo e Joaquim Faustino Rosa.

Quando questionada se tinha algum relato de um ocorrido marcante em sua profissão, ela respondia o seguinte:

A escola sempre foi minha vida. Faria tudo de novo. Quando iniciei na Educação o professor fazia tudo. Fiz parto, merenda, lia a bula dos remédios dos filhos das mães e mulheres de Boate que estavam doentes. Eu como professora levava as crianças com dificuldade para minha casa, ia na fazenda ensinar as tarefas para as mães, ou seja, alfabetizava elas também. De alfabetização ao Magistério e Ensino Médio foi muito marcante: vários momentos aluno apaixonar por professor e vim pedir socorro e eu orienta-los a sair daquilo (ambos casados) então era momentos. Aluno usando drogas,

isso judiava de mim (mas falava a linguagem deles e conseguia tirar eles das drogas). Particpei de um Projeto onde o aluno não podia ser reprovado. Nesse projeto eu assumi uns alunos da alfabetização (tinham dificuldade e eu consegui sanar) até a quinta-serie. Ensinava fora da escola todas as dificuldades.¹⁵

Para além da prática docente, observamos que a professora Rosely pôde marcar sua presença na história das professoras que lecionaram nessa região, por tamanha dedicação e pelo fato de estar sempre disposta a oferecer apoio às famílias e a pessoas necessitadas.

Na figura abaixo, podemos comprovar sua docência por meio de documento oficial da Escola Estadual Santos Dumont.

Figura 15 - Autorização para lecionar na Escola Estadual Santos Dumont

¹⁵ Questionário concedido em março de 2024.

ILMº. SR. COORDENADOR GERAL DE VIDA ESCOLAR E REDE FÍSICA/SE/MS.

Processo N.º	2030/84
Data	5.06.84
Rubrica	(Assinatura)

Rosely Cruz Machado,
R.G. Nº 195.071 - SSP-MS.
Professora,
Classe A Nível I

Lotada na Escola Estadual de 1ª e 2ª G.
"Santos Dumont", Município de Costa Rica, vem requerer a V. Sª., AUTORIZAÇÃO para Lecionar as Disciplinas: Língua Portuguesa - 5ª e 6ª/ Séries do 1º Grau; Geografia - 6ª série do 1º Grau e 1ª série do 2º Grau - Curso Magistério; Organização Social e Política do Brasil - 3ª Série do 2º Grau-Curso Magistério, Conforme Resolução nº 006/79.

Neestes Termos,
P.Deferimento.

Costa Rica, 20/03/84.

Rosely Cruz Machado
Rosely Cruz Machado

Agência Regional de Educação PARANAÍBA - MS. PROTOCOLO Nº 378 DATA 11 / 04 / 1984
--

Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

A referida professora aposentou-se no mês de março de 2015.

4.4 Questionadora Luzia Odalha da Cruz

Em sua ficha do questionário, a professora informou que seu nome completo é Luzia Odalha da Cruz de Menezes e é natural da cidade de Mineiros (GO). Mudou-se para Costa Rica (MS) na intenção de estudar o ensino fundamental e médio na Escola Estadual Santos Dumont. Quando questionada sobre como foi se formar, ela recordou as dificuldades pelas quais passara:

Minha formação foi muito difícil. Da 1º Serie até a 8º Serie. Sai da fazenda São Luiz e percorria 5 km, para chegar na cidade, Costa Rica e estudar na E. E. Santos Dumont. Quando estava na 7º serie comecei o meu primeiro emprego, ministrar aulas e continuar estudando, terminei ao 8º serie. Passei no vestibular em Jales, fiz faculdade de Pedagogia, em Pereira Barreto. Fiz Pós-graduação, e em Jabuti cabal. Fiz Psicopedagogia, terminando minha pós. Depois fui para Campo Grande, fazendo faculdade. UCDB, onde tinha um sonho de estudar nesta faculdade.¹⁶

Na questão relativa a algum ocorrido que lhe impactara, ela lembrou que, naquela época, a cidade de Costa Rica não tinha energia elétrica, por isso:

Quando estava estudando a 6º serie aconteceu uma história, brincadeira de crianças, sem maldades. Nossa energia era gerada por um gerador (motor) meus colegas e eu, não queria aulas no dia seguinte, então meu colega disse se colocar açúcar no motor ele apaga e não temos aulas e podemos ir na festa sem precisar faltar, e disse para mim, você traz o açúcar e assim fizemos e não teve aula, fomos para festa todos felizes.¹⁷

Quando instalaram a Escola Municipal Joaquim Faustino Rosa, em Costa Rica (MS), houve uma grande falta de professoras, então as alunas foram convidadas a lecionar na escola. Luzia foi uma delas, ainda bem jovem; ficou muito feliz com a possibilidade, aceitou de imediato, porém trabalhava numa loja de materiais de construção e o gerente relutou em dispensá-la, pois trabalhava muito na organização

¹⁶ Questionário concedido em março de 2024.

¹⁷ Idem, ibidem.

da loja. O gerente disse que ela deveria cumprir aviso prévio. Luzia se recusou e disse que precisava ir à Camapuã (MS) para o treinamento das novas professoras.

Tudo aconteceu de forma rápida, ela tinha sido avisada numa quinta-feira, o treinamento já começaria na segunda, e o prefeito na época já havia organizado tudo. Luzia, para poder sair da loja de materiais de construção, teve que fazer um plantão muito longo no sábado, assim deixou a loja de materiais de construção organizada. No dia seguinte, partiu para Camapuã (MS), onde participou do treinamento de uma semana, acompanhada pela diretora Marinês. Em seu dia a dia, estudava à noite e lecionava durante o dia, em uma turma de manhã e outra de tarde. Depois de muita luta, aprendeu e deu conta do recado, após dois anos, passou a lecionar na Escola Estadual Santos Dumont¹⁸, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 16 - Admissão para lecionar

CONFORME DECRETO DE 16 08 1982
DIARIO OFICIAL - NUMERO : 896 DATA : 16 08 1982
ATO VALIDO PARA O(S) CARGO(S) :
ORIGINAL : MAG-502 A I - PROFESSOR / C.HORARIA: HS
QUADRO: PERMANENTE

HISTORICO :
DEC DE 15.08.82 ADM. PROF. A-I, ARE COSTA RICA, AP
ARTIR DE 11.06.85, LEI 274/81, D.O DE 11.0685.

