



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIENNE NEIDE DA CUNHA

**PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM
RESILIÊNCIA**

FLORIANÓPOLIS - SC

2019

FABIENNE NEIDE DA CUNHA

**PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM
RESILIÊNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Joana Célia dos Passos

FLORIANÓPOLIS - SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cunha, Fabienne Neide da
Profissionais Negras na Educação Infantil da Rede
Municipal de Florianópolis : narrativas que reverberam
resiliência / Fabienne Neide da Cunha ; orientadora,
Joana Célia dos Passos, 2019.
239 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Mulheres negras. 3. Profissionais da
Educação Infantil. 4. Percurso de vida e formação. 5.
Identidade negra. I. Passos, Joana Célia dos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

FABIENNE NEIDE DA CUNHA

**PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM
RESILIÊNCIA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia de Moraes Lima
Universidade Federal de Santa Catarina - (PPGE/CED/UFSC)

Prof.(a) Dr.(a) Marilise Luiza Martins dos Reis Sayão
Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Blumenau

Prof.(a) Dr.(a) Angélica Silvana Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina - (EED/CED/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em educação.

Prof. Dr.(a) Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Programa

Prof. Dr.(a) Joana Célia dos Passos
Orientadora

Florianópolis, 12 de julho de 2019.

Corpo branco antirracista

*Meus ancestrais escravizaram e colonizaram o povo africano
Fizeram dos seus corpos negros mercadoria e mais valia
Tentaram ocultar suas culturas, costumes e tradições
Quantas vezes e corpos negros foram destruídos pelas mãos e olhos dos senhores brancos?
Quantos corpos sangraram e quantas vozes foram silenciadas?
Tentaram apagar a população negra do Brasil com a democracia racial
Que democracia é essa que segrega, racializa e inferioriza o corpo negro?
Que democracia é essa que busca ocultar as memórias ancoradas nos corpos diaspóricos
atlânticos?
Essa é a história do Brasil...
Um país que insiste em embranquecer a sua população que é miscigenada
Que é fruto de uma violência sobre os corpos negros e os corpos indígenas
Branquitude que coloca como privilégio como superior
Muitos corpos brancos continuam alienados na sua brancura
Outros corpos brancos, rompem o véu da democracia racial sobre seus olhos e veem a
realidade
Realidade essa que incide no corpo negro de um mundo racista e desigual
O que fazer então corpo branco? Como modificar essa realidade?
O primeiro passo é ser um corpo branco antirracista...
Não somente nas palavras, mas traduzido em ações, reflexões, hábitos, olhares e
posicionamentos frente as situações racistas
Por uma sociedade que seja igualitária
Por um Brasil menos racista...
Reflita, senhor branco detentor das riquezas, como desconstruir esse cenário?
A alteridade em prol de uma mudança de paradigma
Por uma ótica decolonial do poder, saber e ser
Por corpos brancos conscientes de seu privilégio
Sejamos corpos brancos antirracistas!!!*

Fabienne Neide da Cunha

Dedico à minha avó Maria (*in memoriam*). Saudade do tempo de infância ao seu lado. Minhas mais belas lembranças são destes momentos!

Aos meus pais: Neide e Abelardo, meu porto seguro.

À todas as mulheres negras que compartilharam, gentilmente, seus percursos de vida e formação comigo. Suas narrativas reverberam resiliência. Sejam todas resistências independentes do pertencimento racial. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Confesso, experienciar o mestrado foi o percurso mais transformador da minha vida, no qual pude vivenciar uma miscelânea de emoções, adquirir novos conhecimentos, ampliei minhas concepções e percepções de mundo acerca das desigualdades sociais, raciais e sobre o privilégio da branquitude. Neste tempo, conheci novas pessoas e me reaproximei de outras conhecidas desde a época da graduação. Ora estava mais próxima de algumas/alguns colegas e ora me encontrava mais distante. Esse período, o mestrado, tem disso, a dicotomia entre estar mais comigo mesma nos momentos da leitura e escrita e do estar mais junto dos que seguiram presentes na forma física e virtual nesse processo que é intenso, acredite!

Sou grata a todas, todos e todes que de alguma forma, seja por uma mensagem, um telefonema, um abraço, um sorriso, um carinho, um “*Você é capaz!*”, participaram e contribuíram para que essa etapa acadêmica se concretizasse. Desde as minhas/meus amigas/amigos e colegas, as mestras e as/os doutorandas/doutorandos, as/os docentes, os que foram companheiras/os de mestrado, de estudos e pesquisa o meu obrigada. Para a maioria das pessoas já agradeço pessoalmente, toda e qualquer manifestação de carinho é mais bela quando materializada.

Agradeço, primeiramente, as mulheres negras profissionais da Educação Infantil que tive o prazer e a oportunidade de conhecer. Seus percursos de vida e formação, suas conquistas, suas lutas em prol de uma educação mais igualitária que abarque todos os corpos negros, brancos e indígenas, por serem mulheres de resistência em uma sociedade que é tão desigual e injusta com os grupos étnicos não brancos. Não tenho palavras para descrever o quanto esses encontros incidiram diretamente em mim, no meu corpo branco em construção antirracista. Em meio as nossas conversas, de sorrisos, de lágrimas externalizadas sobre suas faces pude evidenciar o quanto tratar da vida do *Outro* é algo delicado e frágil, percebi que um abraço diz mais do que muitas palavras e que o combate ao racismo é uma duelo do branco com o seu próprio *Eu* na extirpa do seu privilégio na sociedade. Admito, não teve como não me emocionar dentre tantos contextos de histórias inspiradoras que fizeram-me repensar, diversas vezes, sobre o meu lugar na sociedade e acerca do meu papel como profissional da Educação Infantil. Mais uma vez, gratidão.

Agradeço aos meus pais Neide e Abelardo, por acreditarem no meu potencial como pesquisadora, mesmo que em diversos momentos desacreditasse de mim mesma e da minha capacidade. Vocês não desistiram de demonstrar o quanto eu era apta a estar nesse meio. Minha gratidão e todo amor a vocês, que são minha vida e meus amores.

Ao meu irmão Tiago, o meu grande incentivador no âmbito educacional, sua determinação e dedicação desde a adolescência neste *lócus* me fez querer estar e fazer parte dos caminhos envolvendo a educação. Me lembro como se fosse hoje as tuas felicitações quando mencionei que havia sido aprovada no mestrado. Desde sempre pra sempre serás minha referência, tenha certeza disso, sua força me move também.

Ao meu babalorixá, Dennis de Oxum, por me apresentar, me ensinar e transmitir os princípios da religião da Matriz Africana de um modo tão verdadeiro e intenso, por estar presente há cinco anos na minha vida fazendo-me sentir cada vez mais pertencente a esse universo, me sinto “em casa” quando estou no terreiro. Grata por me ouvir, por me direcionar aos caminhos da compreensão e entendimento do meu íntimo, por me conectar com as energias dos Orixás. Para além do meu Pai de Santo, és meu amigo, meu confidente, o homem sábio com as palavras de uma alma que transcende luz, és meu guia espiritual, gratidão.

À Mariana Lange, cujos momentos de diálogos contribuíram para que tivesse mais perseverança e determinação no processo do mestrado. Seus *insides* deslocaram-me para lugares de conscientização dos meus sentimentos, das angústias e felicidades. O meu muito obrigada hoje e sempre, sei que me ouvir não é uma tarefa nada fácil e soubestes fazê-lo de modo acolhedor atravessado por empatia e carinho. Grata por mostrar o caminho da busca pelo meu *Eu* em todos os sentidos de sua conotação.

À minha parceira de escuta sensível, Sandra fostes sem dúvidas uma presença física valiosa nesse contexto. Gratidão por sempre me ouvires, por acreditar em mim, por me dizeres: “*Você é ladina, vai dar tudo certo!*” mesmo achando que nada estava bom quando escrevia, por permitir que participe da tua vida acadêmica e pessoal assim como participas da minha, por me apresentar o universo da confecção de bonecas e bonecos negras e negros e por me chamar para ser tua companheira nas andanças em Oficinas na Rede Municipal de Florianópolis e em outros âmbitos educacionais, por me ensinar todos os dias que juntas somos mais fortes, por me dar conselhos, por ser parceira de açaí depois de um dia atribulado de estudos, por ser essa professora incrível da Educação Infantil és minha referência como profissional, acredite, aprendo diariamente com você a ser uma educadora e uma pessoa melhor. Minha gratidão eterna por ser quem és e por estares ao meu lado me ensinando a lidar com meus medos e ansios e, ainda, a acreditar mais em mim mesma.

À professora Patrícia de Moraes Lima, que na quinta fase da graduação propiciou meu encontro com as particularidades da Educação Infantil. Sua sensibilidade e amor por esta etapa da Educação Básica me tocaram de uma maneira tão profunda que naquele instante soube que deste lugar me aproximaria e não conseguiria me desvincular. E não é que estava certa? Desde

que recebi a titulação de pedagoga a Educação Infantil é meu lugar de amor, respeito, ressignificações, entaves com o que está arraigado de modo desigual e de comprometimento com as crianças e seu desenvolvimento integral. Grata pelo seu aceita em participar desse momento, é uma felicidade imensa tê-la comigo mais uma vez, sinto seu carinho sempre.

À professora Marilise Luiza Martins dos Reis Sayão, por ter aceitado ser partícipe dos membros da banca, suas contribuições foram imprescindíveis para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa. Seus escritos sobre mulheres negras me inspiraram.

À professora Angélica Silvana Pereira, estamos juntas novamente do encontro na Graduação para a Pós-Graduação, obrigada por seus direcionamentos e posicionamentos frente a pesquisa.

A todos os meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação pelos momentos de partilha de saberes e pela oportunidade em poder viver novas experiências no contexto acadêmico participando de atividades das quais não era próxima. Grata pelos aprendizados, vivências e conhecimentos.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente, aos da Linha: Sujeitos, Processos Educativos e Docência, pelas contribuições através das disciplinas ofertadas para o desenvolvimento e compreensão de conceitos pertinentes a minha temática.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, por subsidiar meus estudos durante um ano com o auxílio a bolsa do mestrado. Esse montante foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Finalmente, a minha orientadora, a professora Joana Célia dos Passos que transformou, literalmente, meu posicionamento do *ser* e *estar* no mundo como mulher, mulher branca e pesquisadora das relações étnico-raciais. Nosso reencontro no final do ano de 2014, dois anos após termos nos conhecido no início da minha história acadêmica na Pedagogia em 2011 na disciplina Diferença, Estigma e Educação, propiciou uma nova lente no que atravessa a temática do racismo, das relações sociais, das hierarquizações do poder e das classes, das desigualdades raciais, sociais, culturais, socioeconômica, do preconceito racial, da discriminação e outros. Meu olhar começou a se modificar logo que iniciamos os estudos de aprofundamento sobre o tema.

Minha metamorfose ocorreu através de ciclos: na primeira etapa, encapsulado, um corpo branco que desconhecia seus privilégios na sociedade racializada e deforme; na segunda etapa, o rompimento do casulo e o surgimento de um corpo branco iniciando sua alteração e compreensão acerca das segregações e disparidades que incidem diretamente nos corpos

negros; terceira etapa, o nascimento de um corpo branco antirracista construído no enredo dos estudos acerca das relações étnico-raciais, das convivências com mulheres negras e homens negros, das situações experienciadas e dos desafios que a vida impõe. Todas essas mudanças, na minha visão de mundo e no meu posicionamento político e social no encontro com as desigualdades devo a minha professora e orientadora. Sou grata por tê-la como orientadora, sou grata por teres me conduzido tão sabiamente para me tornar essa mulher branca de hoje. Que nossas histórias nesse tempo sejam lembradas com afeto. Gratidão!

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo (**DAVIS**, *Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo* - Palestra UFBA, 2017).

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre mulheres negras da Educação Infantil e irá analisar os percursos de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para o mesmo. O estudo tem enfoque na metodologia campo-tema, utilizamos a abordagem qualitativa e o recurso metodológico da entrevista semi-estruturada. Buscamos tecer diálogos e reflexões com teóricas(os) que discutem os temas aqui expostos: BARDIN (2011), BENTO (1995; 2002; 2002a), BUTLER (2016), CARNEIRO (2003; 2004; 2011), CARDOSO (2014; 2014a; 2010; 2017), CASTELLS (1999; 2010), CERISARA (1996), CRENSHAW (2002), DAVIS (2017), FREITAS (2017), GONZALEZ (1984); GOMES (1999; 2002; 2005; 2017), HALL (2011), HOOKS (2013), NASCIMENTO (1968; 1978; 1982), MUNANGA (1996; 1996a; 2006; 2012), PASSOS (2012), RIBEIRO (2017; 2018), ROMÃO (2001; 2005), SILVA (2003; 2009), SCOTT(1995), SCHUCMAN (2014), SCHWARCZ (1996; 1996a), SPINK (2003), WERNECK (2003; 2010) e dentre outros que contribuíram para o desenvolvimento da investigação. Concluímos que as profissionais que estão como auxiliar de sala ocupam esse lugar por três motivos: primeiro, estão na espera de futuros concursos públicos para ascenderem na carreira profissional, desse modo, enquanto não se materializam, algumas profissionais negras continuam seguindo na trilha da qualificação profissional, seja com mais especializações ou pleiteando vaga no mestrado em Universidades Públicas. As mulheres negras relataram que é necessário estar na procura de mais formações (níveis de estudos) para estarem ocupando os cargos que ficam acima do ser auxiliar de sala na hierarquização do poder e saber, pois, para quem é negra e/ou negro, o seu percurso formativo deve comprovar que sua capacidade intelectual independe do seu pertencimento étnico-racial; segundo uma parte parece estar satisfeita com o cargo e as atribuições que realiza; e, terceiro a minoria está para se aposentar, logo almejam fazer outras coisas, porém ligadas à área da educação também e, ainda, de acordo com as narrativas, algumas expressaram a vontade de viajar e descansar após anos dedicando-se à educação e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Mulheres negras; Profissionais da Educação Infantil; Percurso de vida e formação; Identidade negra.

ABSTRACT

The present research is about black women in kindergarten and will analyze the life pathways and formation of black professionals who act as conducting teachers, auxiliary teachers and classroom assistants in kindergarten in the Basic Education of Florianópolis Municipal Network in order to understand by that black women who perform the function of room assistant choose this position even when they have vocational training above that required for it. The study focuses on the field-theme methodology, we used the qualitative approach and the methodological feature of the semi-structured interview. We seek to weave dialogues and reflections with theorists who discuss the themes presented here: BARDIN (2011), BENTO (1995; 2002; 2002a), BUTLER (2016), CARNEIRO (2003; 2004; 2011), CARDOSO (2014; 2014a; 2010; 2017), CASTELLS (1999; 2010), CERISARA (1996), CRENSHAW (2002), DAVIS (2017), FREITAS (2017), GONZALEZ (1984); GOMES (1999; 2002; 2005; 2017), HALL (2011), HOOKS (2013), NASCIMENTO (1968; 1978; 1982), MUNANGA (1996; 1996a; 2006; 2012), PASSOS (2012), RIBEIRO (2017; 2018), ROMÃO (2001; 2005), SILVA (2003; 2009), SCOTT(1995), SCHUCMAN (2014), SCHWARCZ (1996; 1996a), SPINK (2003), WERNECK (2003; 2010) and others that contributed to the development of research. We conclude that the professionals who serve as a classroom assistant occupy this place for three reasons: first, they are waiting for future public competitions to ascend their professional career, so that, until they materialize, some black professionals continue to follow the path of professional qualification, either with more specializations or applying for a post in the Master's degree in Public Universities. Black women reported that it is necessary to be in search of more formations (levels of studies) to be occupying the positions that are above the auxiliary of room in the hierarchization of the power and to know, therefore, for who is black and / or black, the his formative course must prove that his intellectual capacity is independent of his ethnic-racial belonging; according to one party, he seems to be satisfied with his position and the duties he performs; and, third, the minority is about to retire, they soon aim to do other things, but linked to the area of education as well, and according to the narratives, some expressed the desire to travel and rest after years of dedicating themselves to education and contributing for the integral development of children.

Keywords: Black women; Child Education Professionals; Life course and training; Black identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipal de acordo com Regiões de Florianópolis.....	54
Quadro 2 - Mapeamento das Profissionais Negras Efetivas da Rede Municipal de Florianópolis:.....	55
Quadro 3 - Mapeamento das Profissionais Negras Efetivas da Rede Municipal de Florianópolis.....	55
Quadro 4 - Profissionais Negras na Educação Infantil: entrevistadas	58
Quadro 5 - Atribuições aos cargos dos profissionais na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, Edital nº 004/2018	71
Quadro 6 - Formação exigida na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis	73
Quadro 7 - Remuneração e Carga Horária Semanal Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis.....	73
Quadro 8 - Benefício de auxílio alimentação e lanche Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis	74
Quadro 9 - Profissionais da Educação Básica efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis	75
Quadro 10 - Profissionais da Educação Infantil efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis de acordo com a cor/raça	75
Quadro 11 - Profissionais da Educação Infantil efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis de acordo com a cor/raça e gênero	76
Quadro 12 - Gráfico: Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça.....	104
Quadro 13 - Profissionais Negras tempo de atuação nos espaços educativos:	129
Quadro 14 - Níveis de formação das profissionais negras entrevistadas	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Adquirido em caráter temporário

ANPED - Anais da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DGE - Diretoria de Gestão Escolar

DIPED - Departamento de Planejamentos e Dados Educacionais

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GEC - Gerência de Educação Continuada

GT - Grupo Temático

IPEA - Pesquisa Econômica Aplicada

NEI - Núcleo de Educação Infantil

NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal

NUFPAEI - Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

RMEI - Rede Municipal de Educação Infantil

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UERN - Universidade do Estado Rio Grande do Norte

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
OUTRAS FACES DA BRANQUITUDE: UM CORPO BRANCO ANTIRRACISTA ROMPENDO O VÉU DA DEMOCRACIA RACIAL	19
CAPÍTULO 1 - OS DESDOBRAMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA	32
1.1 As particularidades do campo investigativo: os percursos metodológicos	32
1.2 As profissionais negras na Educação Infantil: as primeiras observações e anotações do campo	44
1.2.1 A procura, a rede de contatos, o encontro e o momento da escuta: as vozes das mulheres negras partícipes da pesquisa	49
1.2.2 Profissionais negras na Educação Infantil: o perfil das entrevistadas	57
1.3 As especificidades na estruturação da Rede Municipal de Florianópolis: uma breve contextualização	67
CAPÍTULO 2 - TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE DO BRASIL: MARCAS DO COLONIALISMO E AS DESIGUALDADES RACIAIS	77
2.1 A face segregadora de um país miscigenado	77
2.1.1 A perspectiva decolonial: uma aproximação necessária para desconstruirmos o colonialismo	81
2.2 O mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento	84
2.3 Os acionamentos identitários na constituição identitária do negro: o tornar-se negra(o)	91
2.4 A integração da população negra no âmbito educacional: algumas considerações.....	100
2.5 As desigualdades no mercado de trabalho: o <i>locus</i> da mulher negra	109
2.5.1 Classe, raça e gênero: a combinação resulta na interseccionalidade.....	114
CAPÍTULO 3 - O QUE CONTAM AS PROFISSIONAIS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA	125
3.1 O tornar-se profissional da educação: uma escolha.....	125
3.2 Do nível de formação ao seu lugar na Educação Infantil: auxiliar de sala, professora regente e professora auxiliar	139
VOZES DA RESISTÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	182
REFERÊNCIAS	188

APÊNDICE A - ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS RELEVÂNCIAS PARA A TEMÁTICA.....	200
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	222
APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO	226
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	228
APÊNDICE E - CARTA SOLICITAÇÃO DE DADOS PROFISSIONAIS NEGRAS .	233
ANEXO A - TERMO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	235
ANEXO B - DECLARAÇÃO DO ACEITE DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA.....	239

INTRODUÇÃO

OUTRAS FACES DA BRANQUITUDE: UM CORPO BRANCO ANTIRRACISTA ROMPENDO O VÉU DA DEMOCRACIA RACIAL

[...] ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização - portanto, a força - é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo (CÉSARIE, 1978, p. 21).