SERVIDOR : 013760-0 LUZIA ODALHA DA CRUZ
01.20-1 ADMISSAO SOB REGIME DA LEI 274/81
A PARTIR DE 20 07 1982
CONFORME DECRETO DE 16 08 1982
DIARIO OFICIAL - NUMERO : 896 DATA : 16 08 1982
ATO VALIDO PARA O(S) CARGO(S) :
ORIGINAL : MAG-502 A I - PROFESSOR / C.HORARIA: HS
QUADRO: PERMANENTE ESPE / C.HORARIA: HS
EMBASADO NA(O) LEI 274 81

HISTORICO :
PROF 22 HORAS NA ARE DE DOURADOS

SERVIDOR : 013760-0 LUZIA ODALHA DA CRUZ
07.70-6 ANULACAO
A PARTIR DE 29 03 1983
CONFORME RESOLUCAO DE 30 03 1983
DIARIO OFICIAL - NUMERO : 1047 DATA : 04 04 1983
ATO VALIDO PARA O(S) CARGO(S) :
ORIGINAL : MAG-502 A I - PROFESSOR / C.HORARIA: HS
QUADRO: PERMANENTE ESPE / C.HORARIA: HS
EMBASADO NA(O) DEC 2050/83 / Art 2
DEC 2050/83 / Art 1

HISTORICO :
DO DEC PUB NO D.O 896 NA PARTE QUE ADMITIU

DADOS COMPLEMENTARES :
ATO ORIGINAL : 01.20-1
DATA D.O DO ATO ORIGINAL : 16 08 1982

SERVIDOR : 013760-0 LUZIA ODALHA DA CRUZ
01.20-1 ADMISSAO SOB REGIME DA LEI 274/81
A PARTIR DE 01 04 1983
CONFORME DECRETO DE 06 06 1983
DIARIO OFICIAL - NUMERO : 1091 DATA : 04 06 1983
ATO VALIDO PARA O(S) CARGO(S) :
ORIGINAL : MAG-502 A I - PROFESSOR / C.HORARIA: HS
QUADRO: PERMANENTE / C.HORARIA: HS
EMBASADO NA(O) LEI 274/81

HISTORICO :
DEC DE 06.06.83 ADM. PROF. A-I LEI 274/81, CONTAR
DE 01.04.83, ARE PARANAIBA, DO DE 07.06.83.

Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

¹⁸ Questionário concedido em março de 2024 pela professora Luzia.

Uma das imagens de sua atuação foi o trabalho com as diversidades conforme a figura 17. Nela, as crianças se adornam para comemorar o Dia do Índigena.

Figura 17 – Comemoração ao Dia do Índio na Escola Municipal Joaquim Faustino Rosa



A professora Luzia é a pessoa dentro do círculo amarelo
Fonte: acervo pessoal da professora Luzia

Luzia e alguns colegas ingressaram no curso de Pedagogia na faculdade em Jales (SP). Os encontros aconteciam uma vez por mês, naquela época, não havia asfalto em todo o percurso e eles viajavam de ônibus. Após se formar, ela iniciou uma pós-graduação em Pereira Barreto (SP) e depois fez outra em Jaboticabal (SP). Iam de madrugada para o ponto de ônibus na Cantina, Região rural do povoado da Lage (dois quilômetros de distância) pois o ônibus não passava dentro da Cidade de Costa Rica/MS.

Na escola Estadual Santos Dumont, trabalhou como alfabetizadora, atuou no ensino médio e tornou-se coordenadora da Educação Especial, conforme podemos constatar na figura a seguir.

Figura 18 – Cadastro para as Unidades de Inclusão

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS ESPECÍFICAS EM EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO ESPECIAL

Escola
ESTADUAL
SANTOS DUMONT

Técnicos das Unidades de Inclusão / Informações cadastro

1. Nome: Luzia Odalva da Cruz
2. Município: Costa Rica
3. Unidade de Inclusão/ local de função: E. E. "Santos Dumont"
4. Endereço: Rua: José Pereira da Silva
5. Telefone (s): XX(167) 247 10 73
6. Fax: 247 10 73 7. E-mail: _____
*obs.: Se a escola ou focal que a Unidade funciona não tiver fax ou e-mail, informe, caso tenha possibilidades de acesso frequentemente, em outra escola ou local de pessoas.

8. Ref./Nível: MAG 502, AIII e BIII
9. Nº de cargo(s) na Unidade: 04 } Carga horária - cargo 2:
10. Carga horária - cargo 1: 20/A }
12. Escola / local do ref. Cargo Unidade: E. E. Santos Dumont }
13. Turno(s) que atua/Unidade: matutino }
14. Cargo 1: efetivo() 661() 15. Cargo 2: efetivo() 661()
16. Cargo fora da Unidade: Lepeliva 17. Carga horária: 20/A
18. Local: E. E. Santos Dumont 19. Telefone: 247 10 73
20. Endereço: Rua: José Pereira da Silva
21. Função: Professora 22. Efetivo() / 661() / convocado() / cedência()
23. Outra atividade profissional: (Sint) (Não) Qual? Onde? _____

24. Tempo de serviço:
cargo 1 / efetivo: 15 anos cargo 2/efetivo: 18 anos
661 / cargo 1: _____ 661 / cargo 2: _____
*obs.: se houver necessidade de acrescentar informações específicas ou fazer alguma observação relativa aos itens acima (8 ao 15). Utilize o espaço abaixo:

25. Curso 2º Grau/ Anp (term) / Local: Mag 1998 a 1980
E. E. Santos Dumont
26. Outro curso 2º G / Ano(erm) / Local: Estudo Adicional - Área Estudos Sociais - Centro Educacional de Niterói - RJ. Ano 1994 a 1995
*obs.: registrar na ordem solicitada.
27. Graduação/ curso / ano/ término / local: Pedagogia Licenciatura Plena - 1983 a 1985
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales - Administração Escolar
*obs.: registrar na ordem solicitada e anotar, conforme o curso, aspectos específicos: por exemplo, Pedagogia (licenciatura plena/ curta, séries iniciais, pré-escola, supervisão, etc.), Psicologia (bacharelado/ licenciatura)...

Fonte: acervo da Escola Estadual Santos Dumont

Em outro relato da professora, ela expôs uma situação em que alunas com deficiência auditiva e professoras se sentiram constrangidas, quando se deslocaram para a capital a fim de fazerem um curso de Libras e visitar as instituições:

Uma vez levei três alunas (surdas) em Campo Grande para fazer o curso de Libras, chegando lá, as alunas ficaram alojadas na Igreja Presbiteriana, mas os professores foram para o hotel. Quando as alunas perceberam que as professoras estavam no hotel, elas ficaram irritadas e pediram que queriam ser mais respeitadas, se pudesse colocar elas no hotel também. No próximo encontro, todos ficaram no hotel.¹⁹

Luzia se lembra com saudade dos congressos de professores, especialmente, de um realizado na capital, onde se sentou o tempo todo ao lado de uma colega professora, depois de passearem no Shopping Campo Grande. Após fazerem compras e lancharem, distraídas e pensando em retornarem, acabaram esquecendo outra colega no Shopping. Após alguns quilômetros, um professor percebeu a falta da colega e avisou ao motorista para retornarem em sua busca; ao encontrarem-na, perceberam que ela estava desesperada, tentando voltar para Costa Rica (MS).²⁰

Em relação a alguma situação racializada, esta professora relata que:

¹⁹ Questionário concedido em março de 2024.

²⁰ Idem, ibidem.

Um dia estávamos na sala dos professores. Quando uma colega de mau gosto chegou contando um fato que teria acontecido com seu filho, dizendo que ele era zuado na praça, então foi preciso beijar e abraçar uma menina negra. Mas quando chegou em casa, ele vomitou, tomou banho, chorou, mas ainda não saia o cheiro daquela negrinha do seu corpo. Fiquei muito triste com essa colega.²¹

Essas professoras negras do município possuem uma história singular em relação aos imensos desafios da formação, precisando intercalar estudo, trabalho e família. Todas foram atravessadas pelo racismo, embora não relatem muitos acontecimentos constrangedores imputados a si, talvez, por desconforto e dor, mas a racialização de seus corpos fez parte de um cotidiano na sociedade costa-riquense. Outrossim, suas atuações atestam a importância em criar mecanismos de resistência moldando novas subjetividades, onde quer que elas ocorram.

²¹ Questionário concedido pela professora Luiza em março de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da defesa de que movimentos negros, formados por mulheres, são essenciais na luta em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade, baseada em princípios de equidade, justiça e igualdade. Essas profissionais, independentemente da etapa na qual atuaram, perpassaram as competências éticas, políticas, profissionais e estéticas de suas atividades. Muito provável que não exerceram uma postura de neutralidade em relação ao racismo, já que, ao permanecerem dessa forma, contribuiriam com a perpetuação das desigualdades, favorecendo, portanto, o lado opressor.

Ao trazer aspectos das trajetórias dessas mulheres negras em Costa Rica, MS, defendemos que uma educação de qualidade emerge quando os docentes se comprometem com um ensino antirracista, assegurando os direitos de todos, conforme as legislações preveem. Essas leis obrigam as instituições de ensino de educação básica a incluírem em seu currículo conteúdos que abordem não somente a cultura afro-brasileira, mas também que tratem de discussões como racismo, machismo, preconceito, direitos das mulheres na sociedade, equidade social, equiparação histórica, dentre tantas outras temáticas relevantes que não podem ser mais segregadas ou excluídas em virtude de uma cultura eurocêntrica.

Nessa construção de identidade, ressaltamos que grande parte da população negra do Brasil desconhece seu lugar na sociedade, a luta e a motivação dos movimentos ressurgidos nos becos e lugares em que se permite que essa vertente ganhe força e rompa com os muros impostos pela maioria da população, que subverte e destrata o negro em seus ambientes. Cabe a uma parcela ínfima da sociedade negra orientar, libertar e instruir as massas que se encontram nas condições que aqui se encontram?

Nesse contexto, não podemos negar que conquistas foram adquiridas ao longo da história, e que mulheres e meninas negras passaram a ocupar locais de fala e de protagonismo em escolas e em universidades. Todavia, ainda há muito predomínio da cultura branca, e muito da cultura negra e da cultura quilombola foram perdidas ao longo da história, as quais necessitam ser historicizada. Para tanto, é preciso que a mulher negra ocupe seu lugar de fala e reconheça que seu espaço é onde ela desejar, seja em escolas, universidades ou em casa, desde que seus direitos sejam

respeitados e que sua liberdade seja assegurada, assim como sua cultura e sua ancestralidade.

Ressaltamos, ainda, transcorridos mais de 130 anos desde a abolição da escravidão, a população negra brasileira continua concentrada nos degraus inferiores da hierarquia social. Esse perfil de desigualdades raciais e sociais não é um simples legado do passado, já que ainda é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos atualmente. Em outras palavras, o negro enfrenta uma estrutura de oportunidades sociais diferente e mais desfavorável que a do branco. Nesse panorama, a subcidadania negra brasileira está relacionada aos dados que quantificam a precarização dos aspectos relativos à saúde, educação, habitação, emprego e violência, pois está exposta a um ciclo cumulativo de desvantagens que afetam sua mobilidade social, conforme percebemos nos processos formativos das professoras negras citadas aqui na pesquisa.

Esses dados indicam claramente a violência física e simbólica que a população negra sofreu e ainda sofre, escancarando, portanto, a necessidade de vislumbrarmos uma verdadeira abolição, baseada na efetiva concepção, em que negros, brancos, índios e toda a diversidade que compõe a sociedade brasileira possa gozar dos direitos conquistados na, então, Constituição de 1988. E, nesse cenário, o brasileiro torna-se responsável em cobrar a equiparação social de desigualdades históricas por meio de políticas públicas efetivas que, de fato, respondam ao abismo social criado na estruturação de nossa sociedade e que considerem o negro como parte integrante, onde todos realmente participem democraticamente e tenham as mesmas condições e oportunidades políticas, econômicas, sociais e culturais. Somente assim, poderemos caminhar rumo ao percurso da cidadania plena e extensiva a todos os brasileiros e da continuação dos processos democráticos.