No excerto acima, Aimé Césarie (1978) expõe o que conhecemos há séculos no Brasil, que o branco colonizou e inferiorizou os negros e indígenas, fez dos seus corpos mercadoria e transformou suas vidas em verdadeiros comércios atravessados por violências e opressões. Essa é uma realidade que perpassa, no século XXI, a vida dos grupos étnico-raciais que não são brancos. Uma nação que coloniza outra é nada mais nada menos que uma civilização enferma em sua própria constituição. Fazendo uso das palavras do referido autor, coloco-me em pauta e profiro: sou uma mulher branca, um corpo branco antirracista em construção, advinda de uma sociedade débil que segrega a população negra. Sou uma pesquisadora branca das relações étnico-raciais que, por meio de atitudes e posicionamentos políticos, pretende contribuir para modificar a realidade das pessoas no que tange às desigualdades raciais e sociais, possibilitando a composição de novos olhares acerca da realidade brasileira.

Nas palavras de Bernard Charlot (2000, p. 55): “Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, por que existem “boas razões” para fazê-lo”. Ou seja, mobilizar-se é se colocar em movimento, é criar móveis para poder fazer de si mesmo um dispositivo para a realização de uma atividade, para colocá-la em prática. Tais móveis voltados para as relações étnico-raciais tenho desde o início dos meus estudos sobre o tema. Meu encontro com a temática ocorreu ainda na graduação, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, quando era integrante do Projeto de Extensão Acolher, coordenado pela docente Joana Célia dos **Passos**¹, que hoje é minha orientadora e que aceitou, mais uma vez², acompanhar-me nesta jornada investigativa.

¹Todas as intelectuais negras que serão citadas na escrita terão seus sobrenomes em negrito - grifo *black*. Como intitulou a professora Angela **Figueiredo**, em sua palestra *Diálogos Feministas Negros*, apresentada na 6ª Edição do Seminário em Gênero e Feminismo e Intercongresso & Fazendo Gênero, no dia primeiro de agosto de 2018.

²A docente foi minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia - em 2015.

No bojo do Projeto Acolher, tive meus primeiros contatos mais adensados com intelectuais negras e negros que versam sobre a temática. Recordo-me perfeitamente dos primeiros textos estudados, um deles foi da professora Nilma Lino **Gomes**, *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, e o outro foi do professor Kabengele Munanga intitulado, *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Ambas escritas deslocaram-se para reflexões e caminhos os quais não imaginaria que iria trilhar, como a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nomeado *Mulher Negra no Ensino Superior: “eu quero fazer parte dessa sociedade”*, resultado dos nossos estudos e pesquisas que foram fomentados a partir das discussões tecidas entre nós, membros do Projeto mediados pela professora **Passos**.

Naqueles anos finais de graduação, soube que alguma coisa havia modificado a minha visão de mundo com relação às desigualdades raciais e sociais, preconceito, racismo, discriminação, constituição identitária do negro³ e outros assuntos. Contudo, essa mudança foi precisamente marcada quando ingressei na Rede Municipal de Educação Infantil - RMEI exercendo a função de auxiliar de sala, no segundo semestre de 2015.2, depois de graduada. Antes de adentrar nas especificidades que vivenciei ao exercer a função de auxiliar de sala, e posteriormente, de professora regente da Educação Infantil, é necessário me situar no contexto da sociedade na qual estou inserida, a brasileira.

O meu pertencimento racial define meu *lócus* na sociedade brasileira e me coloca em lugares de privilégios devido a minha branquitude⁴. Alguns anos atrás, acreditava que meu pertencimento étnico-racial era pardo porque meu avô paterno era negro⁵. Logo, fui percebendo que minhas relações sociais no interior da sociedade se constituíam de modo distinto das/os minhas/meus amigas/os negras/os. Tal ótica e percepção diferente sobre as relações étnico-raciais, as relações sociais estabelecidas entre brancos e negros na sociedade tornaram-se mais explícitas depois de três acontecimentos que incidiram diretamente no meu corpo branco: primeiro, devido aos grupos de estudos que versavam com o tema no Projeto de Extensão Acolher; segundo, a elaboração do meu TCC que dialogava com a temática; terceiro, após

³Tais termos serão explanados no decorrer da pesquisa.

⁴Conforme expõe Maria Aparecida Silva **Bento** (2002, p. 48), acerca da branquitude: “É oportuno salientar que branquitude é o reconhecimento que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana”.

⁵Meu pai é fruto de um casamento inter-racial, meu avô era negro e minha avó de descendência alemã. A constituição da família paterna é diversa, hoje consigo visualizar os pertencimentos das minhas tias e do meu tio com mais clareza através da minha heteroatribuição. Ao total, são sete irmãos; das cinco irmãs, quatro são pardas; já meu tio, meu pai e uma tia compõem a parte da família mais miscigenada, com fenótipos da família do meu avô e avó.

minha participação no II Copene Sul: Congresso de Pesquisadoras/es Negras/os da Região Sul, que aconteceu em Curitiba em 2015. Foram esses três fatores que afinaram meu olhar acerca de como operam as desigualdades sociais, raciais, socioeconômicas, gênero, classe na conjuntura brasileira. Nesse contexto, passei a ser um corpo branco antirracista em construção. Em construção porque, ao meu ver, desconstruir tudo aquilo que já está ancorado em mim desde o momento do meu nascimento com relação às pessoas e seus grupos étnico-raciais, às diferentes realidades e culturas existentes no Brasil requer um ininterrupto processo de aprender e reaprender a olhar o outro e, ainda, em exercer a alteridade como um ato político, buscando decolonizar práticas coloniais arraigadas no meu contexto e nos espaços que estou inserida. É deste modo que me encontro hoje, um corpo branco em constante aprendizado com as desconstruções que incidem sobre mim e continuam a me atingir.

A partir dessa nova lente para a conjuntura social da sociedade brasileira e, também, para as constituições das relações sociais e desigualdades raciais adquiridas nos anos finais da graduação em Pedagogia, os locais por onde caminhei e continuo percorrendo não se estabeleceram mais do mesmo modo, visto que determinadas atitudes e falas não permaneciam mais silenciadas. Acontecimentos que até então não atravessavam o meu corpo branco, que existem e não chegavam até mim por não enxergar o racismo que é forjado pelo mito da democracia racial - os brancos não vivem em “harmonia” com os negros, os colonizadores (a população branca) inferiorizam e subalternizam o corpo negro, é uma falácia esse mito, inculcando nos sujeitos que os direitos são iguais e que as relações sociais se estabelecem em sistema pleno de equidade - passaram a ter um peso maior, principalmente por ter engendrado amizades com mulheres negras e por estar com elas em diversos espaços nos quais presenciei atos racistas, discriminatórios e preconceituosos.

Não sou negra, não ocorre comigo o racismo, não imagino qual é o sentimento que uma pessoa negra possui quando acontece, nunca fui seguida dentro de um estabelecimento comercial ou parada em uma abordagem policial, entretanto a minha presença junto de mulheres negras potencializou-me a não estar mais silenciada para situações desse teor. Não, eu não fico mais calada, minha voz e meu corpo branco se posicionavam e se posicionam nesses lugares como um ato político contra brancos racistas, sexistas e segregadores. Em todos os espaços habitados, passei a assumir uma posição, a minha voz e meu corpo branco são utilizados como um instrumento, um ato de protesto contra a hegemonia branca - por mais que essa hegemonia esteja envolta da ignomínia de ser descendente de povos que colonizaram corpos negros e indígenas.

Destarte, as diferenças começam a se construir pelas e nas relações sociais, culturais e políticas que as crianças⁶ - negras e brancas - estabelecem na sociedade em que estão introduzidas. Desse modo, elas aprendem a visualizar e a conhecer as semelhanças e dessemelhanças de um modo hierarquizado. Devemos, nós pesquisadores, descortinar essa ótica das hierarquizações existentes, os meios da perpetuação do racismo e das relações de poder, da inferioridade e da superioridade com o intuito de incutir no indivíduo uma visão política, cultural e social diferente da que se possui no presente momento, na qual o negro é motivo de chacota, de piadas discriminatórias e injúrias raciais. O intuito das pesquisas no âmbito das questões étnico-raciais toca na necessidade de ressignificar atitudes, pensamentos e ideias referentes ao negro no contexto do Brasil, uma vez que possuem vozes que devem ser ouvidas e não silenciadas, são detentores de muita riqueza cultural e social que foram compartilhadas - de forma escravocrata - nessa sociedade que, infelizmente, vivencia o racismo e as desigualdades raciais, sociais e de gênero e o preconceito racial⁷.

Ser uma profissional do nível da Educação Básica é um ofício de resistência, inicialmente pela conjuntura atual do país, o qual é regido por uma presidência que não concebe como pertencentes da população as classes menos favorecidas e que não tangencia as questões sobre raça e gênero instaurando a repudia sobre esses sujeitos. Esse cenário entristecedor incita o ódio e a racialização dos corpos - negros, indígenas, homossexuais, lésbicas, travestis, transsexuais - que seguem lutando contra esses maniqueísmos hierárquicos do poder e das relações sociais através de seus posicionamentos de resistência perante a sociedade. Ser professora, independentemente do nível de formação, requer que a profissional esteja ciente das amarras das desigualdades que encontrará no contexto dos espaços educacionais.

bell **hooks**⁸ (2013), em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, diz que:

⁶A criança assimila, em seu mundo simbólico, valores, crenças e padrões de comportamento estigmatizados através das relações sociais (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 378).

⁷O preconceito racial, no Brasil, foi historicamente construído a partir da interação entre dois grupos: o colonizador europeu, que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e que, em decorrência, estigmatizou outros grupos, nesse caso, os não brancos, caracterizando-os como de qualidade inferior, crença que passou a ter a função de justificar a dominação sobre eles (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376).

⁸[...] é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky - EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, isso quem me contou foi Flora. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Seu nome será escrito tal qual é sinalizado pela autora, respeitando seu posicionamento. Disponível em: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>>, por Andreia Santana *bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas*. Acesso em 12 junho de 2019.

[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (**hooks**, 2013, p. 21).

Ou seja, ensinar é um ato de resistir frente às opressões exercidas pelo colonizador contra as populações subalternizadas. Nessa perspectiva, o profissional da área educacional deve ser um sujeito que trabalhe “[...] para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]”. Nas esferas do poder, o currículo toma espaço de disputas e torna-se necessário desconstruí-lo versando uma alternância nas dinâmicas dos aprendizados e do ensino para que a pedagogia engajada se efetive e contribua para que a prática de ensino seja “[...] um foco de resistência” (**hooks**, 2013, p. 36), contribuindo para uma educação que seja libertadora, engendrando nos alunos a criticidade, a reflexão e o posicionamento frente as desigualdades.

Retornando ao momento em que adentrei na RMEI, após a minha colação de grau no Curso de Pedagogia, na UFSC, em 2015.1, entrei no “universo” da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, pois almejava conhecer, na prática, como consistia o trabalho na Rede Pública de Ensino voltado para a Educação Infantil. Inicialmente, exerci o cargo de auxiliar de sala em três Unidades Educativas da Grande Florianópolis, no segundo semestre de 2015, ocupando vagas emergenciais nas quais o profissional era chamado para substituir em curto prazo o afastamento do profissional da Creche ou Núcleo de Educação Infantil - NEI⁹. Posteriormente, em 2016, fui professora durante o período de um ano após realizar a prova para professora substituta (ACT) no final de 2015.

O cenário da Educação Básica, mais precisamente o da Educação Infantil em Florianópolis, de acordo com minha observação quando trabalhei na área, possui um maior número de profissionais (professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala) brancas do que negras. Nesse âmbito, parece que há maior incidência de auxiliares de sala negras e poucas professoras regentes negras e professoras auxiliares. Eis que emerge a inquietação que me mobilizou a debruçar-me por tal temática: Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala continuam ocupando esse cargo mesmo obtendo uma

⁹O Decreto n. 18.494, de 11 de abril de 2018 - Unificou a denominação das Instituições Públicas da Educação Infantil e Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Florianópolis, por este Decreto torna-se vigente a alteração das Instituições Públicas do município de Florianópolis que ofertam creche e pré-escola para Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM). Excerto extraído do Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, datado do dia 21 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/21_05_2018_19.18.58.f6c520d0651139ac5a729666af1b8e9c.pdf>. Acesso em 27 setembro de 2018.

formação profissional maior do que a necessária para a função de auxiliar de sala? Esse questionamento surgiu das minhas observações e, também, porque durante o período em que exerci minhas funções na RMEI, trabalhei com duas profissionais negras auxiliares de sala que tinham níveis de formação acima dos exigidos para o cargo, uma delas era efetiva e a outra ACT.

A realidade das Unidades de Educação Infantil nas quais trabalhei apresentaram-se de modos diferentes, cada qual com seu cotidiano, sujeitos, suas culturas, suas normas, suas regras e suas movimentações. Contudo, algumas inquietações direcionaram a minha visão para dois fatores que estavam pulsando em mim:

- Por que, neste espaço, encontram-se mais professoras brancas do que negras? Onde estão as profissionais negras?
- Por que as profissionais negras se encontram ocupando a função de auxiliares de sala?

Essas indagações foram tornando-se mais avivadas a partir do momento em que trabalhei em outros Núcleos de Educação Infantil Municipal - NEIM¹⁰, pois as minhas observações eram as mesmas: eram poucas as professoras negras e professoras auxiliares e os maiores números se encontravam na função de auxiliar de sala; ainda, mobilizou-me a investigar acerca de minha pergunta frequente, sendo uma profissional dos espaços da Educação Infantil: por que as profissionais auxiliares de sala ocupam esse cargo se têm níveis superiores de formação?

Desse modo, delimitamos como objetivo geral da pesquisa analisar o percurso de vida e formação¹¹ das profissionais negras que atuam como professoras regentes¹², professoras

¹⁰Desde o ano de 2015.2 até 2017.1 (antes de adentrar no Mestrado em Educação), períodos nos quais ocupei vagas emergenciais de auxiliar de sala e, posteriormente, de professora trabalhei em quatro Unidades Educativas na Rede Municipal de Florianópolis. Relembrando que tais impressões decorrem das minhas observações enquanto docente e das percepções obtidas preliminarmente nas Unidades de Educação Infantil nas quais exerci minha profissão.

¹¹Maria da Conceição Moita (1995, p. 115) em seu texto *Percursos de Formação e de trans-formação* sinaliza que: “Um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. Dominicé (1985) trabalha largamente o conceito de processo de formação, identificando-o a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção.

¹²Na Rede Municipal de Florianópolis a profissional que é a professora regente do Grupo ganha uma porcentagem a mais em sua remuneração pela sua regência de classe. De acordo com as informações obtidas no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis a regência de classe exercida por uma professora regente: “[...] equivalente a 10% sobre o vencimento, para os servidores ocupantes do cargo de Professor, desde que no efetivo exercício da função. Para Professor Auxiliar equivale a 5% a partir de maio de 2013, sendo ampliada para 10% a partir de fevereiro de 2014”. Dados extraídos do site da PMF, disponível em:

auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a mesma. Quanto aos objetivos específicos, identificaremos a presença de professoras, professoras auxiliares e auxiliares de sala negras efetivas na Rede Municipal de Educação Básica em Florianópolis fazendo o recorte na Educação Infantil; por conseguinte, discutiremos as relações de raça, gênero e classe - interseccionalidade - existentes nas relações profissionais das mulheres negras efetivas da Educação Infantil e, ainda, divulgaremos os resultados da pesquisa nos meios acadêmicos e, principalmente, na Rede Municipal de Florianópolis, com ênfase para a população branca - em particular, por termos um número expressivo de profissionais brancos exercendo suas funções neste âmbito, nosso intuito é possibilitar a desconstrução/construção de corpos e olhares brancos antirracistas no contexto da Educação Infantil - e negra, mais especificamente, a mulher negra.