É, nesse ínterim, em que as educadoras mencionadas neste trabalho evidenciam que seus objetivos de vida partem do mesmo pressuposto: são pessoas negras que se destacaram pela dedicação, competência e determinação na vivência diária com a educação e que atravessaram os desafios interseccionais. Grande parte da vida dessas pessoas estão ligadas a alguns paradigmas atrelados a questões étnico-raciais, fatores influenciadores em grande parte dos resultados obtidos no final de cada relato de vida aqui citado. Aspectos sociais indicam que, na maioria dos casos, é possível observar que a cor da pele resulta em tratamentos diferenciados para os indivíduos. Não só por serem professoras, mas na sociedade em geral,

identifica-se que pessoas negras enfrentam muito mais dificuldade no tratamento individualizado. Como uma parcela da sociedade, esse grupo de pessoas está sempre aquém do que deveria nos cargos de liderança mais elevados.

Para mitigar a disparidade racial, é possível recorrer a recursos políticos, investir em educação e, principalmente, cultivar empatia. Esse trabalho, no entanto, não aborda explicitamente questões de desigualdade. Embora, ao assumir o papel de educador, é inevitável que o indivíduo se posicione sobre sua realidade e a real importância ou significância de seu papel como um formador de opiniões e valores. Não há neutralidade no processo de politização da educação. Os portadores ou detentores do capital sempre vão incluir a sua real necessidade no papel politizador da escola; suas visões e concepções de mundo estão cada vez mais implícitas nas políticas de governo inseridas na educação. Não há uma preocupação com os resultados desse processo, apenas formatar um indivíduo para um determinado fim.

Fatos isolados compreendem parte das histórias de vida em que foram citadas e grande parte das mulheres negras na história da educação demonstram que o racismo, a misoginia e a intolerância afetam grande parte da população brasileira. Não é surpresa que, dessas lutas isoladas, nasçam e cresçam movimentos de classe representativos que marcam a história de gerações. Os sindicatos deveriam proporcionar segurança para essas figuras.

O preconceito e o racismo são problemas enraizados em nossa sociedade, que podem ter um impacto profundo nas vidas das pessoas e na harmonia de uma nação. Essas questões complexas estão interligadas, e a educação desempenha um papel crucial para combater esses males. O preconceito é uma atitude preconcebida e, muitas vezes, injusta em relação a um grupo de pessoas com base em características como raça, religião, origem étnica, gênero ou orientação sexual. É uma forma de discriminação que limita o potencial humano e perpetua estereótipos negativos. O racismo, por sua vez, é um tipo específico de preconceito que se baseia na crença de que algumas raças são superiores a outras, resultando em discriminação sistemática.

Os relatos que apresentamos a seguir aludem a uma suposta falta de capacidade de alguns professores, como relata a professora Luiza: *“Na sala de professores era comum as piadinhas e brincadeiras sobre cor, sobre ser mais ou ser menos, certo dia fiquei muito triste... uma colega estava relatando que o filho foi instigado pelos colegas dele a ficar com uma ‘negrinha’, ele não queria, foi desafiado... após dar uns beijos na ‘negrinha’ foi direto para casa, passou mal chegou a vomitar”*.

As professoras negras desempenham um papel fundamental na educação, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Elas enfrentam desafios únicos devido à intersecção de sua identidade racial e de gênero, mas também trazem consigo uma riqueza de experiências e perspectivas que enriquecem o ambiente escolar. Uma professora representa uma figura poderosa e inspiradora a seus alunos, especialmente, a crianças negras que, muitas vezes, enfrentam estereótipos e preconceitos em sua jornada educacional. Ao considerarem uma professora negra como modelo, essas crianças podem desenvolver uma autoestima mais forte, sentirem-se representadas e acreditarem em seu próprio potencial.

Além disso, as professoras negras trazem consigo uma compreensão única das questões sociais e históricas que envolvem a comunidade negra. Elas podem incorporar essa perspectiva em sua abordagem de ensino, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa aos alunos, independentemente, de sua origem étnica. Essas profissionais desempenham um papel importante no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial dentro e fora da sala de aula. Elas podem abordar questões de justiça social, diversidade e inclusão, ajudando a criar um ambiente educacional mais sensível e empático. Ao educarem os alunos sobre a história e a cultura negra, elas contribuem para o entendimento mútuo e para a construção de uma sociedade mais tolerante e respeitosa.

No entanto, é importante reconhecermos que, ao enfrentarem desafios, as professoras negras frequentemente se deparam com a ausência de representatividade em posições de liderança e enfrentam discriminação racial e de gênero. É imperativo promover políticas e práticas que incentivem a diversidade e a inclusão no sistema educacional, bem como fornecer apoio e recursos adequados para que as professoras negras possam prosperar em suas carreiras.

Dessa forma, as professoras negras desempenham um papel fundamental na educação, fornecendo modelos positivos para os alunos, promovendo a igualdade racial e ajudando a criar um ambiente educacional mais inclusivo. A presença e a contribuição dessas mulheres são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ATLAS GEOGRÁFICO COSTA RICA: localização, geologia, clima, hidrografia, vegetação, infra-estrutura urbana/Prefeitura Municipal de Costa Rica – Campo Grande: RE9 Idéias, 2007. 65 p.: il.: 30 cm

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. 2005. *In:* BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111-123.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfoguel (Orgs.). 2. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Coleção Cultura Negra e Identidade)

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRAGA, G. E. dos S.; SANTOS, M. J, dos; RAMOS, A. dos. Mulheres Negras e Direitos Humanos: Educação Popular no giro do Esperançar. *In:* **Revista Direito e Práxis** [online], v. 12, n. 4, 2021. p. 2742-2757. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/62745>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1985.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade / Judith P. Butler; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1989.

_____. Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1995.

_____. Lei nº 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da educação. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE N.3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da educação. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. – MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1990.

CARNEIRO, Tania Maria Cesar. **Histórias contadas, histórias vividas**: a constituição de identidades de professores/as negro/as. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CARVALHO, R. A.; ROCHA, S. P. Mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de mulheres negras na Paraíba. **Gênero**, Niterói, RJ, v. 16, n. 2, 2016, p. 71–89. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/issue/view/2764/822>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. **Entre a história e a memória**: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926 1976). Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5983?locale=pt_BR. Acesso em: 03 jun. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio. *In*: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 2003, v. 16, n. 2, 2003. p. 221-236.