O pressuposto foi traçado:

- No sistema capitalista, a hierarquia social está atrelada diretamente com as estruturas raciais, sociais, de gênero e de classe. Diante desses fatores, ocorre a incidência de não possuímos um número elevado de professoras negras na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

Quando pensamos em mulher negra e educação, especificamente no cenário catarinense, recordamos a representatividade e importância de Antonieta de **Barros** que, assim como as profissionais participantes da pesquisa, era educadora. De acordo com Jarid **Arraes** (2017, p. 23 grifos no original): “**Antonieta de Barros** foi uma política e jornalista catarinense que lutou contra o racismo e o machismo [...] atuava como professora, escritora e jornalista” e “[...] foi eleita para a Assembleia Legislativa de Santa Catarina, tornando-se a primeira mulher a assumir o cargo de deputada no estado e a primeira deputada estadual negra em todo o Brasil”. Devido à relevância da presença de **Barros** no contexto catarinense e de suas batalhas contra o racismo e machismo e considerando, mesmo que utopicamente, que a educação era um meio pelo qual a sociedade poderia se tornar mais igualitária, nomeamos todas as profissionais que aqui estão

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=carreira+do+magisterio>>. Acesso em 21 junho de 2019. Ora no decorrer da escrita chamaremos as profissionais da Educação Infantil de professora e ora de professora regente.

presentes como “as novas Antonietas de **Barros**¹³”, porque as educadoras entrevistadas também acreditam na educação como meio transformação da realidade. Em suas narrativas, seja de modo subliminar ou mais direto, todas as 27 profissionais acreditam no poder da educação. Karla Leonora Dahse Nunes (2001, p. 26, em sua dissertação *Antonietta de Barros: uma história*, fala-nos que a vida de Antonietta começou a mudar depois de sua formatura, “[...] na Escola Normal a custo de muito sacrifício e de alguma ajuda financeira de um amigo da família [...]”, porque:

[...] começaria a conquistar reconhecimento e espaço junto às elites locais. Num primeiro momento como professora proprietária de uma escola, posteriormente e concomitantemente como membro do *Centro Catharinense de Letras* que, apesar da curta existência, congregou ilustres nomes não só das letras catarinenses como também nomes tidos como *importantes* por estarem diretamente ligados à política. Mais tarde, como colunista de jornais, como Deputada e Constituinte pelo Partido Liberal (PL) em 1934; como Diretora do Instituto de Educação Dias Velho entre 1937 e 1945; como Professora de Português e Psicologia no Colégio Coração de Jesus; como Diretora no Colégio Catarinense e, finalmente, novamente como Deputada em 1947, pelo Partido Social Democrático (PDS) (NUNES, 2001, p. 26-27 grifos no original).

Também: “Fundou o jornal *A Semana* entre 1922 e 1927, e ali falava de seus ideais contra a discriminação de gênero e racial. Em 1937, escreveu o livro *Farrapos de Ideais*, com o pseudônimo Maria da Ilha” (ARRAES, 2017, p. 23 grifos no original).

Antonietta de **Barros** foi uma mulher negra que desestabilizou o contexto da sociedade catarinense da época. Sua presença nos espaços políticos e educacionais fizeram dela um ícone da representatividade negra em Santa Catarina. Nas palavras de Nunes (2001, p. 28), Antonietta buscava transmitir: “[...] em suas crônicas, num primeiro olhar, e numa primeira fase de sua escrita, percebe-se um idealismo quase utópico de um mundo redimido e regenerado pela Educação”. Por esse motivo, temos a impressão de que Antonietta “[...] se reconhecesse muito mais na função de educadora que de escritora, também porque como educadora não estaria infringindo nenhuma regra da sociedade [...] estaria sim, produzindo dentro das prescrições e expectativas sociais estipuladas ao seu papel profissional” (NUNES, 2001, p. 28). Com o desejo de modificar o mundo através da Educação, seguiu sua caminhada escrevendo crônicas que tocassem os corpos dos sujeitos brancos e os sensibilizassem para terem consciência das

¹³Por ter representado, ainda que não intencionalmente, a quebra de estereótipos relacionados à etnia, classe social e gênero, acredito que sua trajetória tenha sido um marco na luta dos que se interessam em promover em nosso país uma democracia de fato, onde à todos, seja possível exercer os direitos da cidadania plena” (NUNES, 2001, p. 4).

desigualdades que atravessavam as relações sociais e culturais da época e que, até o presente momento, ainda continuam acontecendo.

Assim, “as novas Antonietas de **Barros**” que iremos apresentar são as vozes das profissionais negras da Educação Infantil de Florianópolis, mulheres negras de lutas que almejam um mundo menos desigual e desprovido de preconceitos, discriminações e racismo.

Mas, por que as narrativas das profissionais negras reverberam resiliência¹⁴? Em nossas perquirições, constatamos que os percursos de vida e formativos das mulheres negras foram atravessados por momentos dos quais enfrentaram situações adversas que possibilitaram “[...] buscar recursos em si mesmo e no ambiente que o rodeia para a resolução de conflitos” (ANGST, 2009, p. 258). Compreendemos que é de fundamental importância termos a visão de:

[...] que a resiliência não é adquirida, e sim aprendida de diversas formas, sendo uma delas a realização de programas voltados a diferentes populações. Desta forma, mostra-se essencial a participação tanto de instituições como de profissionais para a promoção da resiliência (ANGST, 2009, p. 258).

O conceito de resiliência é internalizado de modos distintos pelos indivíduos e, assim, averiguamos que as novas Antonietas passaram e continuam no caminho da apreensão de serem resilientes em suas vidas nos espaços profissionais e pessoais.

A realidade da mulher negra¹⁵ se configura de modo muito diferente da realidade da mulher branca que, devido ao seu pertencimento branco, tem sua vida facilitada. As mulheres negras ainda precisam lutar contra a invisibilidade nas esferas da sociedade em que o racismo se faz presente, mesmo sendo omitido ou negado pela população branca.

As desigualdades sociais e raciais e as lutas pela igualdade da população negra e por seu reconhecimento, por se fazerem presentes na sociedade capitalista, são conhecidas historicamente, perpassando as gerações e construindo novas concepções. No que se refere ao

¹⁴Sobre o conceito de resiliência Rosana Angst (2009, p. 254) em seu artigo *Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura* explicita: “O termo resiliência originou-se no âmbito da física e da engenharia, sendo conhecido há pouco tempo na área de Ciências Sociais e Humanas. Um material é denominado resiliente quando a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar não gera nele deformações permanentes. Com esse conceito, é possível se fazer uma analogia ao termo utilizado pela física e pela psicologia: a relação tensão/ pressão com deformação não-permanente do material corresponderia à situação que ocorre entre uma situação de risco/ estresse/ experiências adversas/ respostas finais de adaptação. Existem três tipos de resiliência de acordo com Garcia (2001), a emocional, a acadêmica e a social. A resiliência emocional relaciona as experiências positivas que levam a sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, que capacitam a pessoa a lidar com mudanças e adaptações, obtendo um repertório de abordagens para a solução de problemas. A resiliência acadêmica engloba a escola como um lugar onde habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com a ajuda dos agentes educacionais. E a resiliência social envolve fatores relacionados ao sentimento de pertencimento, supervisão de pais e amigos, relacionamentos íntimos, ou seja, modelos sociais que estimulem a aprendizagem de resolução de problemas”.

¹⁵Na visão de Layla Daniele Pedreira de **Carvalho** (2013, p. 82): “[...] a inserção social da mulher negra perpassa dois conjuntos de condicionantes que subordinam sua posição no espectro social: ser mulher e ser negra”.

Brasil e ao seu quadro de injustiças sociais, o racismo é negado pelos próprios sujeitos que o praticam, ou seja, são racistas, porém seus atos e ações ocorrem de modo implícito ou explícito nas relações sociais que estabelecem, omitindo a verdade e provocando mais tensionamentos nas relações da população negra com a branca. Nilma Lima **Gomes** (2005, p. 46) reitera essa afirmação apontando que “[...] o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação”. A população negra é deslocada para a margem da sociedade brasileira, ainda hoje as marcas da invisibilização são recorrentes. De acordo Edwiges Pereira Rosa Camargo (2005), o negro é:

[...] estigmatizado, aberta ou veladamente é levado a ver-se e movimentar-se como estigmatizado, estranho, exótico, estrangeiro, alheio ao "nós", ameaça, a despeito de saber que se trata de mentira. Precisa elaborar e desenvolver a auto consciência crítica analisando o estigma e o estigmatizador, o intolerante e a condição de subalternidade em que está jogado (CAMARGO, 2005, p. 128 *apud* IANNI, 2004, p. 220).

A sociedade brasileira incute nos sujeitos uma falsa realidade acerca do que está implícito sobre a população negra. Em outras palavras, a mesma é racializada pelas disparidades que encontramos na realidade brasileira. Engana-se quem pensa que vivemos em uma democracia racial, muito pelo contrário, as condições de vida e as oportunidades para as negras e os negros no país são tecidas pelas desigualdades sociais e pelas discrepâncias nos processos formativos desses indivíduos em todos os âmbitos. Uma realidade diferente vivencia a população branca, que possui mais oportunidades em todas as esferas da sociedade e, ainda, não sofre com o racismo que o negro a todo o momento enfrenta, seja no olhar, seja no modo de falar, nas expressões corporais, nas verbalizações e, até mesmo, nas ações para com o outro.

Sobre a democracia racial, **Gomes** (2005) diz que:

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (**GOMES**, 2005, p. 56).

Sabe-se que é um processo histórico e a sociedade brasileira permanece com o mesmo discurso de que não é dotada de preconceitos, sejam de classe social ou cultural, contudo eles existem e sabemos disso, temos tal consciência. Os semblantes preconceituosos dos indivíduos,

a violência contra a população negra, as desigualdades de gênero, as injustiças sociais e o racismo são ações que materializam as realidades que vivenciamos no sistema capitalista.

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005, p. 56).

Estamos no século XXI e, lamentavelmente, a questão das relações étnico-raciais, do negro no Brasil e das desigualdades sociais e culturais estão postas implícita ou explicitamente todos os dias, atravessando as trajetórias de vida e os acionamentos identitários da população negra. A sociedade brasileira, ou melhor, os sujeitos brancos parecem estar estanques a tais acontecimentos, não querendo enxergar as desigualdades que acabam se perpetuando no contexto do país.

O preconceito racial é histórico e Scheila Ferreira Miranda (2011, p. 47) revela que “enquanto reflexo de uma herança histórica peculiar, incide principalmente sobre as características físicas dos sujeitos e manifesta-se através de atitudes encobertas”. Ou seja, existem inúmeros casos de racismos, porém eles são escamoteados por uma sociedade corrompida, torpe e doente, cristalizada por sujeitos que reproduzem a existência do racismo nas relações sociais e culturais.

A história da população negra é perpassada por desigualdades raciais, marcas da sociedade capitalista¹⁶ e racista; sob a face dos negros estão presentes as chagas da injustiça e do racismo que se encontram estruturando as relações sociais e culturais. Muitos avanços foram alcançados, no decorrer dos séculos, com a atuação ativa dos Movimentos Negros¹⁷ e

¹⁶A sociedade capitalista é a mais desigual se comparada a outros tipos. Uma minoria de pessoas se apropria de quase toda a riqueza produzida, expressa na renda, nas propriedades e também nos bens simbólicos expressos no acesso a educação e aos bens culturais como museus, livros, teatro, etc. a desigualdade pode ser observada na miséria de uns e riqueza de outros. Excerto do texto “*A sociedade capitalista e as classes sociais*”. Disponível em: <<http://sociologiak.blogspot.com.br/2010/12/sociedade-capitalista-e-as-classes.html>>. Acesso 17 fevereiro de 2018.

¹⁷Petrônio Domingues (2007) no artigo *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos* compreende o Movimento Negro como: “[...] é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.2 Para o movimento negro, a “raça”,3 e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Movimentos Feministas Negros¹⁸, todavia muito ainda tem que ser feito para buscar o desmonte das hierarquizações. De acordo com Cleonice Ferreira do Nascimento (2013, p. 33), “As desigualdades raciais no Brasil são expressivas, principalmente no campo da educação. Fenômeno semelhante ocorre no mercado de trabalho, visto que a participação de negros em postos de trabalho de maior prestígio ainda é muito restrita”. Ou seja, a participação do negro no mercado de trabalho¹⁹ é acionada pelo olhar duvidoso do indivíduo branco e pela falta de oportunidade que os grupos étnico-raciais não brancos vivenciam cotidianamente em suas vidas.

A presente pesquisa, aqui anunciada, está estruturada em três Capítulos, mais a Introdução, as Considerações Finais, os Apêndices e Anexos. No *Capítulo 1 - Os desdobramentos da metodologia da pesquisa*, discutimos os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento do processo investigativo da escrita. Els está subdividido em três subcapítulos: o primeiro nos explica qual foi a metodologia central da pesquisa, bem como as abordagens utilizadas; o segundo traz um relato das primeiras aproximações com o campo - Rede Municipal de Florianópolis, mais precisamente as profissionais negras - e como se deram esses momentos; posteriormente, dissertamos como materializaram-se as entrevistas e a procura das partícipes; por fim, o perfil das entrevistadas, profissionais negras efetivas da RMEI.

No *Capítulo 2 - Tecendo reflexões acerca da realidade do Brasil: marcas do colonialismo e as desigualdades raciais*, traçamos discussões acerca dos principais conceitos que subsidiaram a pesquisa. É dividido em cinco subcapítulos: o primeiro aborda o conceito raça e expõe a face segregadora do país que é miscigenado; como um subcapítulo dentro deste, explanamos acerca da aproximação que a pesquisa tem com a perspectiva decolonial; em seguida, no próximo subcapítulo, engendramos como ocorre o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento; posteriormente, tratamos de falar sobre os acionamentos identitários na constituição da identidade do negro e como ocorre esse processo; logo após, contextualizamos brevemente a integração da população negra nas esferas educacionais; por conseguinte, pautamos acerca das desigualdades no mercado de trabalho, mas especificamente da mulher negra nesse espaço; por fim, como um subcapítulo do anterior, dissertamos sobre o

¹⁸Iremos abordar mais especificamente no *Capítulo 2 - Tecendo reflexões acerca da realidade do Brasil: marcas do colonialismo e as desigualdades raciais* no subcapítulo 2.5.1 - *Classe, raça e gênero: a combinação resulta na interseccionalidade*.

¹⁹“O mercado de trabalho é considerado *locus* privilegiado de análise das desigualdades, uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica dos indivíduos” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 55).

entrelaçamento das categorias classe, raça e gênero e o que essa combinação provoca nos corpos negros.

No *Capítulo 3 - O que contam as profissionais negras da Educação Infantil: narrativas que reverberam resiliência*, explicitamos como as mulheres negras profissionais da Educação Infantil adentram no meio educacional. Nesse capítulo, em específico analisamos as categorias elencadas para dissertamos sobre os percursos de vida e formação. Está dividido em dois subcapítulos: primeiro, versa acerca de como a mulher negra ingressou no âmbito educacional e por que se tornou uma profissional dessa área; em seguida, falamos mais detalhadamente dos níveis de formação e de seus respectivos lugares ocupados nesse meandro.

Em *Vozes da resistência*, tecemos algumas reflexões finais (ou seriam iniciais?) sobre tudo o que foi dissertado no decorrer da pesquisa, se conseguimos alcançar nosso objetivo principal e demais apontamentos pertinentes que cabem nas considerações.

O estado do conhecimento: mapeando as produções acadêmicas e suas relevâncias para a temática, incluímos como o *Apêndice A* - por acharmos relevante publicizar o mapeamento das produções acadêmicas, com o intuito de que possa ser revisitado e, também, para dar visibilidade às pesquisas encontradas. No *Apêndice B* - dispomos o *Roteiro da Entrevista* tal qual o utilizamos. Já no *Apêndice C - Carta de Apresentação do Projeto*, mostramos o documento que encaminhamos para a Secretária de Gerência Continuada, com o intento de recebermos o aceite para o desenvolvimento da pesquisa. O *Apêndice D - consiste no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, elaborado pela pesquisadora e pela orientadora, o qual foi entregue e assinado por todas as participantes, documento que explica o objetivo da pesquisa e demais pontos relevantes. Ainda, o *Apêndice E - é a Carta solicitação de dados quantitativos* dos profissionais efetivos da Rede Municipal de Florianópolis com recorte de cor/raça e gênero para nossa análise.

Por fim, o *Anexo A - o Termo Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* sinaliza a aprovação da pesquisa e o *Anexo B - a Declaração do aceite da Gerência de Educação Continuada* atesta que a pesquisa foi autorizada. Ressaltamos que, em determinados momentos a escrita aparecerá em terceira pessoa, pois foi construída de fato por várias mãos - da pesquisadora e orientadora - e, por vezes, estará em primeira pessoa por se tratar de momentos dos quais foram experienciados somente pela investigadora, constituindo vivências particulares que cabem a ela transmitir em sua explanação.

CAPÍTULO 1 - OS DESDOBRAMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos como se deram as amarras metodológicas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e seu aprofundamento. No primeiro plano, abordamos como ocorre o processo investigativo, o papel fundamental da pesquisadora nesse contexto e a produção de conhecimento. Em seguida, dissertamos acerca das metodologias adotadas e de seus entrelaçamentos com as demais etapas envolvidas na investigação.

1.1 As particularidades do campo investigativo: os percursos metodológicos

As necessidades de conhecer e de ser conhecido são aspectos poderosos da condição humana (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270).

O excerto acima, da professora Gloria **Ladson-billings** (2006), faz-nos refletir sobre a condição humana e como ela se encontra intimamente atrelada aos processos da produção de conhecimento e ciência, que, infelizmente, é outorgada pelo eurocentrismo branco. A autora supracitada expõe também que é a partir das “[...] condições nas quais as pessoas vivem e aprendem influenciam tanto seu conhecimento quanto suas visões de mundo” (**LADSON-BILLINGS**, 2006, p. 260). Ou seja, os sujeitos são produtores de conhecimentos a partir de suas visões de mundo engendradas no contexto social, socioeconômico e cultural em que se encontram inseridos. Esse fator influencia diretamente em como a pessoa enxerga o Outro, a si mesma e os seus pares, porque é nessa multiplicidade de vozes, olhares e corpos que estão os grupos racializados cujos conhecimentos, ciências e saberes são negados por uma geopolítica do conhecimento²⁰. **Ladson-billings** (2006) ressalta a importância de rompermos com essa visão de mundo eurocêntrica e explícita que devemos desconstruir a ideia dominante dos saberes atribuídos aos pertencentes das classes dominantes. Nós, como pesquisadoras, buscamos adotar uma postura de transpor a lógica instaurada pelos dominadores sobre os dominados, buscando rasgar esse véu que cega muitas/os pesquisadoras/es no universo acadêmico. Segundo a autora:

O processo de desenvolvimento de uma visão de mundo que seja diferente daquela dominante requer um trabalho intelectual ativo por parte do conhecedor, pois a escola, a sociedade e a estrutura e a produção do conhecimento são planejadas de forma a criar indivíduos que internalizem a

²⁰Nas palavras do professor e pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira, em seu artigo: *Produzir conhecimento é um pensar militante*, explica que “[...] o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa (OLIVEIRA, s/a, p. 6-7).

visão de mundo, a produção do conhecimento e os processos de aquisição dominantes. A hegemonia do paradigma dominante faz com que este se transforme em mais do que apenas uma outra forma de observar o mundo - alegando ser a única forma legítima de observar o mundo (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 260).