CONCEIÇÃO, Marcio Santos da. **Narrativas do itinerário escolar de professoras negras e suas implicações na práxis pedagógica**. Faculdade EST, 2013. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/EST_24f053d2e59b18116384013bd3150019. Acesso em: 03 jun. 2022.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.** Universidade Federal de São Carlos. 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1f96a7964a6fb303b7df78d905327ef8.

Acesso em: 03 jun. 2022.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. *In: Cadernos Pagu*, 2002, pp. 59-90. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/wS7Qsx7qSndHr7FyYcfjR5Q/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 set. 2021.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2012. 278f. Tese (Doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2012.

CUNHA, Marlei. **Costa Rica:** Editora Caiapó, 2009.

DI GIORGI, C. A.; LEITE, Y. U. F. L. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. *In: Série-Estudos*, Campo Grande, 2010. p. 305-323. Disponível em: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45>. Acesso em: 04 jun. 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *In: Navegações*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, n. 2, 1995.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *In: Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, 2021. p. 11-35. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 11 ago. 2022.

GOMES, N.L; JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *In: Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 47, 2013. p. 19-33.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do negro.** Coleção 2 pontos; v. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HAHNER, June E. **A mulher no Brasil**. Tradução de Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 9, n. 229, 2010. p. 562-582.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *In: Rev. Katálises*, Florianópolis, v. 10, n. especial, 2007. p. 37-45.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. *In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 22, n. 23, 2012. p. 148-166.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 1.298, de 31 de março de 1.978. Eleva o nível da escola de 1º para 2º Grau. **Diário Oficial**: Campo Grande, 1.978.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 2.241/89. Autoriza o curso supletivo. **Diário Oficial**: Campo Grande, 1984.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 873, de 22 de novembro de 1984. Reconhece o Ensino de 2º Grau – Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série. **Diário Oficial**: Campo Grande, 1984.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº. 191, de 11 de setembro de 1981. Reconhece o Ensino de 1º Grau e autoriza o funcionamento do 2º Grau – Habilitação para o Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série. **Diário Oficial**: Campo Grande, 1.981.

MELO, Glenda Cristina Valim. Roda de conversa entre mulheres negras: performatividade de raça, gênero e sexualidade. 2022. *In: MELO, Glenda Cristina Valim; JESUS, Dánie Marcelo (org.). Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. Mórula Editorial, 2022. Disponível em: <https://www.tocalivros.com/ebook/linguistica-aplicada-raca-e-interseccionalidade-na-contemporaneidade-glenda-cristina-valim-de-melo-dan-morula-editorial>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MELO, R. Quais são os desafios de meninas e mulheres negras na educação? 2020. *In: Gênero e educação*. 2020. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/desafios-mulheres-negras-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana/MT**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

NOGUEIRA, A. M. R. O lugar das professoras negras na Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. *In: Anais Eletrônicos*, Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIV_O_FazendoGenero2017.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. p. 229-241.

PAULA, Janaina Nayara de. **A cor da ternura: os desafios de ser professor (a) negro (a) no sistema educacional público do sudeste goiano**. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de; Guimarães, Selva. 10 anos da lei federal nº 20.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *In: Educação e Pesquisa* (on line) 2014, v. 40, n 2, p. 435-448. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S157-97022014061517>. Acesso em: 20 set. 2023.

PEROTONI, Cleonice. **Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT**. Universidade Federal do Mato Grosso: Cuiabá, 2015.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? *In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.) Prática Feminista e o Conceito de Gênero*. Textos Didáticos. São Paulo: Unicamp/ IFCH, n. 48, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. *In: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRONI, M. W.; GOMES, D. C. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. **Estudos Avançados** [online]. 2015, v. 29, n. 85, pp. 137-151. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500010>. Acesso em: 11 ago. 2022.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez: retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REALI, A. M. R.; REYES, C. R. Ensinar e ser professor: processos independentes ou inter-relacionados? 2009; *In: REALI, A. M. R.; REYES, C. R. (Org.). Reflexões sobre o fazer docente*. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 13-20.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROIZ, D. S.; TEIXEIRA, R. G. (Org.) ; ZIMMERMANN, T. R. (Org.). **As historiadoras e o(s) gênero(s) na escrita da História I: pioneiras nos estudos históricos brasileiros**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras; Capes, 2022. v. 1. 648p .

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, 2007. p. 94-103.

SANTOS, L. L. dos.; ZOLIOTTO, D. M. Ainda fora da sala de aula: mulheres negras no ensino superior. *In: MOUSEION*, Canoas, n. 37, 2020. p. 39-49.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SEGATO, R. **A guerra contra as mulheres**. Madri: Traficantes de sonhos, 2016.

SILVA, C. M. da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4887/1/arquivo926_1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, J. da; EUCLIDES, M. S. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). *In: Educar em Revista, Curitiba*, Brasil, v. 34, n. 70, 2018. p. 51-66. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58760/35899>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, Kelly da. **Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça**. 2020. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2003

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. *In: Nuances: estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 1995. p. 21-30.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. Laura Olivieri Carneiro de Souza (Org.) 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TAVARES, S. L. Igualdade racial: caminhos a serem caminhados. *In: Revista do programa de pós-graduação em direito da Unirio*. v. 3, n. 1, 2021. p. 24-59. Disponível em: <https://seer.unirio.br/rdpp/article/view/10477/10945>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ZIMMERMANN, Tania Regina; Medeiros, Márcia Maria. Biografia e Gênero: repensando o feminino. In: **Revista de História Regional** 9(1): 31-44, Verão 2004.

ANEXOS

FICHAS

FICHA DE ENTREVISTA
Dados sobre a professora: Ana Alves de Moraes

Nome completo: Suete Alves de Moraes e Joana Paula de Freitas

Ana Alves é natural de onde? Minueros - GO

Cidade e escola em que ela estudou? Em Costa Rica na Escola Santos Dumont.