A pesquisa está voltada para a análise do percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis cujo intuito é compreender como os caminhos percorridos por elas contribuíram para a sua construção identitária profissional e pessoal, sob o viés da seguinte inquietação: Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para o mesmo? Para responder à pergunta orientadora desta pesquisa, o desdobramento do processo desta investigação transcorrerá utilizando aportes teóricos e intelectuais das áreas que corroboram com o tema a ser perscrutado, e ainda, fazendo uso de entrevistas com o intuito de compreendermos os caminhos percorridos que as mulheres negras realizaram até se tornarem profissionais nesta área específica da Educação Básica.

Portanto, o objetivo principal da presente investigação consiste em analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, afim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala optam por essa função mesmo quando possuem formação profissional acima da exigida pelo cargo.

Antonio Carlos Gil (2002, p. 18) nos fala que, para ser uma boa pesquisadora, além de obter conhecimento sobre o assunto, é preciso ter curiosidade, criatividade, sensibilidade social e integridade intelectual. Além disso, é importante que possua humildade para se corrigir, paciência e confiança no percurso da investigação, perseverança e, ainda, disciplina. Mirian Goldenberg (1998, p. 13) nos diz que exige do pesquisador um confronto constante entre o que é possível e impossível, entre a ignorância e o conhecimento e os novos conhecimentos. Esses confrontos que a autora expõe nos direcionam para o pensamento de Luiz Fernandes de Oliveira e Liliam do Carmo Oliveira Cunha (2017, p. 56) quando falam que “[...] os sujeitos produtores de conhecimento são mobilizados por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta em que o mesmo está implicado”. Ou seja, estamos introduzidas numa realidade, a brasileira, que fomenta o nosso interesse em pesquisar as mulheres negras nos espaços educacionais, pelo fato do país ser atravessado por desiguais relações sociais, socioeconômicas e culturais.

Dentre as inúmeras possibilidades metodológicas para se consolidar uma pesquisa, optamos por abordagens que vão ao encontro das possíveis elucidações dos questionamentos centrais do processo investigativo.

Na tessitura da presente pesquisa, duas abordagens metodológicas são imprescindíveis: a abordagem qualitativa e quantitativa. Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21), “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. **Ladson-billins** (2006, p. 274), por sua vez, alerta-nos que, pela multiplicidade de abordagens presentes nas pesquisas qualitativas, a/o pesquisadora/o deve estar atenta/o para não se tornar invisível durante o processo, pois a própria pesquisa pode arremessá-la/o para campos que a/o ilegítima/e.

Sobre a particularidade da abordagem qualitativa, Heloisa Helena T. de Souza Martins (2004) nos fala que:

Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a *flexibilidade*, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita (MARTINS, 2004, p. 292 grifo no original).

Em outras palavras, a abordagem qualitativa amplia o leque de possibilidades investigativas e, ainda, flexibiliza os caminhos que podemos percorrer ao encontro dos dados para o desenvolvimento da pesquisa. Realizar uma investigação nesse âmbito é encontrar-se no terreno poroso do inesperado, improvável e imprevisível do qual pode se desvelar um universo de possibilidades e descobertas. Consiste em se envolver com conceitos, concepções e sujeitos conhecidos ou desconhecidos, mas que, no decorrer do processo da pesquisa, acabam tornando-se alicerces no trajeto da exploração dos objetos da pesquisa. Por esses motivos, Lia Vainer Schucman (2014, p. 32) salienta que “[...] a abordagem qualitativa caracteriza-se por procurar formas para compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e os descrevem”.

No que tange os dados fornecidos pela Rede Municipal de Florianópolis com relação aos números de profissionais negros efetivos na Educação Infantil do Município, buscaremos direcionar nosso olhar para realizarmos as análises comparativas dos mesmos no tocante a

presença de profissionais negras neste cenário educacional contrapondo a quantidade de profissionais brancas.

A metodologia²¹ que escolhemos como fio condutor para o desenvolvimento da pesquisa é o campo-tema. Utilizado mais na área da Psicologia Social, o campo-tema abrange todas as esferas que almejávamos alcançar no desenvolvimento da investigação. O psicólogo e professor Peter Kevin Spink (2003, p. 18) traz essa nova categoria, que possibilita à/ao pesquisadora/o uma imersão de campo mais profunda, pois “o campo não é mais um lugar específico, mas se refere à processualidade de temas situados”. Isto é, a pesquisadora está imersa no campo e na pesquisa desde o momento em que decide estudar sobre e os locais pelos quais irá transitar e coabitar nesse processo, faz parte intrinsecamente de todo contexto, desse modo “[...] o campo começa quando o pesquisador se vincula à temática a ser pesquisada, e o que vem depois é a trajetória que se segue a esta opção inicial” (SCHUCMAN, 2014, p. 31). Essa metodologia possibilita que a pesquisa seja e esteja em quaisquer lugares e momentos, pois o campo está em todos os lugares que a pesquisadora se encontra. Nas palavras de Spink (2003), o campo é:

[...] entendido como campo-tema, não é um universo “distante”, “separado”, “não relacionado”, “um universo empírico” ou um “lugar para fazer observações”. Todas estas expressões não somente naturalizam mas também escondem o campo; distanciando os pesquisadores das questões do dia a dia. Podemos, sim, negociar acesso às partes mais densas do campo e em consequência ter um senso de estar mais presente na sua processualidade. Mas isso não quer dizer que não estamos no campo em outros momentos; uma posição periférica pode ser periférica, mas continua sendo uma posição [...] Campo portanto é o argumento no qual estamos inseridos; argumento este que têm múltiplas faces e materialidades, que acontecem em muitos lugares diferentes (SPINK, 2003, p. 28).

O autor revela que o campo-tema possui desdobramentos únicos que contribuem diretamente para a seara que é o campo de pesquisa e investigação. Spink (2003, p. 37) salienta que podemos realizar “um confronto de saberes uma negociação de sentidos numa busca de ampliar possibilidades de transformar práticas” a partir da sua multiplicidade abrangente em estabelecer formas e modos de diálogos, sejam eles em “lugares, eventos, pessoas, rostos, artefatos, documentos, impressões, recortes, lembranças, fotos e sons em partes e em pedaços (muitos pedaços)”. Isso porque oportuniza criar uma relação dialógica onde estivermos, em

²¹A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004, p. 291).

qualquer situação, momentos e lugar “dialogamos porque estamos onde estamos, não só fisicamente, mas sócio e psicologicamente”. Para tanto, devemos estar cientes que: “Não há múltiplas formas de coleta de dados e, sim, múltiplas maneiras de conversar com socialidades e materialidades em que buscamos entrecruzá-las, juntando os fragmentos”, cujas finalidades consistem em “ampliar as vozes, argumentos e possibilidades presentes”. Portanto, adotar o campo-tema como um processo metodológico requer atenção porque:

[...] não é um aquário que olhamos do outro lado do vidro; é algo do qual fazemos parte desde o primeiro momento em que dissemos, “estou trabalhando com.....”. A investigação em ação, portanto, se refere à ação da investigação; sua localização como parte do tema. Conversar sobre o que entendemos, ampliar argumentos, narrar e publicar o que parece importante narrar ou publicar, não são atividades eventuais e opcionais. Estamos no campo-tema porque disciplinarmente achamos que podemos ser úteis [...] (SPINK, 2003, p. 36-37).

As características pontuadas acima acerca das particularidades metodológicas do campo-tema fizeram com que compreendêssemos sua importância para o desenvolvimento da pesquisa, porque: “Quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos “indo” ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema” (SPINK, 2003, p. 36). Dito de outro modo: “O campo é o método e não o lugar; o foco está na compreensão da construção de sentidos no espaço de vida do indivíduo, grupo, instituição ou comunidade” (SPINK, 2003, p. 35-36). Assim, podemos observar que: “Campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto [...] mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momento diferentes” (SPINK, 2003, p. 36). Estar inserida no campo da pesquisa e, conseqüentemente, no tema foi e continua sendo um modo de experimentar a capacidade da escuta atenta, do silenciamento, da observação e disposição dos corpos brancos e negros nos espaços educacionais, profissionais e particulares, do modo como as linguagens se materializam ou não nos âmbitos habitados no decorrer da investigação.

Dentre os recursos metodológicos que foram utilizados para a construção da pesquisa, também fizemos uso da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica, apesar de ambas, muitas vezes, parecerem iguais cada qual tem sua especificidade. A pesquisa documental nos respaldou no momento em que focamos nas análises dos editais de concursos para profissionais da educação efetivos que ocorreram na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, nos direcionou para o aprofundamento das produções acadêmicas e dos referenciais teóricos utilizados no bojo do contexto em que estamos investigando. Nas palavras de João José Saraiva da Fonseca (2002, p. 32), a referente pesquisa

“[...] permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”, deste modo, conhecendo o que já foi publicado podemos conceber novas visões de mundo e perspectivas a partir da nossa investigação.

Ainda, o referido autor menciona que ambas as pesquisas - documental e bibliográfica - podem caminhar em paralelo, pois possuem características próximas.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Fica evidente, na citação acima, que as pesquisas se diferem, porém se fazem significativas para a elaboração da nossa pesquisa. Uma corrobora com a outra ampliando o nosso conhecimento sobre o que achamos relevantes ou não no percurso investigativo. As metodologias e abordagens que se apresentam aqui foram pensadas e postas em prática com o intuito de potencializar a compreensão acerca do campo-tema no qual estávamos inseridas, que ultrapassaram os muros do ser pesquisadora, adentrando no seio familiar, social, profissional e acadêmico. Por esse motivo, dentre outros, o campo-tema é visto por nós como um método que viabiliza uma maior assimilação de tudo que acontece ao nosso redor.

No desenrolar da pesquisa, um procedimento metodológico importante é a entrevista semi-estruturada, na qual buscamos desvelar aspectos relevantes acerca do processo formativo e educativo das mulheres negras nos âmbitos pessoais e profissionais. Ao pautar a importância da entrevista na investigação, Rosália Duarte (2004) ressalta ser:

[...] fundamental quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A entrevista utilizada na investigação é a semi-estruturada, ou seja, ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, p. 34, 1986). A entrevista semi-estruturada²² é caracterizada por possibilitar que a entrevistadora/pesquisadora adote uma postura mais aberta, oferecendo um contexto no qual irá prevalecer um clima desconstruído de amarras ou engessamentos em que a entrevistada poderá dissertar sobre sua vida, suas lutas, suas alegrias, seu processo de formação e sobre o que achar plausível sem estar presa a inúmeras perguntas. A entrevistada poderá ser ampla em suas falas, contudo caberá à entrevistadora estar atenta para ela mesma não perder o eixo central do roteiro da entrevista.

A realização da entrevista permite que obtenhamos respostas para o possível esclarecimento dos nossos questionamentos e, ainda, para que possamos efetuar as análises das categorias elencadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Sabemos da grande relevância que a entrevista detém neste processo investigativo, não se trata de um simples diálogo com a entrevistada, tampouco uma conversa informal acerca de assuntos triviais²³. Iremos tecer conversas de caráter pessoal e profissional que podem ou não reportar a entrevistada a momentos delicados de seu percurso de vida e formação.

A narrativa²⁴ construída no bojo das entrevistas possibilita que a história da entrevistada seja compreendida pela pesquisadora/entrevistadora tornando possível, conforme explana Camila Junqueira Muylaert et. al (2014, p. 194), “[...] passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças à existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro”. O ato de narrar uma história e de contá-la e recontá-la é uma atividade que o ser humano é capaz de exercer, como pontua a professora Silva Kohan (2011, p. 8) “Contar uma história é um ato essencialmente humano. Sentimos necessidade de contar o que nos

²²Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (DUARTE, 2004, p. 216).

²³Muitas vezes a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados. Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate-papo informal [...]. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists* por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador (DUARTE, 2004, p. 215-216).

²⁴[...] as narrativas podem potencialmente capturar circunstâncias nas quais o pesquisador almeja investigar mediações entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou ainda situações da coletividade envolvendo memória e ações políticas. As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas [...] (MUYLAERT, et. al., 2014, p. 197).

acontece e o que acontece com os outros, tendo como pano de fundo a busca do sentido da vida”. Em outras palavras, e trazendo para a nossa temática, as profissionais negras efetivas contam suas histórias e, nesse ato de contar, narram²⁵ a partir das experiências vivenciadas sejam elas de cunho pessoal ou de recontos de outras histórias de outros sujeitos e de outras vivências. Na ótica de Patrícia de Cássia Pereira Porto, ao narrar:

[...] estamos sempre no entorno e no centro, pois o sujeito que narra não conta a história de si mesmo sem narrar a história dos que viveram com ele, dos que lutaram com ele, dos que caíram com ele, dos que foram silenciados com ele, dos que voltaram a falar com e através dele (PORTO, 2011, p. 200).

Quando alguém narra um acontecimento, uma vivência, uma situação, sejam passados ou mais recentes, estará rememorando episódios que trarão alguns momentos de felicidades ou angústias. A pesquisadora/entrevistadora deverá estar atenta a todos os pormenores implicados no decorrer de cada entrevista e, ainda, precisará de uma escuta sensível para conseguir cooptar o que deseja nesse processo.

Pelos motivos elencados acima, reelaboramos o Roteiro da Entrevista duas vezes, a primeira delas foi na sua criação, em que montamos um roteiro que, a princípio, estava adequado. Após a realização da primeira entrevista, observamos que ele necessitava de alguns reajustes pontuais, logo reformulamos algumas perguntas e optamos por deixá-lo mais amplo e flexível com questões centrais que, na nossa ótica, deixariam as entrevistadas mais confortáveis no desenrolar do diálogo estabelecido. Diante disso, procuramos romper “com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas”, trazendo para o cenário investigativo o método das narrativas, pois:

[...] revela-se um importante instrumento para se realizar investigações qualitativas, dispondo para os pesquisadores dados capazes de produzir conhecimento científico comprometido com a apreensão fidedigna dos relatos e a originalidade dos dados apresentados [...]” (MUYLAERT, ET. AL, 2014, p. 198).

Dentre as perguntas presentes no Roteiro da Entrevista, destacamos: história de vida da família e a escolarização, como se autodeclaram, situação socioeconômica, o que mais for relevante no momento e o que a entrevistada desejar falar; Nome; Idade; Filhos; Como foi o

²⁵Na visão de Cândida Vilares Gancho (2002, p. 6) Narrar é... uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem [...] muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.

acesso ao meio educacional quando criança, adolescente e adulta? Sua formação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); Processo formativo até chegar a ser uma profissional da Educação Infantil; Como foi seu ingresso na Educação? Por que escolheu ser uma profissional desta área? Fez Curso Superior? Qual? Público ou Privado? Tem especialização na área? Curso de Magistério? Como foi o seu percurso formativo nesses espaços? Você já sofreu - ou observou - algum tipo de discriminação ou preconceito por parte dos profissionais que trabalham no NEIM, das famílias, das crianças ou das professoras(es) que trabalham diretamente com você no seu Grupo de Atuação? Por meio de falas ou ações dos sujeitos, você já presenciou ou foi vítima de algum ato racista, discriminatório e/ou preconceituoso por ser mulher negra? Atualmente, você se considera “realizada” no espaço em que ocupa na Educação Infantil? Por quê?

As entrevistas foram realizadas individualmente para, assim, preservarmos as identidades das profissionais negras participantes da pesquisa. Para prevenir algum tipo de desconforto durante o diálogo, procuramos minimizar os riscos tendo cuidado em permitir que as participantes se sentissem à vontade em responder ou não as perguntas, bem como garantindo que se retirassem da pesquisa a qualquer momento se assim preferissem. Ressaltamos que nenhuma profissional se retirou ou desejou não ter sua narrativa utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

Partindo desses pressupostos e corroborando para a redução de riscos, propusemos: **a)** ser o mais breve possível nas entrevistas; e, **b)** ter o cuidado na veiculação das narrativas na apresentação dos resultados do processo investigativo em eventos e artigos científicos, em nenhum momento é nosso objetivo expor o nome das profissionais e das Unidades Educativas em que exercem suas funções. Toda coleta de dados foi realizada pela pesquisadora/entrevistadora para que, em seguida, seja possível realizar a análise de conteúdo da entrevista partindo da categorização escolhida, após sua realização.

A entrevista foi o fio condutor para que possamos atrelar os dados de levantamentos bibliográficos com a realidade encontrada na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Optamos por investigar as mulheres negras profissionais da Educação Infantil - professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala - que são efetivas na Rede, não fizemos nenhum crivo com relação à faixa etária, podendo haver profissionais com mais tempo de trabalho e outras recém ingressas. Partindo dessa premissa, encontramos trajetórias diversas de vida, dos processos de formação profissional e dos caminhos percorridos que contribuíram para estarem trabalhando na Educação como profissionais nos NEIM em Florianópolis.

Todos os processos da investigação, da exploração, da realização da entrevista e de sua análise, dos aportes teóricos e das fontes analisadas irão subsidiar a tessitura da pesquisa, que tem como objetivo principal analisar as trajetórias das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala continuam ocupando esse cargo mesmo obtendo uma formação profissional maior do que a necessária para essa função.

Dentre tantas etapas fundamentais para a composição da investigação, desde a imersão no campo-tema, a seleção das entrevistadas, a concretização das entrevistas e outros passos relevantes quanto esses citados, existem três processos imprescindíveis: a transcrição, a análise e a categorização das entrevistas obtidas pela entrevistadora/pesquisadora. Essas três etapas devem ser muito bem realizadas após as entrevistas, porque serão a partir delas que as histórias de vida de cada mulher negra serão contadas, trajetórias de superação dentro de um sistema que racializa a população negra. Os níveis de formação também nos interessam, assim como o cargo que ocupa na RMEI de Florianópolis.

A transcrição das entrevistas foi realizada logo depois que a entrevista foi concretizada, porque a memória da pesquisadora/entrevistadora estava mais avivada. Ou seja, tornou-se possível recordar da entonação da voz da entrevistada, das suas feições e expressões corporais. O corpo do Outro diz muito sobre si e dos sentimentos que o envolvem, logo, além de afinar a escuta atenta, a entrevistadora teve que se despir do tempo *chronos*²⁶ e convidar o tempo *kairós*²⁷ para que estivesse presente, deixando-o perpassar pelos segundos, minutos e/ou horas no decorrer das entrevistas. O procedimento da transcrição não é algo fácil, exigiu concentração e perspicácia.

²⁶Enquanto vivência, em nosso dia-a-dia, falamos muito sobre como administrar melhor o nosso tempo. Cronos quantifica. A palavra cronológica vem de *chronos*, significa tudo que obedece a uma cronologia, ou seja, que segue uma sequência de tempo. Remete à consecutividade e progressão. E logos vem de estudo. Estudo do tempo. O antônimo de cronológico quer dizer atemporal, que não está inserido em um grupo de acontecimentos. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/>>. Acesso em 11 outubro de 2018.

²⁷*Kairós* qualifica. Significa o momento certo, momento oportuno, que pode estar presente dentro de um tempo físico determinado por *Chronos*. Nossa rotina diária é marcada por esses dois tempos. Hora vivemos o tempo *chronos*, o tempo cheio de burocracia, controlado por cronogramas, pela horas, os prazos determinados para finalizar algum trabalho, outras vezes o tempo *kairós*, vivenciados com qualidade, com valorização e qualificação daquele instante, daquele momento específico, mudando o sentido interior das nossas atividades diárias, fazendo com que o nosso dia-a-dia se torne mais leve, com menos regras, livre de pressão, mais ameno e feliz. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/>>. Acesso em 11 outubro de 2018.

Para efetivar a transcrição, utilizamos um programa que já é nosso conhecido. Meu primeiro encontro com o *Express Scribe*²⁸ ocorreu durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2015, no Curso de Pedagogia. Como não tinha um aparelho para gravar as entrevistas, fiz o *download* de um aplicativo que funciona como um gravador no próprio *smartphone* chamado Gravador de Voz, ele foi de suma importância para a coleta das entrevistas das profissionais negras. Em seguida, salvei os áudios no drive e, posteriormente, dispus o registro no referido programa, o qual possibilitou os ajustes nas velocidades em que as vozes - uma da entrevistada e outra da pesquisadora/entrevistadora - apareciam durante o diálogo. Essa possibilidade de diminuir a velocidade da fala torna-se fator crucial quando, em determinado momento, precisamos retornar a pontos específicos no decorrer da transcrição para compreendermos o contexto da narrativa que está sendo explanada. Ouvi diversas vezes as entrevistas, voltei, parei, lapidei a escuta atenta para conseguir captar os mínimos detalhes, como entonação da voz, suspiros e sorrisos.

Transcrevi de modo fiel tudo o que foi relatado pelas entrevistadas, pois:

[...] mesmo possuindo o auxílio de um programa que foi essencial, o desenvolvimento da transcrição requer cuidado e atenção, pois, em nenhum momento podemos alterar a fala da entrevistada, temos que transpor a fala igual foi pronunciada para a escrita (CUNHA, 2015, p. 31)²⁹.

Para elaborarmos as análises dos conteúdos das entrevistas, ancoramo-nos em duas autoras que foram basilares em nosso aprofundamento e compreensão, Laurence Bardin (2011) e Maria Laura Publisi Barbosa Franco (2012).

Para Franco (2012, p. 12 grifo nosso), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, porque a mensagem “[...] expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2012, p. 21), portanto a linguagem³⁰ é o mecanismo precursor das análises, pois, a partir dela, decodificaremos as mensagens narradas.

²⁸[...] foi projetado primeiramente para auxiliar a transcrição de gravações, ou seja, tornar mais fácil a vida de quem precisa passar para o computador registros de voz gravados em áudio. A interface reúne apenas o que é necessário, tornando o trabalho no programa realmente eficaz. Ainda conta com a opção para se usar o “*Scribe Mini*” - uma janela reduzida, menor que a do gravador do Windows, na qual é possível reproduzir o arquivo e alterar a velocidade e volume do mesmo. Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/download/express-scribe.htm>>. Acesso em 3 outubro de 2018.

²⁹CUNHA, Fabienne Neide da. *Mulher Negra no Ensino Superior: “eu quero fazer parte dessa sociedade”*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

³⁰[...] aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 13).

Na conceitualização de Bardin (2011) a análise de conteúdo da entrevista é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48 grifo no original).

Tal conjunto de técnicas exposto pela autora traz à tona a complexidade da análise de conteúdo da entrevista. É um trabalho minucioso que envolve a pesquisadora com a história de vida da entrevistada e, conseqüentemente, com as marcas de sua constituição identitária. Sem dúvidas, a análise da entrevista e sua feitura são importantes, pois, sem a sua concretização, não chegaríamos a encontrar as respostas que almejávamos acerca das profissionais da Educação Infantil.

Após a transcrição e, em seguida, a sua leitura impressa, é chegado o momento da busca pelas categorias, posteriormente pelas subcategorias, seguidas das unidades de registro e, por fim, pelas unidades de contexto. A análise de conteúdo da entrevista desdobra-se nestas duas hastes: a unidade de registro “[...] é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2012, p. 43) e a unidade de contexto “[...] é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados” (FRANCO, 2012, p. 49). Ambas subsidiam a composição da análise, sendo esse processo fundamental para que possamos coletar as mensagens que corroboram com o objetivo central da pesquisa.

Com o intento de selecionar as categorias para a categorização, Bardin (2011, p. 134) nos orienta que é a partir da unidade de contexto que visualizaremos “a unidade base, visando a categorização e contagem frequencial”. Ou melhor, a palavra ou o tema que possuir a maior incidência no momento da releitura e análise da entrevista será a categoria, a posteriori, elegeremos a subcategoria. Optamos por adotar as categorias que não são definidas *a priori*, sendo elas advindas das falas que formam as mensagens, nas palavras de Franco (2012, p. 65 grifo no original) “**As categorias não são definidas a priori**. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Por isso, é fulcral reler, ouvir inúmeras vezes o áudio da entrevista, ir e vir com a escuta atenta e o olhar atento para os detalhes e os pormenores, que, muitas vezes, são muito significativos.

Franco (2012, p. 64) sinaliza que “o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”, na etapa em que está categorizando, porque se trata de algo subjetivo, pois cada pesquisadora/o possui uma

perspectiva teórica e saberes distintos que a/o levará a determinado local a partir de sua escolha. De acordo com nossos estudos sobre a temática pesquisada, conseguimos identificar o que é relevante ou não para a composição das categorizações de cada entrevista, visto que cada uma possui características singulares a serem estudadas.

1.2 As profissionais negras na Educação Infantil: as primeiras observações e anotações do campo

As primeiras aproximações com o campo se deram através de contato via *e-mail*. Inicialmente, enviamos o projeto inicial, a carta de apresentação e o termo de consentimento livre e esclarecido, encaminhado juntamente com o projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH³¹, para ser aprovado ou não - por se tratar de seres humanos, o projeto necessita passar pelo crivo do referido Comitê, avaliando os riscos, benefícios e toda gama de etapas que o processo investigativo irá conter. O e-mail foi endereçado para a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, para a Gerência de Educação Continuada - GEC, que se localiza no Centro de Educação Continuada, aos cuidados da responsável pelo recebimento de projetos que são desenvolvidos na Rede Municipal de Florianópolis.

A resposta para o nosso primeiro contato se deu alguns dias depois, quando nos informaram que iriam avaliar a relevância do projeto e que, em seguida, encaminhariam a declaração de aceite, caso fosse aprovado. Assim que recebemos a declaração de aceite, elaboramos um documento cujo objetivo era para obter os dados quantitativos das profissionais negras que exercem as funções de professoras, professoras auxiliares e auxiliares de sala que atuam na Educação Infantil. Tais dados são fundamentais para que possamos mapear em quais Unidades Educativas as profissionais se encontram, onde ocorrem suas as maiores lotações para, assim, entrarmos em contato com as NEIM para iniciarmos os processos das entrevistas.

Como a resposta estava sendo demorada, elaboramos outra carta de solicitação a qual foi entregue em mãos na GEC, por mim, no primeiro dia de Curso - 20 de agosto deste ano - com maiores detalhamentos dos dados que buscávamos: **a)** número de dos/as professores/as efetivos/as que atuam na Rede Municipal de Florianópolis da Educação Básica (Educação

³¹[...] é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dados extraídos da página do próprio CEPESH, disponível em: <<http://cep.ufsc.br/>>. Acesso em 15 outubro de 2018.

Infantil e Anos Iniciais); e, **b**) número de profissionais (professoras, professoras auxiliares e auxiliares efetivas) que atuam na Educação Infantil com recorte de cor/raça e sexo³². Todavia, como os dados quantitativos demoraram um pouco, buscamos outra alternativa para que pudéssemos averiguar onde as profissionais se encontravam. Esse foi o primeiro passo para encontrarmos as mulheres negras presentes na Educação Infantil.

Pensamos em como poderíamos ter o nosso primeiro contato físico com as profissionais da Educação Infantil, já que os dados quantitativos não eram disponibilizados e não tínhamos como ficarmos sem estar em campo. Foi então que soubemos que o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI iria ofertar o Curso *A Educação das Relações Étnico-Raciais: estudos de aprofundamento* para as profissionais da Rede. Logo, minha imersão, de fato, no campo ocorreu nos dias em que o curso era ofertado, com o objetivo de conhecer as profissionais negras participantes, como se autodeclaravam, observar as suas falas e posicionamentos tanto das/os participantes negras/os e brancas/os e, ainda, criar vínculos com as mulheres negras nesse espaço, com o intuito de convidá-las para participarem da pesquisa. Eram dois grupos, um na segunda-feira e outro na terça-feira, ambos no período vespertino, eles aconteciam em semanas alternadas e eram oferecidos para todas/os profissionais da Rede³³ que observavam a necessidade ter mais conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, visto que, na Rede Municipal de Florianópolis, existe o documento chamado *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, o qual tem como objetivo “[...] uma educação para o trato com as diferenças, como estabelece a educação brasileira e definem as diretrizes para a educação nacional, tais como, para a educação básica e para a educação das relações étnico-raciais” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9). O Curso foi organizado por duas professoras efetivas da Rede, Tatiana Valentin Mina Bernardes e Joseane Pinho Corrêa, professora de educação física.

A minha presença no Curso possibilitou a lapidação do meu olhar, das minhas impressões e percepções por estar imbuída no campo-tema exercendo o papel de pesquisadora e participante (devido às temáticas abordadas³⁴, em determinados momentos, posicionava-me frente a argumentos que poderiam ser repensados pelas profissionais, buscando contribuir e compartilhar saberes com os presentes). Por estar com professoras regentes, professoras

³²Excerto extraído da carta de solicitação que se encontra no *Apêndice E*.

³³Rede significa Rede Municipal de Florianópolis.

³⁴As temáticas apresentadas no Curso foram investigadas/estudadas por pesquisadoras negras e brancas na pós-graduação - mestrado -, todas voltadas às relações étnico-raciais, nas esferas educacionais, constituição da identidade negra, classificação racial, Literatura de temática da Cultura Africana, mercado de trabalho, relações entre crianças na Educação Básica e outros.

auxiliares e auxiliares de sala, tive a oportunidade de conhecê-las, iniciando vínculos e os primeiros diálogos sobre a pesquisa. O meu caderno de campo foi e ainda é um companheiro inseparável, está comigo em todos os lugares para os quais me desloco, por se tratar de uma pesquisa campo-tema, o meu fiel enamorado do momento é meu caderno.

No início do Curso, nós nos apresentamos para todas/o (no grupo de terça-feira, contávamos com a participação de um professor branco) com a finalidade de nos conhecermos, mesmo que seja de modo breve. Era falado o nome da/do profissional, qual cargo exercia, em qual Unidade Educativa trabalhava, se era efetiva/o ou ACT e, também, o motivo que a/o levou a escolher o Curso em questão. Todas as vezes em que me apresentei, expunha que estava presente como pesquisadora e participante, dissertava de modo superficial sobre o meu projeto e que era professora ACT da Rede, mas que no momento estava exclusivamente dedicada ao mestrado. Dentre as profissionais, na maioria de suas narrativas, diziam que estavam participando com o objetivo de conhecerem ou se aprofundarem mais acerca das relações étnico-raciais, outras buscavam “respostas” para situações adversas que ocorriam no cotidiano interno dos NEIM, como situações de racismo dentre as crianças-crianças, principalmente sobre o cabelo e a cor da pele. Na percepção de algumas profissionais que lá estavam, tais acontecimentos não eram vistos como racismo, mas sim como preconceito ou *bullying*, cada qual deixava clara/o sua intenção no espaço e para que veio. Durante as observações, evidenciei que a maior parte dos questionamentos e dos nossos diálogos eram acerca da constituição identitária da criança a partir do cabelo crespo e de como a criança não se “reconhecia” negra sendo que “*ela é negra os pais são negros*” (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO/2018).

Confesso que, em determinados momentos, algumas das falas proferidas durante o Curso me deixaram meio impactada, porque não consegui compreender como ainda existem profissionais da Educação Infantil que ainda “invisibilizam” as situações de racismo, preconceito e violência corporal e verbal existentes nas relações entre as crianças e os próprios adultos no contexto educacional. Entendo que essa “falta” de conhecimento advém de uma cultura colonizadora que precisa ser desconstruída, por esse motivo acredito que mais Cursos e Formações trazendo as relações étnico-raciais, a EREER como protagonista, sejam necessários para, ao menos, fomentarmos nos profissionais da educação novos olhares e visões de mundo que estejam menos ancorados na colonização do saber.

Numa segunda-feira, dia 01 de outubro de 2018, dialoguei com a professora Tatiana - a organizadora do Curso - sobre a possibilidade de fazermos uma dinâmica com o intuito de mapear como as profissionais se autodeclaravam, pois não queria partir da minha

heteroatribuição³⁵, mas sim pela autoatribuição³⁶. Foi então que Tatiana e eu realizamos uma dinâmica no grupo de segunda-feira, intitulada *Como eu me declaro?* Na verdade, consistiu em ser uma dinâmica simples, perguntávamos para cada participante como ela se autodeclarava e assim cada uma o fez:

Como fiquei um pouquinho envergonhada, Tati tomou a iniciativa e explicou como seria a dinâmica e, ainda, completou falando mais da minha pesquisa. Tati então começou a indagar as profissionais que estavam presentes. No momento do início havia 17 profissionais, 10 delas se declararam brancas, 02 pardas e 05 pretas. Expus o motivo da dinâmica, tentei explicar brevemente o meu projeto e o seu objetivo geral e aproveitei a oportunidade para convidar as mulheres que se declararam negras a participarem da minha pesquisa (CADERNO DE CAMPO, OUTUBRO/2018).

Nesse mesmo dia, convidei uma profissional negra para participar da pesquisa e prontamente aceitou. Fiquei imensamente grata e agendamos a entrevista para a semana seguinte, mais precisamente na quinta-feira, dia 04 de outubro de 2018.

Na imersão no campo-tema, pude tecer alguns vínculos que favoreceram a realização de duas entrevistas com duas mulheres negras efetivas que estavam dentro dos nossos critérios de seleção, uma delas é auxiliar de sala e outra professora auxiliar. As entrevistas aconteceram em lugares distintos, a profissional auxiliar de sala optou por fazer na UFSC no contraturno do seu horário de trabalho, e a professora auxiliar preferiu realizar a entrevista no Centro de Florianópolis, na Biblioteca Pública, no dia em que estava de hora atividade fora da Unidade Educativa.

Ambas as narrativas corresponderam ao que esperávamos das respostas e posicionamentos para os questionamentos propostos no Roteiro da Entrevista, cada participante evidenciou suas particularidades advindas de contextos sociais e culturais diferentes. Para o momento da qualificação da pesquisa, optamos por transcrever e fazer a análise de conteúdo somente com uma entrevista da professora auxiliar, devido a dois fatores: **a)** é uma profissional que não tinha aproximação com a pesquisadora; e, **b)** pela nova reestruturação do Roteiro da Entrevista, o qual ficou mais objetivo e com perguntas mais pontuais, composto por uma

³⁵Rafael Guerreiro Osório (2003, p. 13) em seu texto *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE* nos diz que a heteroatribuição é a classificação “[...] da cor dos sujeitos pelos entrevistadores ou outros responsáveis pelo registro da informação”. Ou seja, é a partir do olhar do outro que o indivíduo será classificado através de seus fenótipos “[...] sem recorrer à identidade racial subjetivamente construída e percebida pelo sujeito da classificação”.

³⁶A auto-atribuição significa que o sujeito se identifica, se reconhece ou se sente pertencido a um determinado grupo racial. No decorrer do texto utilizamos também a expressão autodeclaração.

pergunta geral e, posteriormente, por perguntas mais específicas que corroboravam com a pergunta central do eixo.

A primeira profissional negra entrevistada, a auxiliar de sala, tinha um vínculo de amizade com a pesquisadora/entrevistadora desde a graduação de ambas no Curso de Pedagogia, por isso achamos mais coerente selecionar mulheres negras que não estejam e/ou participem do contexto social e pessoal da pesquisadora/entrevistadora. Após a primeira experiência com a efetivação do Roteiro da Entrevista, observamos que alguns pontos deveriam ser modificados para futuros recortes mais precisos das narrativas. Ressaltamos que a primeira entrevista não foi desconsiderada, apenas estamos reavaliando sua possível utilização futura na conjuntura da pesquisa pelos fatos mencionados acima.