Conte um pouco como foi para se formar? Tentou vestibular em Química Barreto mas não a nota necessária, então ela seguiu somente com magistério

Quando começou a lecionar? Qual escola? De acordo com Holvitz, foi em 17/06/1961 na Fazenda Tomizão e depois na Escola Santos Dumont

Tem algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou? Ela deu aula em baixo de um pé de manga e quando chovia ela corria com os alunos p/ dentro de casa.

Se lembra de algum fato constrangedor que tenha ocorrido na época em que lecionava? Se sim, qual? Houve uma vez que uma aluna fez cocô dentro da sala de aula, foi muito constrangedor p/ todos

Ano em que se aposentou? Em 03/11/1981

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo: Suely Bento da Cruz

É natural de onde? Nhandeara SP

Cidade e escola onde você estudou? Escola Joaquim Fernandes de Melo
Nhandeara. SP.

Conte um pouco como foi se formar? Estudei magistério em Costa Rica e
a faculdade em Jales SP, onde todo mês tinha que
me deslocar de Costa Rica a Jales mais de 400 km com
estradas de terra. Era barato, era poeira, às vezes em
pi. Muito lotido, mas sempre com o foco de me
tornar professora.

Quando começou lecionar? Qual escola? comecei em 1983 na E.E. Santos
Dumont

Tem algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou?

talvez porque tenha acontecido comigo quando criança,
me marcou muito, resolver fazer o mesmo com meus
alunos de 2º e 4º série e leva-los a campo grande
e proporcionar um dia diferente para eles como cinema,
parques turísticos, shopping, lanche.

Se lembra de algum fato constrangedor que tenha ocorrido na época em que lecionava? Se sim, qual?

Uma mãe me acusou de bater todos os dias no
filho dela que era uma criança muito boa, às vezes
indo para escola com fome e eu dando meu próprio lanche
para esta criança. Mostrei o bilhete que ela havia escrito e o
coordenador a chamou na escola e conversou com a criança, logo
de mim e a mesma desmentiu dizendo que eu sentava perto dela
e o ajudava a escrever. Meu coordenador bateu a transferência na
hora para essa mãe e disse que o filho dela não estudaria mais lá.

Ano em que se aposentou?

2009

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo:

Suelly Bento da Cruz

Conte um pouco como foi para se formar? Era difícil, porque tínhamos que pegar o ônibus distante 24 km a noite, pois o mesmo vinha de Cuaba sem hora para chegar, porque a estrada era de terra e por várias vezes não eu em pé até a parada do sabuado. Distância de uns 250 km. Logo a se formar foi difícil porque faltava o dinheiro para pagar, já que o curso era caro (cada 2 meses) e então fazia alguma promoção ou coisa para pagar.

Quer Citar algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que estudou?

Era comum ouvir piadas sem graça em salas dos professores, pois ainda não tinha terminado o mestrado, mas como era boa, alguns entraram como substituta de uma professora que ia aposentar, e um dia, já cansada das piadinhas, faltou luz na escola e eu fui de sala em sala avisando para os professores que a coordenadora havia dispensado todos, já que ela fazia piadinha também. Então por um alívio e todos saíram e foram embora e os professores, sem entender nada disseram que tinha sido eu e logo a luz voltou, mas já não tinha ninguém.

Quer Citar algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou?

Cidade pequena sempre tem cinco guim e nessa sala resolvi jogar, e como era uma diretora nova na cidade, ela não sabia de minha fama porque eu estudava em Campo Grande e havia voltado. Então combinamos de jogar e eu coloquei um pedaço de jornal na boca, dei no chão e comecei a falar. Chamaram a diretora e a turma falou que eu tinha esses ataques e que tinha que me levar na farmácia, já que na cidade não havia hospital e assim foram todos me acompanhar. Logo contaram para ela que era mentira e que eu era atendida, ela brigou comigo e nunca mais falou comigo, pois era uma guecha racista. Es

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo: ROSELY CRUZ MACHADO

É natural de onde? SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, SP

Cidade e escola onde você estudou? Iniciei meu ensino primário no interior de São Paulo, mas antigo ginásio e Magisterio estudei na E.E. Santos Dumont em Costa Rica/MS

Conte um pouco como foi se formar? Estudei na mesma escola SANTOS Dumont. Ao fazer Faculdade perdi todos os infâncias que uma mulher preta, funcionária, esposa e mãe passa desde o exílio do marido como a falta de dinheiro e até comida faltou (passi fome) para dar conta de estudar. Para viajar até chegar na cidade que fazia (na época, curso vago) não tinha ônibus e quase sempre tinha que pagar carona de

Quando começou lecionar? Qual escola? Caminhos. Eu iniciei dar aula com 14 anos, sem registro

numa escola do município, séries multisseriadas Escola mista de Costa Rica/MT. e hoje chá

Tem algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou?

A época sempre foi a minha vida, fazia tudo de pare. Logo iniciei na Educação e professa, fazia tudo fixo: pão, merenda, lia a 5ª aula dos remédios das mães e das mulheres de Boate que estavam doente. Eu como professora levava as crianças com dificuldade para minha casa, ia na fazenda ensinar as mães para as crianças, eu mesma alfabetizava elas também.

Se lembra de algum fato constrangedor que tenha ocorrido na época em que lecionava? Se sim, qual?

Houve vários fatos constrangedores ao longo de meu exercício no Magisterio, porque a professora preta tem que ser mais eficiente do que a branca, isso no negro sabe: Meu castor deu - 1) Um dia chegou uma senhora rica para colocar a criança para estudar. O diretor chamou as professoras alfabetizadoras que tinha na escola, as três foram negadas.

Ano em que se aposentou? Em 2015, no Diário Oficial nº 8.896 do dia 08 de abril de 2015 foi publicado e concedida a aposentadoria voluntária de Rosely Cruz Machado.

* Ele falou para a mãe:
- Mãe eu tenho umas três professoras pretas (falava brincando com a mãe, inclusive ele estava rindo).
- Agora mãe a senhora escolhe qual que você quer!
- A mãe olhou em nós três e apartou para a mais clara e falou: eu quero essa.
Isso foi muito triste. Nós não entendia que era racismo, mais dóia.