Para fins de preservação da identidade das profissionais negras, os nomes apresentados no decorrer da escrita serão extraídos do livro *Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis* de Jarid **Arraes**, a obra reúne poemas em cordel de 15 mulheres negras que marcaram a história do país:

*Hora do intervalo para o café, muitos livros expostos sobre a mesa, dentre eles o **Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis**, não me contive e fui folhear a obra. Fiquei triplamente encantada: primeiro, por falar sobre mulheres negras; segundo, por abordar a literatura de cordel; e, terceiro, por me proporcionar conhecer histórias de lutas de mulheres negras tão incríveis (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO/2018 grifo meu).*

O livro de **Arraes**, além de brincar o leitor com poemas em formato de cordéis, também traz uma breve biografia das heroínas negras brasileiras e será pautado nas características de cada mulher negra que iremos nomear as participantes da pesquisa.

Devido à minha participação no Curso e da minha presença *in loco* constante na GEC, fometei algumas articulações e diálogos dentro desse espaço para a localização dos dados tão esperados para o desenvolvimento da pesquisa. Foi proposta uma reunião para que pudesse explicitar detalhadamente quais os dados de fato eram necessários para o desenvolvimento da investigação. O encontro se efetivou numa manhã de terça-feira, a pessoa responsável por ministrar a conversa comigo foi atenciosa à solicitação de dados que estava buscando. Para resumir a reunião, posso dizer que os dados quantitativos ainda não foram analisados, pois existem incoerência nos números e requer de mim uma atenção diferenciada, muitas profissionais não informam seu pertencimento étnico-racial, outras, pelo que analisei brevemente, autodeclaram-se pardas.

A qualificação da pesquisa aconteceu no dia 19 de novembro de 2018 e, até a presente data, não tinha nenhum dado quantitativo para a análise de quantas/os profissionais negras/os estão atuando na Rede. Após a aprovação da banca do texto, as pesquisas e minhas idas e vindas ao GEC continuaram porque ainda me faltavam os dados. Nesse tempo, com as festas de final de ano se aproximando, a pessoa responsável por me fornecer os dados entrou no seu período de recesso retornando somente no final de janeiro de 2019. Desse modo, no final do mês de janeiro, entrei em contato com a profissional do GEC e, novamente, encaminhei a carta de solicitação dos dados via e-mail. Aguardei o retorno por um mês, mas não obtive êxito na espera. Foi então que decidi ir pessoalmente ao GEC dialogar mais uma vez com a pessoa responsável, levando em mãos a carta de solicitação dos dados e a folha de aprovação do Comitê de Ética da UFSC.

Ao chegar ao local, fui recebida por uma outra profissional que ficaria à frente das minhas solicitações e foi essa pessoa que guiou meus passos para os departamentos os quais forneceriam os dados de que tanto necessitava. Toda e qualquer ação interna e/ou externa relacionadas à Prefeitura Municipal de Florianópolis são encaminhadas através de Ofícios, então fui presencialmente em dois Departamentos: na Diretoria de Gestão Escolar - DGE, no qual encontrei os dados dos efetivos da Educação Básica, e no Departamento de Planejamentos e Dados Educacionais - DIPED, que nos forneceu os dados relativos ao recorte sexo, cor e raça dos profissionais da educação. Esses dados são resultantes do Censo Escolar - Sistema Educasenso 2018, que todo ano é realizado com os profissionais nas Unidades Educativas.

1.2.1 A procura, a rede de contatos, o encontro e o momento da escuta: as vozes das mulheres negras partícipes da pesquisa

Logo em seguida, após a qualificação do projeto de pesquisa, começamos a construir estratégias de como e onde encontraríamos as profissionais negras da Educação Infantil de Florianópolis efetivas. Vale ressaltar que minha orientadora e eu não determinamos um número específico de partícipes, a nossa prioridade, no momento, era localizá-las.

A busca e os primeiros contatos com as profissionais e com os NEIM aconteceram, mais precisamente, no dia 13 de março deste ano. Faz-se necessário, antes de adentrar nos “bastidores”³⁷ dos encontros, desencontros e reencontros, falar o porquê da busca não ter sido

³⁷Aqui fazemos uso da expressão que Tania Aparecida **Lopes** (2008) utilizou em sua dissertação *Professoras Negras e o combate ao racismo na escola: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de*

iniciada antes, como, por exemplo, após a qualificação da pesquisa em novembro de 2018. Como mencionado anteriormente, sou professora ACT da Rede³⁸, sei como se dão as movimentações nas Unidades Educativas no final do ano letivo: entrega de relatórios de vivências³⁹, que é um tipo de avaliação processual da criança (no total são entregues dois, um antes do recesso escolar, na metade do ano, próximo do mês de Junho/Julho, e outro no final do ano quando se encerram as atividades escolares), o encontro com as famílias para dar o *feedback* do processo de ensino-aprendizagem da criança no segundo semestre, a reunião pedagógica de encerramento das atividades e, também, a construção da festa do NEIM em parceria com as famílias, crianças e profissionais. Todos esses afazeres demandam tempo, em especial, a elaboração das avaliações que são individuais e devem abordar as especificidades e particularidades de cada criança em sua integralidade. Diante desses motivos, não entrei em contato com as Unidades Educativas no final do ano.

Em janeiro deste ano, período de férias, não possuía ainda nenhum contato de profissionais que pudessem ser minhas possíveis entrevistadas. Por isso, dediquei-me a leituras que corroboravam com a pesquisa e finalizei dois trabalhos finais, um artigo e uma resenha, de duas disciplinas cursadas no ano anterior. Em fevereiro, as atividades educativas iniciaram-se nos dias 11 e 12⁴⁰ para as profissionais e no dia 13 com a presença das crianças em atendimento. O início do ano letivo é atravessado por inúmeros acontecimentos internos, desde a chegada de novas/os profissionais ACT no NEIM, a realocação dos efetivos através das permutas, a escolha dos Grupos de Atuação e dos Grupos em que irão trabalhar no respectivo ano, a recepção das famílias e crianças na Unidade Educativa, a reunião com os familiares e a

Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola. A autora expõe que os bastidores são todos os acontecimentos internos e externos que aconteceram entre a pesquisadora/entrevistadora e as profissionais que participaram da pesquisa e, também, dos diálogos e ações observadas, vivenciadas e experienciadas nesses momentos de imersão na entrevista e no campo-tema da investigação. Nas palavras de **Lopes** (2008, p. 52): “Bastidores, aqui são entendidos como os momentos de intervalos, entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa e as conversas com outros sujeitos nos cenários das escolas. Os ditos bastidores, e as informações deles decorrentes, não faziam parte do foco principal de pesquisa e, sequer, tinham sido previstos como objetos de análises. Entretanto, na dialética do real, impuseram-se par e passo com os dados obtidos [...] para as formulações teóricas”. Todas as falas e os posicionamentos de terceiros foram tomados como dispositivos para reflexões acerca da estruturação do racismo nas relações sociais.

³⁸No presente momento em dedicação exclusiva ao mestrado, entretanto, no findar deste período pretendo retornar à Educação Infantil e colocar em prática meus novos posicionamentos, olhares e práticas pedagógicas direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER e, ainda, pretendo construir, desconstruir, repensar e pensar em parceria com as profissionais que forem meus pares na(as) Unidade(s) Educativa(s) das quais for exercer minha função, seja de professora regente, professora auxiliar, auxiliar de sala ou até mesmo supervisora.

³⁹Cada Unidade Educativa faz uso de um nome: avaliação, relatório de vivências, relatório de aprendizagens.

⁴⁰De acordo com o Calendário Letivo de 2019 da Prefeitura Municipal de Florianópolis, nos dias 11 e 12 de fevereiro: “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - Reunião Pedagógica” e no dia 13 “Início do Efetivo Trabalho Educativo/Escolar - Ano Letivo”. Dados extraídos do site da PMF - Secretaria Municipal de Educação : <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=calendario+letivo+de+2019&menu=0>>. Acesso em 17 maio de 2019.

comunidade escolar, a apresentação das/os novas/os profissionais, o período de inserção das crianças menores e dentre outros fatores que me fizeram repensar se era viável ou não meu primeiro contato. Achei prudente não ir neste primeiro momento ao encontro das profissionais negras, dei continuidade nos estudos e escritas deixando para dar o *play* na procura no próximo mês, pensando justamente em não “atrapalhar” a movimentação das Unidades Educativas nesse ínterim de ajustes e adequações iniciais do ano letivo.

No dia 13 de março, a procura efetivou-se de dois modos distintos: via rede de contatos (*whatsapp*) e via ligação telefônica. Com a intencionalidade do meu pertencimento étnico-racial não vir a influenciar no contato com as profissionais antes de me conhecerem, retirei a imagem do perfil do *whatsapp* e coloquei, nos primeiros dias, uma imagem do nascer do sol numa praia localizada no Sul da Ilha e, depois de umas duas semanas, troquei pela imagem de margaridas. Não queria, em nenhum momento, que a minha branquitude afetasse o meu encontro com as mulheres negras participantes da pesquisa. Houve um fato específico, em um dos NEIM, que a profissional a qual iria ceder a entrevista achou que eu era uma mãe que iria fazer a entrevista de inserção da criança no NEIM, e não a pesquisadora, nesse mesmo local, uma profissional questionou a participante da pesquisa pelo fato de quem está pesquisando sobre a temática é uma pesquisadora branca.

A rede de contatos foi estabelecida através de colegas profissionais⁴¹ da Rede que conheciam mulheres negras as quais poderiam se encaixar dentro do perfil da profissional que buscávamos. Foi primordial a rede via *whatsapp*, que, na maioria das vezes, colocou-me em contato direto com a Diretora do NEIM, oportunizando expor o motivo pelo qual estava entrando em contato, o objetivo da pesquisa, sua relevância para o cenário da Educação Infantil e, o principal, se na Unidade Educativa havia profissional negra efetiva que se disponibilizasse em participar do processo investigativo. Outros contatos também se deram através do *whatsapp* diretamente com a profissional: primeiramente, apresentava-me, falava quem havia fornecido o seu contato, explicava o objetivo da pesquisa e perguntava se tinha algum interesse em participar. Foram realizadas mais de 10 interações com as possíveis entrevistadas, todavia, devido a fatores relacionados com horários, disponibilidades para o deslocamento e outros pormenores, foram concretizadas 4 entrevistas.

⁴¹A rede de contatos foi composta por profissionais brancas efetivas na Educação Infantil de Florianópolis, cujos cargos variavam desde professora regente, professora auxiliar, auxiliar de sala. Houve também a participação de uma profissional da Rede Municipal de Florianópolis que já havia exercido o cargo de assessora pedagógica da Educação Infantil. Por esse fato, detinha conhecimento com Diretoras de diversos NEIM e de possíveis partícipes da pesquisa.

A procura e o meu encontro com as demais profissionais partícipes da pesquisa deram-se por intermédio de ligações feitas para os NEIM. Na manhã do dia 13 de março, entrei no site da PMF, na página em que estão dispostos os nomes dos Núcleos de Educação Infantil Municipal, os respectivos endereços, os contatos telefônicos e *e-mail*. Assim, iniciaram-se os contatos. Liguei para aproximadamente 15 Unidades Educativas aleatórias, procurando mapear as profissionais pelas regiões de Florianópolis - Região Norte, Leste, Sul, Central e Continental. Inicialmente, assim como fiz via *whatsapp* com as Diretoras, falava sucintamente quem eu era, o motivo do meu contato, o objetivo da pesquisa e perguntava se, naquele espaço, havia profissionais negras efetivas exercendo quaisquer uma das funções, professora regente, professora auxiliar ou auxiliar de sala, e se elas teriam disponibilidade e interesse em participar. Então, a gestora ficava com meu contato ou acordávamos de nos ligar depois de uma hora ou no próximo dia para, assim, saber a resposta das profissionais se topariam ou não serem entrevistadas. Vale ressaltar que, em determinados telefonemas, foram poucos os casos, a receptividade com relação ao processo investigativo não ocorreu de forma harmoniosa, ou seja, algumas profissionais não foram solícitas deixando transparecer uma conduta desprovida de cordialidade com a pesquisadora e com a referente pesquisa. Em contrapartida, houve recepções calorosas e sinalizações positivas advindas das Diretoras e demais profissionais dos NEIM que foram acionados, demonstrando interesse em participar.

Depois dos contatos estabelecidos, fiquei no aguardo das Diretoras e das profissionais para agendarmos o dia, local e horário para a realização da entrevista. Houve apenas uma Instituição que marcou um encontro comigo para que explicasse a pesquisa para, assim, fazerem a ponte com as profissionais negras. Também houve a articulação com o GEC para que minha entrada nos NEIM fosse autorizada, assim sendo, para cada Unidade Educativa, foi gerado um Ofício que explicava brevemente a pesquisa. Posteriormente, a Diretora assinava e encaminhava o documento para a Gerência Continuada com o aceite da realização da entrevista ou, se assim a gestora achasse melhor, disponibilizei-me para levar em mãos a pessoa responsável. Do dia 18 de março a 5 de abril, entrevistei 23 profissionais negras efetivas da Rede Municipal de Florianópolis, sendo que 21 entrevistas aconteceram nas próprias Unidades Educativas, em horários que não interferiam na movimentação do coletivo, e 2 delas concretizaram-se em locais externos aos NEIM, nos dias 16 e 17 de Abril aconteceram as últimas entrevistas.

Todas as entrevistas aconteceram individualmente e em locais que as entrevistadas se sentiam mais confortáveis e com tempo hábil para responder as questões presentes no Roteiro previamente elaborado. Por esse motivo, de todas as 25 entrevistas realizadas 23 delas foram

nos espaços internos dos NEIM: na Biblioteca, Sala da Supervisão Pedagógica, Sala da Diretora e Sala Multiuso e outras duas em locais externos: na Biblioteca Pública no Centro de Florianópolis e outra em um Shopping localizado também na região central. Pensando em como agradecer a gentileza pela participação da profissional na pesquisa, produzi marcadores de páginas contendo poemas de Conceição **Evaristo**⁴²: *Vozes-Mulheres* e *De mãe e*, no findar de cada entrevista, entregava como forma de expressar meu afeto e gratidão.

Em determinados espaços dentro dos NEIM, observei que minha presença gerava certa curiosidade, principalmente pelo tema da pesquisa se tratar de mulheres negras na Educação Infantil. Claramente, recordo-me de situações em que pude sentir que algumas profissionais brancas demonstravam, através de suas linguagens corporais, gestuais e orais, suas atitudes preconceituosas para com o assunto da investigação.

Estava aguardando o retorno da Diretora para colher sua assinatura pós almoço na sala que era a secretaria, como era o horário do almoço das demais profissionais da Unidade se encontrava movimentada. Fico lá esperando quando chega uma profissional e me pergunta quem eu sou. Falo que sou pesquisadora e que estou entrevistando mulheres negras na Educação Infantil e ela, mulher branca, me diz que tem a contribuir com a pesquisa, mas que é branca por isso não se encaixava no perfil, respirei, pensei e respondi: “Chega de falar sobre mulheres brancas né? Está na hora de falarmos sobre as mulheres negras que fazem parte da Educação Infantil”. Não teve uma resposta da profissional para a minha fala, ela apenas me olhou e deu continuidade no que estava fazendo na secretaria (CADERNO DE CAMPO, MARÇO/2019).

Enquanto estava esperando a profissional, fiquei observando a Unidade e as movimentações das crianças que estavam brincando próximas a mim, a moça da secretaria que me recebeu no NEIM estava retornando com a profissional que iria ceder a entrevista para nos apresentar, eis então que ela me olha e diz: “A é a nossa globeleza”. No momento não acreditei no que ouvi, fiquei quieta, não esbocei nenhuma expressão para esse comentário, só olhei sério para a moça da secretaria após ouvir e ela estava sorrindo. Na hora me questioneei a mim mesma: Será que ela tem a noção do quanto um comentário desse pode e/ou atinge uma pessoa negra? (CADERNO DE CAMPO, MARÇO/2019).

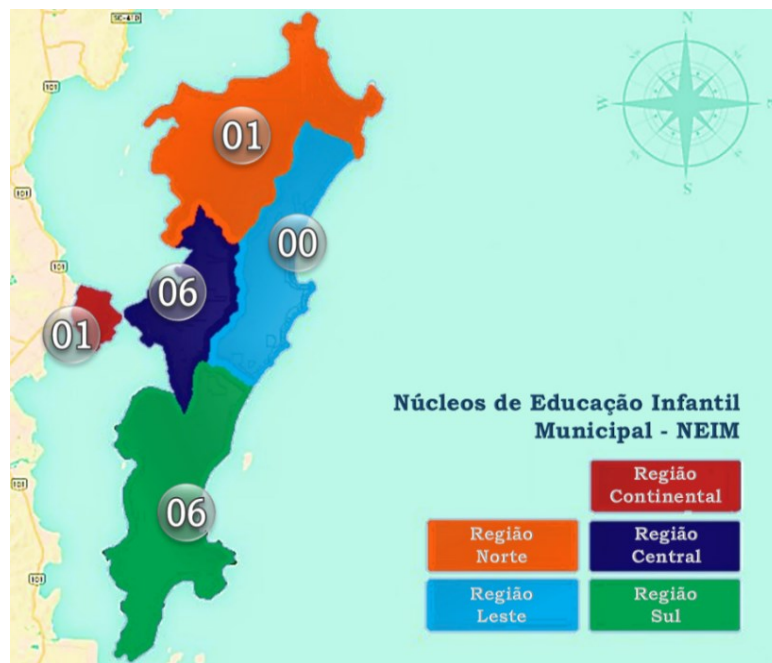
Em ambos os excertos, observei que as protagonistas das situações tiveram atitudes sinuosas direcionando minha percepção para atitudes preconceituosas que praticaram ou estariam realizando nos contextos em que trabalham. Participando das situações descritas acima, evidenciei, mais uma vez, que a discriminação e o preconceito atravessam as relações sociais e

⁴²Os poemas de **Conceição** (2017) foram extraídos do livro *Poemas de Recordação e outros movimentos*.

que está arraigado com o pensamento de que tais ações e/ou acontecimentos ou falas despreziosas são apenas comentários sem pensar nas questões que envolvem o racismo.

No total foram 27 entrevistas, contabilizando as 2 realizadas em 2018. Dos 14 NEIM que participaram da pesquisa, fui presencialmente em 10 deles realizar as entrevistas, os outros 4 foram das profissionais que optaram por fazer fora do contexto da Unidade Educativa. Com o intuito de preservar os nomes das Instituições de Educação Infantil, vamos somente localizar o leitor com relação à disposição geográfica delas, conforme nos mostra o **Quadro 1** com o Mapa das Regiões de Florianópolis:

Quadro 1 - Mapa dos Núcleos de Educação Infantil Municipal de acordo com Regiões de Florianópolis



FONTE IMAGEM: <<https://www.acif.org.br/a-acif/attachment/mapa-regionais/>>. Acesso 24 maio de 2019

FONTE RESSIGNIFICAÇÃO DA IMAGEM: SOUZA, Jéssica Lins de, 2019.

Como podemos observar, nas Regiões Sul e Central ocorrem a maior incidência de Unidades Educativas partícipes da pesquisa. Na Região Sul, todas as entrevistas foram presenciais no próprio espaço interno, na Região Central, fui a 4 materializar as entrevistas, já nas Regiões Continental e Norte os encontros se deram em espaços externos.

Das 27 profissionais negras efetivas da Rede Municipal de Florianópolis, 20 estão exercendo o cargo de auxiliar de sala, 6 são professoras regentes e 2 professoras auxiliares, como demonstra o **Quadro 2**:

Quadro 2 - Mapeamento das Profissionais Negras Efetivas da Rede Municipal de Florianópolis: número total

PROFISSIONAIS NEGRAS EFETIVAS MAPEADAS		
Professora Regente	Professora Auxiliar	Auxiliar de Sala
05	02	20
TOTAL: 27		

FONTE: Elaborada pela pesquisadora.

O número mais expressivo consiste em auxiliares de sala, colocando em pauta o que havia sinalizado na parte introdutória da pesquisa, que ocorre o número maior de auxiliares de sala nos espaços formativos e nos NEIM em que trabalhei.

Todas as entrevistas tangenciaram o tema da pesquisa, algumas aconteceram com mais profundidade nas respostas e outras de modo mais superficial. Ouvimos com atenção todas as 27 entrevistas com o intuito de fazermos o recorte, escolhemos 15 entrevistas cujas narrativas são emblemáticas e representavam todas as demais que não foram utilizadas neste momento. Ouvir a fala é uma coisa e ler a frase e/ou resposta é outra bem diferente, portanto, do total de entrevistas transcritas, utilizamos 12, de acordo com o **Quadro 3**:

Quadro 3 - Mapeamento das Profissionais Negras Efetivas da Rede Municipal de Florianópolis

PROFISSIONAIS NEGRAS EFETIVAS MAPEADAS		
Professora Regente	Professora Auxiliar	Auxiliar de Sala
03	02	07 Obs: 01 profissional exercendo a função de Diretora
TOTAL: 12		

FONTE: Elaborada pela pesquisadora.

O momento mais delicado, após a realização das entrevistas, consistiu no recorte delas, ou seja, na seleção das falas, o principal dos motivos foi pelo respeito que tenho pelas mulheres negras participantes da pesquisa por terem compartilhado comigo seus anseios, suas histórias de vida, suas lutas, suas vitórias e conquistas pessoais e profissionais. Contudo, era necessária

uma reconfiguração na quantidade de profissionais a serem apresentadas no processo investigativo. Cabe salientar que, devido aos contatos telefônicos e *whatsapp*, surgiram, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, mais profissionais interessadas em participar, porém, como já tínhamos um número expressivo para o presente momento, agradecia a disponibilidade, explicava que a etapa da realização das entrevistas estava encerrada, pois tinha que me dedicar à transcrição dos registros.

Ao exercer o papel de entrevistadora/pesquisadora, experienciei momentos que reverberaram por dois caminhos: pelo viés acadêmico e pessoal. No que se refere ao acadêmico, as narrativas foram cruciais para a construção da pesquisa e para compreendermos por que as auxiliares de sala continuam a exercer essa função mesmo tendo níveis de formação maiores ao cargo exigido. Já no âmbito pessoal, em relação ao meu local de pertencimento racial, por mais que não tenha sido externalizado oralmente, observei que algumas profissionais ficavam interessadas em saber por que uma mulher branca estuda/pesquisa mulheres negras. Dessa forma, para grande parte das entrevistadas, expliquei os motivos que me levaram a pesquisar as relações étnico-raciais, em particular, as mulheres negras. Eu estava a “colocar em pauta” minha branquitude a todo momento nos espaços educativos em que estive, o que me fez sentir mais diretamente como e onde o sujeito branco ocupa o lugar de privilégio na sociedade brasileira. Reconhecer esse “poder” do privilégio é um dos primeiros passos para a construção de um corpo branco antirracista, porque não basta dizer “*Eu não sou racista!*”, o branco está condicionado a ser racista dentro de uma sociedade que é, pois sua estruturação e as relações sociais engendradas nesse contexto são racistas. Então, modificar essa realidade requer a tomada de consciência do indivíduo branco para o seu próprio corpo provido de privilégios.

Antes do início da entrevista propriamente dita, alguns acontecimentos ocorriam em momento anterior às profissionais começarem a responder as perguntas: inicialmente, apresentava-me, mostrava o documento da Gerência Continuada aprovando o projeto e sua feitura na Rede e, também, a folha de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UFSC e, por fim, explicava e mostrava o TCLE e falava brevemente como a entrevista estava estruturada, por exemplo: em 6 eixos com perguntas centrais e outras mais específicas. Uma cópia do TCLE assinada por mim, pesquisadora, ficava com a profissional e a outra cópia permanecia comigo, porque é a comprovação de que a professora regente, professora auxiliar ou auxiliar de sala estavam de acordo com a pesquisa e com o desenvolvimento da entrevista.

Durante a realização de cada entrevista, exercitei, como menciona Patrícia Maria de Souza **Santana** (2003), na sua pesquisa *Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação*, a habilidade na escuta do outro. Nas suas palavras:

“Exercitei a difícil arte da escuta, difícil pelo próprio ritmo de vida cheio de tantos “não tenho tempo” [...] Ao mesmo tempo, não pude deixar de me indignar diante de casos narrados de preconceito e discriminação racial sofridos [...]” (SANTANA, 2003, p. 42) pelos familiares, pessoas próximas e pelas próprias profissionais.

As narrativas foram perpassadas de sentimentos que, às vezes, ultrapassavam a oralidade e faziam emergir nos olhos lágrimas, até mesmo eu, que buscava resguardar meus sentimentos durante os depoimentos, fui levada pela emoção em diversas ocasiões. Ao expor suas histórias de vida, as mulheres negras abriram caminhos:

[...] para reflexões feitas no momento mesmo das entrevistas, permitiu um novo encontro consigo mesmos e trouxe à tona novas compreensões de fatos não compreendidos no passado por diversos motivos, desde a ausência de uma reflexão crítica das situações de discriminação vividas [...]” (SANTANA, 2003, p. 41).

Houve quem disse que não sofrerá com o racismo ou, se sofreu, não percebeu como tiveram falas nas quais o racismo estava presente desde a infância.

1.2.2 Profissionais negras na Educação Infantil: o perfil das entrevistadas

É importante, antes de traçar o perfil das entrevistadas, falarmos sobre os critérios para a seleção das participantes da pesquisa. Elegemos os seguintes pontos para a seleção: **1)** ser mulher; **2)** se autodeclarar negra, preta ou parda; **3)** ser efetiva na Rede Municipal de Florianópolis na área da Educação Infantil; e, **4)** estar ocupando um dos seguintes cargos: professora regente, professora auxiliar ou auxiliar de sala. Não fizemos restrições com relação à faixa etária, porque desejamos coletar narrativas de distintas idades, contextos sociais e culturais e, também, não optamos por serem somente profissionais nascidas em Florianópolis, então quaisquer profissionais negras que desejassem participar, independente do local de nascimento, era bem-vinda, assim poderíamos coletar histórias de vida que atravessariam as dimensões geográficas do contexto catarinense e comprovar que o racismo e as desigualdades estão perpetrados na sociedade brasileira mesmo que os estados, regiões e municípios sejam diferentes.

O **Quadro 4** mostra um breve perfil das 12 profissionais negras com informações mais direcionadas ao seu local de nascimento, idade, composição familiar, escolarização dos pais e irmãos, se tem filhos e se fizeram e/ou fazem Cursos de Nível Superior e outros dados que acharmos necessários. Conforme mencionado anteriormente, o nome das mulheres negras será

mantido em sigilo, preservando suas identidades. Todas as partícipes se autodeclararam negras, a faixa etária permaneceu dentre 32 anos a 49 anos de idade. Das 12 entrevistadas, 5 são naturais de Florianópolis e as demais advêm de outras regiões - Bahia, Joinville, Tijucas, Palhoça e Governador Celso Ramos. As composições familiares eram, na sua grande maioria, compostas por pessoas negras, o grau de escolarização dos pais era até o Ensino Fundamental e alguns chegaram ao Ensino Médio. Com relação à escolaridade dos irmãos, muitos têm Ensino Médio, Ensino Superior e Especialização.

Quadro 4 - Profissionais Negras na Educação Infantil: entrevistadas

PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTREVISTADAS	
	PERFIL
AQUALTUNE	
<p>1</p> <p>Biografia: “[...] era uma princesa africana, filha do reino do Congo. Foi uma grande guerreira e estrategista e liderou um exército de 10 mil homens para combater a invasão de seu reúno, em 1695. Quando perdeu a guerra, foi escravizada e trazida para o Brasil, onde foi vendida como escrava reprodutora. Grávida, [...] organizou uma fuga para Palmares, onde deu à luz Ganga Zumba e Gana, que mais tarde seriam chefes dos mais importantes mocambos de Palmares, e também Sabina, mãe do grande líder de Palmares, Zumbi” (ARRAES, 2017, p. 33).</p>	<p>Tem 48 anos, é natural de Palhoça, mas reside em Florianópolis há um bom tempo. Todos da sua família se reconhecem pertencentes ao grupo étnico-racial negro autodeclarados. Seu pai era carpinteiro (falecido) e sua mãe exercia a profissão de faxineira, hoje está aposentada. Ambos tinham escolaridade até a Terceira Série do Ensino Fundamental. Recorda que, apesar de terem pouco estudo, seus pais eram muito esclarecidos “[...] <i>todos os dois mesmo não tendo estudo muito elevado, tinham a sabedoria da vida</i>”. Tem seis irmãos, um deles está cursando Faculdade de Administração, uma irmã é advogada, outra é professora de São José, uma é cozinheira e retornou para os estudos porque deseja fazer o curso de Pedagogia, uma outra irmã é faxineira e tem curso técnico em Recursos Humanos, não quis trabalhar na área porque achou que não conseguiria se estabelecer nela. Os outros dois irmãos têm o Segundo Grau e não fizeram nenhum outro curso ou Faculdade, um trabalha na COMCAP e o outro exerce a profissão de eletricitista. Sua filha tem curso técnico de Enfermagem, se autodeclara negra e, no local em que trabalha, segundo Aqualtune, “[...] <i>está</i></p>

		<p><i>sofrendo muito preconceito, ela trabalha no teve uma que falou assim: ‘Será que estão dando certificado para gente da sua cor? Tu és formada mesmo? (MARÇO/2019).</i></p>
2	<p style="text-align: center;">CAROLINA MARIA DE JESUS</p> <p>Biografia: “Nascida em Sacramento (MG) em 1914, [...] foi uma importante escritora brasileira. Filha de analfabetos, começou a estudar aos 7 anos e precisou largar a escola no segundo ano, mas aprendeu a ler e escrever. Em 1937, sua mãe faleceu, e [...] decidiu se mudar para São Paulo (SP), onde construiu sua própria casa utilizando madeira, papelão e outros materiais. Para sustentar a família, ela saía à noite para coletar papel, guardando revistas e cadernos antigos que encontrava. Em suas folhas, [...] escrevia sobre sua vida na favela e seu dia a dia, somando mais de vinte cadernos com testemunhos de seu cotidiano. Um desses cadernos deu origem ao seu livro mais famoso, <i>Quarto de Despejo</i>, publicado em 1960, traduzido para treze idiomas e vendido em mais de quarenta países” (ARRAES, 2017, p. 43 grifo no original).</p>	<p>Tem 34 anos, é natural de Florianópolis se autodeclara negra afrodescendente. Sua mãe é aposentada, trabalhava como chefe de cozinha em uma confeitaria e o nível de escolaridade é até o Segundo Grau. Seu pai também é aposentado, trabalhava na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sua escolaridade foi até o Primeiro Grau. Tem dois irmãos: a irmã tem Ensino Técnico em Nutrição e seu irmão irá terminar no próximo ano a Faculdade de Fisioterapia. Todos da família se autodeclaram negros.</p>
	<p style="text-align: center;">DANDARA DOS PALMARES</p> <p>Biografia: “Do quilombo de Palmares [...] era parceira do guerreiro Zumbi, com quem teve três filhos. Há poucos dados</p>	<p>Tem 49 anos, é natural de Joinville e autodeclara-se negra. A composição familiar é miscigenada: “<i>Os meus pais são mistura de raça branca, negra e indígena, meu pai era filho de índio com branco e minha mãe de branco com negro, como sempre para clarear [...]</i>”.</p>

3	<p>sobre sua vida, e por isso sua história é cercada de controvérsias. Diz-se que Dandara lutava capoeira e combatia nos diversos ataques a Palmares no século XVII, em Alagoas. Não há confirmação histórica se ela nasceu no Brasil ou na África, mas Dandara sempre lutou contra a escravidão e participou ativamente da resistência do quilombo. Em 1678, Ganga Zumba, líder de Palmares e tio de Zumbi, teria assinado um tratado com o governo de Pernambuco que previa a libertação de prisioneiros palmarinos e a permissão para realizar comércio, em troca da entrega de escravos fugitivos em busca de abrigo. Dandara e Zumbi se opuseram ao pacto, e Zumbi assumiu a liderança após a morte de seu tio. Dandara suicidou-se em 1694, jogando-se de uma pedreira para morrer em liberdade e não na condição de escrava” (ARRAES, 2017, p. 53).</p>	<p>Todos da família se autodeclararam negros. Dos trezes irmãos, Dandara e uma irmã mais velha têm nível superior e pós-graduação, outra irmã está concluindo a graduação em Pedagogia, os demais irmãos concluíram as etapas educacionais até o Segundo Grau: “[...] eu tenho uma irmã que está se formando agora em Pedagogia, os outros meus irmãos fizeram até o Segundo Grau e não tem Nível Superior, a profissão deles: eu sou professora, minha irmã mais velha também, outra irmã trabalhava em salão de beleza meus irmãos, dois trabalham com negócio de geladeira, fazendo motor de geladeira. Em Joinville, a área é essa, um trabalha aqui é concursado no correio o outro na COMCAP e o outra está se aposentando [...]” (março/2019). Tem dois filhos que também se autodeclararam como negros: sua filha é pedagoga formada pela UFSC e trabalha com a mãe na mesma Unidade Educativa como ACT, seu filho está na UFSC cursando Química. Seu companheiro é negro e exerce a profissão de engenheiro civil.</p>
4	<p style="text-align: center;">ESPERANÇA GARCIA</p> <p>Biografia: “[...] foi uma escrava alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas no final do século XVIII. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, Esperança foi levada da Fazenda dos Algodões, onde vivia com seu marido e filhos, a uma fazenda em Nazaré do Piauí, sob a administração do governo, para trabalhar como cozinheira. Em 6 de setembro de 1770, escreveu uma das mais antigas cartas de denúncia de maus tratos contra escravos, dirigida ao</p>	<p>Tem 41 anos, é natural de Tijucas, mas reside em Florianópolis há 12 anos. Autodeclara-se negra. Seus pais eram autodeclarados negros “[...] sempre foram nunca sem nenhum problema” (MARÇO/2019). Seu pai trabalhava em Porto Belo e tinha escolaridade até a Quarta Série e sua mãe era professora de História, ambos são falecidos. Com relação às irmãs: a mais velha, falecida, era professora de Geografia e a irmã mais nova é formada em Contabilidade e trabalha numa Universidade Privada. Todas pertencentes ao grupo</p>

	<p>presidente da Província de São José do Piauí. Na carta, Esperança descrevia a violência física que sofria junto a seu filho pelo feitor da fazenda, e solicitava que fosse devolvida à Fazenda dos Algodões para que pudesse batizar sua filha. Não se sabe se seu pedido foi atendido” (ARRAES, 2017, p. 63).</p>	<p>étnico-racial negro, sempre se reconheceram como mulheres negras. Seu casamento é inter-racial e juntos adotaram uma criança branca.</p>
5	<p style="text-align: center;">EVA MARIA DO BONSUCESSE</p> <p>Biografia: “[...] era uma negra alforriada que trabalhava como quitandeira no Rio de Janeiro (RJ). Em 1811, montou seu tabuleiro numa calçada na região de Bonsucesso, quando uma cabra tangida por um escravo levou uma penca de bananas e um maço de couves. Eva perseguiu a cabra com uma vara na tentativa de recuperar suas mercadorias quando deparou com o dono do animal, o senhor branco José Inácio de Sousa, que, indignado, a esbofeteou. Eva revidou a agressão e foi parar na Justiça, mas as trinta pessoas presentes depuseram de forma unânime em seu favor. Dessa forma, Eva foi um raríssimo exemplo de uma mulher negra que conseguiu vencer um caso contra um senhor branco, que acabou sendo preso” (ARRAES, 2017, p. 73).</p>	<p>Tem 32 anos, é natural de Florianópolis, autodeclara-se negra. Sua família é composta por quatro irmãos, dois são pelo mesmo pai e mãe (autodeclarados negros) e outros dois da mesma mãe sendo o pai diferente. Dois irmãos autodeclararam-se pardos pelo fato do pai deles ser branco. O irmão mais velho tem 44 anos, é professor de Matemática e mora nos Estados Unidos - Kansas, a irmã de 39 anos mora na Alemanha, é supervisora escolar na Educação Infantil, voluntária de uma Fazenda da Esperança que auxilia na recuperação de dependentes químicos, o irmão mais novo tem 23 anos, não completou o Segundo Grau e não trabalha. É solteira e não tem filhos.</p>
	<p style="text-align: center;">LAUDELINA DE CAMPOS MELO</p>	<p>Tem 48 anos, nasceu em Florianópolis, na “[...] Carmela Dutra que minha mãe sempre faz questão de deixar isso claro [...]” é mulher “[...] me identifico como mulher negra por uma posição política, mas</p>