* Um outro momento estávamos numa Reunião Pedagógica, onde reunia todos os professores para temas de Estudos. Num momento de intervalo, onde estávamos fazendo o lanche, um diretor, chegou brincando conosco, chamou as professoras pretas que estava lá, éramos quatro e pediu para estender os braços, uma perto da outra e fez a seguinte brincadeira: - Meninas qual de vocês tem mais tinta? Qual de vocês é mais preta?
Foi bastante constrangedor, as professoras riram, afinal era o Diretor que estava falando né!!!

** Hoje a Escola chama: Escola Municipal Francisco Martins Corrêjo

*** De Alfabetização ao Magistério e Ensino Médio foi muito marcante: várias momentos: aluno apaixonar por professor e vim pedir socorro e eu orientá-las a sair daquilo (ambos casados) então era momentos. Aluno usando drogas, isso judicava de mim (mas falava a linguagem deles e conseguia tirar eles das drogas).
Particpei de um projeto onde o aluno não podia ser reprovado. Nesse projeto eu reuni uns alunos da alfabetização (tinham dificuldade e eu conseguia sanar) até a quinta - série. ensinava fora da escola todas as dificuldades.

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo: LUZIA Odalva da Cruz de Menezes

É natural de onde? Mineiros Gerais

Cidade e escola onde você estudou? E.E. Santos Dumont, Costa Rica, MS.

Conte um pouco como foi se formar? Espetor Abraão, era uma pessoa sério e rígido, certo vez, chegando ao portão da escola, vi o movimento dos alunos, e o espetor dizia hoje ninguém, entra na escola sem mostrar os dois pés que estão com meia, pois era um espetor muito competente, mas ele foi orientado pela sua namorada, que eu usava só um pé de meia, daí tive de amarrar minha blusa de frio p/ poder entrar na escola.
Quando começou lecionar? Qual escola? Em 1980 na E.M. João Pôncio de Arruda.

Tem algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou?
Uma vez levei três alunas em Campo Grande p/ fazer o curso de Libras, chegando lá, as alunas ficaram alojada na igreja Presbiteriana, mas os professores foram p/ o hotel. Quando os alunos perceberam que os professores estava no hotel, eles ficaram irritados e pediram que queriam ser mais respeitados, se pudessem colocar eles no hotel também.
Mas no proximo encontro todos ficaram no hotel.

Se lembra de algum fato constrangedor que tenha ocorrido na época em que lecionava? Se sim, qual?

Sim, me lembro muito bem.
Um estavamos na sala dos professores. Quando uma colega de mau gosto chegou contando um fato que teria acontecido com seu filho: dizendo que ele foi levado na praça, então foi preciso beijar e abraçar seus amigos uma menina negra, mas quando chegou em casa ele, vomitou, tomou banho, chorou, mais ainda não saia o cheiro, daquela negrinha do seu corpo. Fiquei muito triste com esta conversa.
Ano em que se aposentou? Em 2018

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo: Luzia Odalva da Cruz de Menezes

Conte um pouco como foi para se formar? Minha formação foi muito difícil, na 1ª série até a 8ª série, saí da Fazenda São Luiz e percorria 5KM, para chegar na cidade, Costa Rica e estudar na E.E. Santos Dumont.

Quando estava na 7ª série - comecei o meu primeiro emprego, Ministrar aulas e continuar estudando, Terminei a 8ª série, passei no vestibular, em Jales, fiz faculdades de Pedagogia, em Pereira Barreto fiz Pós graduação, e no Sabuticabal fiz Psico pedagogia, terminando minhas pós. Depois fui para Campo Grande, fazendo faculdades UCDB, onde tinha um sonho de estudar nesta Faculdade.

Quer Citar algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que estudou?

Perdida no Shopping:

Uma vez um grupo de professor, filiados no Simited, alugamos um ônibus e fomos p/ Campo Grande.

Reivindicar um aumento de Salário, Terminando, já a noite muitos cansados, resolvemos passar no Shopping para comer um lanche, e voltar p/ nossas casas.

Aconteceu que uma colega ficou perdida no Shopping. Depois de ter percorrido alguns km, precisamos voltar para buscar ela. Ela estava muito nervosa, as guardas, estava junta com ela dando apoio e tentando ligar p/ nós encontrar.

mas no final deu tudo certo.

Quer Citar algum relato de uma história engraçada ou um fato que tenha te marcado sobre a época em que lecionou?

Acúcar no Motor

Quando estava estudando o 6ª série aconteceu uma história, brincadeira de Crianças, sem maldades...

Nossa energia era gerada por um gerador (motor), meus colegas e eu, não queria aulas no dia seguinte, então meu colega disse: se colocar açúcar no motor ele apaga, e não temos aulas, e podemos ir na festa do Páteo sem precisar faltar, e disse para mim você traga o açúcar e assim fizemos e não teve aula, fomos para festa todos felizes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas senhoras **Ivania Paula de Freitas e Ivete Alves de Moraes** solicitamos a participação na pesquisa "Educadoras negras e suas contribuições na educação do município de Costa Rica/MS" (sob a responsabilidade do pesquisador André da Silva. Declaramos, ainda, que sua participação é voluntária e se dará mediante preenchimento desta ficha com perguntas semiestruturadas pelo pesquisador, professor André da Silva, que se coloca à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida por meio do telefone (67) 999696-9727.

Sendo assim, segue os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos são estritamente confidenciais. Os dados dos voluntários serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimentos dos dados, assegurando assim sua privacidade.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-las informadas sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem prejuízo a sua pessoa.

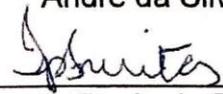
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

Portanto, eu, Ivania Paula de Freitas e Ivete Alves de Moraes fui informada e aceito participar com total liberdade desta pesquisa, tendo em vista compreender claramente os objetivos que nortearam seu desenvolvimento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecimento, sendo que me foi dada também a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

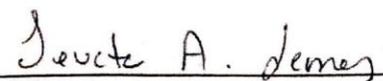
Costa Rica/MS, 20/03/2024.



André da Silva



Ivania Paula de Freitas



Ivete Alves de Moraes

Nome completo do pesquisador: André da Silva

Telefone para contato: (67) 9.9696-9727

E-mail: danteansilva13@outlook.com

Comitê de ética com Seres Humanos da UEMS, fone 3902-2699 ou cesh@uems.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora **Suely Bento da Cruz** solicitamos a sua participação na pesquisa "Educadoras negras e suas contribuições na educação do município de Costa Rica/MS", sob a responsabilidade do pesquisador André da Silva. Declaramos, ainda, que sua participação é voluntária e se dará mediante preenchimento desta ficha com perguntas semiestruturadas pelo pesquisador, professor André da Silva, que se coloca à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida por meio do telefone (67) 999696-9727.

Sendo assim, segue os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos são estritamente confidenciais. Os dados dos voluntários serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimentos dos dados, assegurando assim sua privacidade.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-las informadas sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem prejuízo a sua pessoa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

Portanto, eu, Suely Bento da Cruz fui informada e aceito participar com total liberdade desta pesquisa, tendo em vista compreender claramente os objetivos que nortearam seu desenvolvimento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecimento, sendo que me foi dada também a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Costa Rica/MS, 19/03/2024.



André da Silva



Suely Bento da Cruz

Nome completo do pesquisador: André da Silva

Telefone para contato: (67) 9.9696-9727

E-mail: danteansilva13@outlook.com

Comitê de ética com Seres Humanos da UEMS, fone 3902-2699 ou cesh@uems.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora **Rosely Cruz Machado** solicitamos a sua participação na pesquisa "Educadoras negras e suas contribuições na educação do município de Costa Rica/MS", sob a responsabilidade do pesquisador André da Silva. Declaramos, ainda, que sua participação é voluntária e se dará mediante preenchimento desta ficha com perguntas semiestruturadas pelo pesquisador, professor André da Silva, que se coloca à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida por meio do telefone (67) 999696-9727.

Sendo assim, segue os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos são estritamente confidenciais. Os dados dos voluntários serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimentos dos dados, assegurando assim sua privacidade.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-las informadas sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem prejuízo a sua pessoa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

Portanto, eu, ROSELY CRUZ MACHADO fui informada e aceito participar com total liberdade desta pesquisa, tendo em vista compreender claramente os objetivos que nortearam seu desenvolvimento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecimento, sendo que me foi dada também a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Costa Rica/MS, 08/03/2024.



André da Silva



Rosely Cruz Machado

Nome completo do pesquisador: André da Silva

Telefone para contato: (67) 9.9696-9727

E-mail: danteansilva13@outlook.com

Comitê de ética com Seres Humanos da UEMS, fone 3902-2699 ou cesh@uems.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora **Luzia Odalha da Cruz** solicitamos a sua participação na pesquisa "Educadoras negras e suas contribuições na educação do município de costa rica/MS", sob a responsabilidade do pesquisador André da Silva. Declaramos, ainda, que sua participação é voluntária e se dará mediante preenchimento desta ficha com perguntas semiestruturadas pelo pesquisador, professor André da Silva, que se coloca à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida por meio do telefone (67) 999696-9727.

Sendo assim, segue os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos são estritamente confidenciais. Os dados dos voluntários serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimentos dos dados, assegurando assim sua privacidade.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-las informadas sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer momento e deixar de participar do estudo sem prejuízo a sua pessoa.

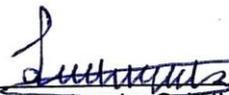
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

Portanto, eu, Luzia Odalha da Cruz de Menezes fui informada e aceito participar com total liberdade desta pesquisa, tendo em vista compreender claramente os objetivos que nortearam seu desenvolvimento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo De Consentimento Livre E Esclarecimento, sendo que me foi dada também a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Costa Rica/MS, 07/03/2024.



André da Silva



Luzia Odália da Cruz

Nome completo do pesquisador: André da Silva

Telefone para contato: (67) 9.9696-9727

E-mail: danteansilva13@outlook.com

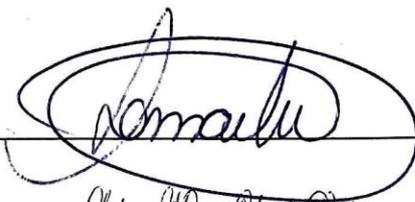
Comitê de ética com Seres Humanos da UEMS, fone 3902-2699 ou cesh@uems.br

**AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA E PARA UTILIZAÇÃO DO ACERVO DOCUMENTAL E
ICONOGRÁFICO DA INSTITUIÇÃO**

Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Paranaíba a realizar uma pesquisa histórica na Escola Estadual Santos Dumont, situada na cidade de Costa Rica – MS, realizada pelo pesquisador do Mestrado em educação **André da Silva** – CPF 580.541.031-15 para fins de utilização do local para pesquisa, a divulgação e a reprodução de imagens, e do acervo documental digitalizado incluindo documentos apresentados, para realização de pesquisa em andamento e futuras que houverem em relação a educação de Costa Rica – MS, o presente trabalho é sobre as “**EDUCADORAS NEGRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE COSTA RICA/MS**”.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais e revistas, entre outros) mídia eletrônica (Internet), e demais meios de comunicação (tv, cinema, rádio) em como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Costa Rica – MS 02/04/2024


Letiane Martins Uzeda Barbosa
Resol. "P" SED N. 4.115, de 28/12/2023
DIRETORA

FICHA DE ENTREVISTA

Nome completo: Antonio Barbosa da Costa

É natural de onde? Costa Rica - MS

Cidade e escola onde você estudou? Escola Estadual Santos Dumont e
Universidade Católica D. Rosário - Campo Grande - MS

Conte um pouco como era o ensino no começo do Município de Costa Rica?

O ensino era precário; faltava tudo: professores, material didático, merenda escolar. A escola tinha uma estrutura física totalmente inadequada. O quadro de professores era incompleto e não tinha qualificação. Era uma escola no sertão sem acessibilidade e sem recursos e tinha escolas com valores altos. Muitos alunos não estudavam porque não tinham condições de pagar.

Como era sua colega de magistério Ana Alves de Moraes?

Dona Ana antes minha professora, de pais colegas de aula. No começo ela nos ensinou, depois no magistério ensinou ela. Era muito firmeza, pouca conversa e não gostava muito de interagir com a turma. Me lembro que o quadro de professores sempre estava incompleto, então a gente "fugia" de aula e era um sacrifício levá-la junto às vezes pegávamos pelo braço e levávamos ela quase que à força.

Ano em que se aposentou? Em um cargo 2015 e outro 2017.