<p>6 Biografia: “[...] foi defensora dos direitos das mulheres e das empregadas domésticas. Nascida em Poços de Caldas (MG), em 1904, perdeu o pai e teve de largar os estudos e trabalhar como empregada doméstica, com apenas 7 anos de idade, para cuidar dos cinco irmãos mais novos. Com 18 anos, mudou-se para Santos (SP), onde casou-se e, junto ao marido, participava da agremiação Saudade de Campinas, um grupo de valorização da cultura negra. Em 1936, [...] se filiou ao Partido Comunista Brasileiro e fundou a primeira Associação de Trabalhadores Domésticos no Brasil. Separou-se do marido em 1938, mas se envolveu cada vez mais com movimentos políticos de esquerda, militando também na Frente Negra Brasileira. Anos depois, mudou-se para Campinas, onde integrou o Movimento Negro de Campinas e protestava contra o racismo. Em 1961, fundou a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas, que mais tarde se tornaria o primeiro sindicato das Empregadas Domésticas” (ARRAES, 2017, p. 83).</p>	<p><i>quando eu preencho as lacunas ali do IBGE, as categorias, eu me declaro como preta, mas por uma identificação de política de autoafirmação que a gente tem que declarar negra” (MARÇO/2019). Seus pais autodeclararam-se negros. O pai era carpinteiro desde a juventude e adolescência. Anterior ao casamento com sua mãe, foi casado e desse matrimônio nasceram 4 filhos. Sua mãe é natural de Tijucas - Morretes, aos 13 anos casou com seu primo e, hoje, Laudelina relata que “[...] a gente hoje tem consciência disso, ela foi violentada aos 13 anos por um primo de 21 anos [...]”. Desse relacionamento, teve 3 filhos e, em um determinado momento, ocorreu a separação “[...] porque ele batia constantemente nela, tratava ela muito mal e ela se separou aos 18 anos [...]”. O casamento de seus pais deu-se através de comentários que, em Morretes, havia uma mulher que seria uma boa opção para um casamento. Desse modo, saiu de Biguaçu e foi ao encontro de sua mãe, onde reside e dialoga com o pai da mãe de Laudelina “[...] conversa com meu avô para conhecer minha mãe e programa para dali 15 dias ir buscá-la e ela vai morar com meu pai em Biguaçu [...]”. Em sua narrativa, expõe que seu “[...] pai na época tinha emprego no estado, tinha casa toda uma estrutura e a minha mãe veio e daí nove meses depois ela já teve a primeira filha, 11 meses depois teve segundo filho e foi tendo filhos [...]” e dessa união nasceram mais 8 filhos que “[...] então nós temos desses oito eu tenho quatro irmãos bem mais escuros e quatro irmãos bem mais claros que puxaram para minha mãe, puxaram para o meu pai [...]”. Com relação à escolarização dos irmãos: tem uma irmã e o irmão que fizeram o segundo grau, o restante desses oito, “[...] dessa montoeira dos dois lados [...]” e uma irmã por parte de pai é formada em técnica de enfermagem. Laudelina tem dois filhos que se autodeclararam negros.</i></p>
--	--

7	<p style="text-align: center;">LUÍSA MAHIN</p> <p>Biografia: “[...] foi uma africana vinda da Costa da Mina, onde teria sido uma princesa, vendida depois como escrava. Foi trazida ao Brasil e alforriada em 1812. Viveu como quituteira em Salvador (BA) e deu à luz Luís Gama, importante abolicionista e poeta brasileiro. Luísa era praticante da religião islâmica e repassava bilhetes m seus quitutes, envolvendo-se em muitas rebeliões, como a Revolta dos Malês, em 1835, e a Sabinada, em 1837. Caso a Revolta dos Malês, tivesse sido vitoriosa, [...] teria se tornado a Rainha da Bahia. Quando descoberta, foi perseguida e fugiu ao Rio de Janeiro (RJ), onde foi detida. Não se sabe se foi levada para Angola, na África, ou se conseguiu fugir. Alguns autores afirmam que ela teria se instalado no Maranhão, onde desenvolveu o tambor de crioula” (ARRAES, 2017, p. 93).</p>	<p>Tem 43 anos, é natural de Florianópolis nasceu e foi criada “[...] no morro <i>Ângelo Laporta</i>, uma comunidade bem forte na presença de negros [...]”, se autodeclara “[...] negra com muito orgulho e mulher” (ABRIL/2019). Seus pais são negros, sua mãe cursou até o Ensino Fundamental e trabalhava na área de serviços gerais. O pai tem escolarização até o Ensino Médio, atua na área de pintor de lataria mecânica. Atualmente, os pais de Luísa estão separados. São em três irmãos e todos autodeclarados negros: a irmã trabalha na área de serviços gerais e o irmão é torneador, faz equipamentos de manutenção. Com relação à escolaridade, Mahin pontuou que seus irmãos frequentaram o Ensino Público desde a infância. É casada e tem dois filhos.</p>
	<p style="text-align: center;">MARIA FELIPA DE OLIVEIRA</p> <p>Biografia: “[...] nasceu na Ilha de Itaparica (BA) no começo do século XIX, possivelmente descendente de negros escravizados do Sudão. Vivia como pescadora e marisqueira e participou pela luta da independência da Bahia, na qual liderou duzentas pessoas,</p>	<p>Tem 49 anos, nasceu no estado da Bahia e mora em Florianópolis há 27 anos, constituiu aqui sua família. Sua mãe é branca e seu pai “[...] é negro afro mesmo [...]” (OUTUBRO/2018). A escolaridade dos pais: mãe sabe ler e escrever, cursou até a Quarta Série, o pai era analfabeto e aprendeu a escrever seu nome porque uma de suas filhas o ensinou após estar formada. Eram sete irmãos, seis mulheres e um homem. Três das irmãs têm Nível Superior, uma delas está fazendo Mestrado em Portugal e outra Mestrado em Salvador, Maria Felipa tem especialização. No total, cinco irmãs têm Ensino</p>

8	<p>entre elas índios e mulheres negras. Nas batalhas contra portugueses que atacavam a Ilha, Maria Felipa e seus companheiros queimaram pelo menos quarenta embarcações inimigas. Maria Felipa é citada pelos historiadores Ubaldo Osório Pimentel e Xavier Marque em suas obras, que apuram registros de pessoas lideradas por ela” (ARRAES, 2017, p. 103).</p>	<p>Superior, apenas uma não e o irmão. Com relação aos seus ofícios: o irmão é metalúrgico na cidade de Camaçari na Bahia, outras duas irmãs trabalham na área da Educação: uma é diretora de uma escola, uma outra é professora e outra é orientadora de uma escola. A única que não seguiu para o âmbito educacional foi uma de suas irmãs que é dona de uma loja, comerciante. Maria Felipa é casada com um homem branco há 15 anos e não tem filhos.</p>
9	<p style="text-align: center;">MARIA FIRMINA DOS REIS</p> <p>Biografia: “[...] é considerada a primeira romancista brasileira, e também fazia composições musicais e poesias. Nasceu em 1825 na Ilha de São Luís (MA) e mudou-se em 1830 para São José de Guimarães, onde começou a estudar de forma autodidata. Com 22 anos, tornou-se a primeira professora concursada do estado do Maranhão. Enquanto trabalhava [...] escrevia seu primeiro romance, <i>Úrsula</i>, publicado em 1959 como primeiro romance abolicionista e primeiro romance escrito por uma mulher negra no Brasil. Em 1880, se aposentou e fundou uma escola gratuita para meninos e meninas no povoado de Maçaricó, que seria fechada mais tarde devido ao machismo daquela época [...] continuou atuando como ativista na campanha abolicionista e escrevendo obras antiescravistas até o seu falecimento, em 1917, no município de Guimarães” (ARRAES, 2017, p. 113).</p>	<p>Tem 49 anos, natural de Florianópolis reside no mesmo bairro desde sua infância localizado no Sul da Ilha. Autodeclara-se negra. Sua mãe sempre foi dona de casa, seu pai foi funcionário público por anos na Escola Técnica, hoje o IFSC, exerceu as funções de: serviços gerais, depois de auxiliar de artífice, em seguida, com questões envolvendo máquinas e, por fim, quando teve problemas relacionados ao coração, permaneceu trabalhando como vigilante na guarita. Mas, sempre teve como profissão ser pescador, hoje aposentado voltou a fazer o que adora, pescar. Ambos são negros. Maria Firmina tem oito irmãos, cinco são mulheres, contando com ela, e três homens, todos têm Ensino Médio, Nível Superior e Especialização, todos se reconhecem como negros/negras. São três professoras, a irmã mais velha fez o Ensino Médio e trabalhava em uma fábrica de Bordados no bairro Roçado - São José na função de chefe de sessão. Uma irmã se formou em Saneamento Básico na Escola Técnica, porém não trabalhou na área, era bordadeira na mesma fábrica que a outra irmã era chefe e hoje está aposentada. O irmão mais velho é formado em Administração Pública e de Trânsito, é militar e aposentou-se como sargento da mesma corporação, hoje trabalha como autônomo em negócios que envolvem multas. O irmão caçula tem o</p>

		<p>curso de gastronomia e o irmão mais moço fez o Ensino Médio e não deu continuidade para o Ensino Superior, ele trabalha nos Correios. É casada com um homem negro, ela diz que o companheiro “[...] <i>puxou mais o pai dele, assim a mãe branca e o pai moreno [...]</i>” (MARÇO/2019). Tem dois filhos negros, uma mulher e um homem: a filha é graduada em Odontologia pela UFSC, ingressou através das Políticas de Ações Afirmativas, em primeiro lugar, e, seu filho, é formado em Gastronomia pelo IFSC, iniciou o curso de Oceanografia, na UFSC, e parou na quarta fase, posteriormente ingressou na UDESC, no curso de Design de Moda, concluiu até a terceira fase e desistiu. Em ambas as Universidades Públicas, seu filho ingressou por cotas, igual sua irmã.</p>
10	<p style="text-align: center;">MARIANA CRIOULA</p> <p>Biografia: “[...] foi uma escrava brasileira que vivia em Paty do Alferes (RJ). Trabalhava como costureira e mucama e era considerada uma das escravas de confiança da casa-grande. Em 1838, [...] participou da maior revolta de escravos do Rio de Janeiro, liderada pelo ferreiro Manuel Congo, que reuniu cerca de trezentos negros de fazendas vizinhas. Apesar de ter sido casada com outro escravo da fazenda, foi nomeada rainha do quilombo junto a Manuel, que era chamado de rei. Em 1839, foi capturada com outros quinze fugitivos e levada a julgamento. Ao ser questionada, Mariana alegou ter sido induzida à fuga e, para a sua surpresa, foi absolvida junto a todas as outras mulheres,</p>	<p>Tem 42 anos, nasceu em Tijucas - Santa Catarina, cidade próxima a Porto Belo, mas atualmente reside em Florianópolis. Sua mãe é costureira aposentada, estudou até a Oitava Série, que corresponde ao Nono Ano, já seu pai era pedreiro, também está aposentado e sua escolaridade é igual da sua esposa, ambos se autodeclararam negros. No total, são quatro irmãos, duas mulheres e dois homens: um irmão de 48 anos é Biólogo formado, outro irmão de 47 anos é graduado em Estratégias de Negócio “[...] <i>se eu não me engano é também uma Faculdade [...]</i>” (ABRIL/2019) e a irmã mais nova de 37 anos fez o curso de Gestão de Pessoas, todos são graduados no Ensino Superior. Seus dois filhos se reconhecem pertencentes ao grupo étnico-racial negro, sua filha é formada em Administração e seu filho está em curso, ambos em Universidade Pública - UDESC.</p>

	<p>provavelmente a pedido da senhora para quem trabalhava, mas precisou assistir ao enforcamento de seu companheiro, Manuel Congo” (ARRAES, 2017, p. 123).</p>	
11	<p style="text-align: center;">NA AGONTIMÉ</p> <p>Biografia: “[...] foi uma das esposas do rei Agonglô, do distante reino africano Daomé. Agonglô tinha muitos filhos, mas o filho mais velho, Adandozan, era sanguinário, e todos temiam que ele assumisse o trono. Assim, após uma consulta aos deuses, foi decidido que Guezo, o filho de Na Agontimé, sucederia o rei. Em 1797, Agonglô faleceu, e Adandozan, em um acesso de fúria, vendeu Na Agontimé como escrava e ordenou que seu nome fosse mudado, para que ninguém jamais a encontrasse - assim, Na Agontimé passou a ser conhecida como Maria Jesuína. Ao chegar a São Luís (MA), conseguiu comprar sua liberdade e fundou o Querebentã de Zomadunu, conhecido como Casa das Minas, onde construiu, com a ajuda de outras mulheres, altares e templos religiosos. Anos depois, Guezo viria a destronar Adandozan e mandou uma missão ao Brasil para resgatar a sua mãe, mas nunca a encontrou (ARRAES, 2017, p. 133).</p>	<p>Tem 37 anos, é natural do Sul da Bahia, da cidade de Itabuna, porém cresceu no Litoral de São Paulo, em Ilha Bela. Após passar férias em Florianópolis, apaixonou-se pela cidade e, em 2016, após se efetivar no concurso público, estabeleceu-se na cidade. Reconhece-se como mulher negra. Sua mãe é negra, cursou o Ensino Médio e, também, o curso de datilografia “[...] <i>que era como se hoje tivesse quase bacharelado [...]</i>”, esse curso rememora Na Agontimé, “[...] <i>abril muitas portas de emprego para ela [...]</i>” (MARÇO/2019). Seu pai é branco, falecido, trabalhava no exército e fez o Ensino Médico. São, no total, quatro filhos, todos se declaram negros: uma irmã é enfermeira, um irmão é marinheiro e o irmão mais novo tem 23 anos e é jogador de futebol, mora na Europa, na República Checa. Na Agontimé e sua irmã enfermeira foram a primeira geração de mulheres negras a terem Nível Superior da família. É casada, tem 4 filhos que se autodeclaram negros.</p>

12	<p style="text-align: center;">TEREZA DE BENGUELA</p> <p>Biografia: “[...] viveu no Mato Grosso durante o século XVIII. Após o falecimento de seu marido, José Piolho, chefe do Quilombo do Quariterê, [...] se tornou uma rainha quilombola. Ela mantinha um sistema de troca de armas com os brancos e comandava toda a administração, economia e política do quilombo, onde também desenvolviam agricultura de algodão, dominavam o uso da forja e comercializavam tecidos e alimentos excedentes. Os negros e indígenas sob sua liderança resistiram à escravidão por vinte anos, até 1770, quando o quilombo foi destruído. Em sua homenagem, o dia 25 de julho foi instituído Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra (ARRAES, 2017, p. 143).</p>	<p>Tem 49 anos, nasceu em Florianópolis, autodeclara-se negra “[...] me declaro negra sempre me vi dentro desse processo da negritude [...]”. Sua família se autodeclara negra “[...] não tem muita mistura na minha família é bem difícil, bem raro eu acho que só tem uma tia minha que casou com um homem branco [...]”. Seu pai trabalhou na COMCAP até o seu falecimento, estudou até o Terceiro Ano do Ensino Fundamental, não conseguiu concluir porque teve que trabalhar. Sua mãe fez “[...] até o Ensino Fundamental que antigamente era até a Quarta Série [...]” (MARÇO/2019). São, no total, cinco irmãos, contando com ela: uma irmã cursou Pedagogia e efetivou-se em São José, uma irmã começou a fazer Enfermagem, mas, no decorrer do processo, engravidou e não conseguiu dar continuidade. Trabalha no Hospital, porém não atua na área, ela auxilia a entrega de remédios. Um irmão é vigilante e outro irmão trabalha na Prefeitura de Biguaçu, efetivo no cargo de auxiliar em serviços gerais. É casada e seu companheiro é negro, não tem filhos até o momento.</p>
----	--	--

FONTE: Elaborada pela pesquisadora.

1.3 As especificidades na estruturação da Rede Municipal de Florianópolis: uma breve contextualização

Cabe aqui, explicitar brevemente algumas especificidades da Educação Infantil⁴³ ofertada pela Rede Municipal de Educação Infantil. Atualmente, existem em funcionamento 79 Unidades Públicas de Educação Infantil - Núcleos de Educação Infantil Municipais - NEIM, 10 NEIM Vinculados que atendem Grupos da Educação Infantil no mesmo espaço físico da Escola Básica Municipal e, ainda, existem 17 Entidades Conveniadas⁴⁴ à Secretaria Municipal de

⁴³I - A Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2(dois) anos; (BRASIL, 2013, p. 36).

⁴⁴Instituições de Ensino que possuem parceria com a Rede Municipal de Florianópolis, deste modo, alguns profissionais são contratados pela Secretaria de Educação.

Florianópolis. Nesses espaços, atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, porém de modos distintos: atendimento parcial (um turno matutino e um turno vespertino), ou, também, alguns Grupos são integralizados. A estruturação dos Grupos ocorre da seguinte maneira: G1, G2, G3, G4, G5 e G6. Para cada um, existe um número específico de crianças: do G1 até o G3 é composto por 15 crianças, do G4 até o G6 é composto por 25 crianças ou, às vezes, recebem mais crianças, dependendo da demanda de procura. Os Grupos G5 e o G6 são considerados pré-escolar, fases antecedentes ao ingresso da criança no Ensino Fundamental⁴⁵, ou seja, no Primeiro Ciclo dos Anos Iniciais que compreendem do 1º Ano até o 5º Ano.

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança, porque poderá experienciar “atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social” (OSTETTO, 2000, p. 193). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem a sua definição sobre essa área como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Dado o exposto, torna-se evidente que a Educação Infantil deve ser ofertada gratuitamente, partindo do pressuposto em propiciar uma educação de qualidade visando ampliar e potencializar o desenvolvimento da criança⁴⁶ nas esferas psicomotoras, cognitivas, sociais e culturais. A criança é um sujeito histórico-social que possui voz; as crianças são sujeitos de direitos, deveres e, ainda, possuem seu lugar na sociedade que há muito tempo atrás era negligenciado. De acordo com Ana Beatriz Cerisara, Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Andréa Simões Rivero e Rosa Batista, no escrito intitulado *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil* (2002):

⁴⁵II - O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; (BRASIL, 2013, p. 36).

⁴⁶Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

[...] as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas (CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO; BATISTA, 2002, p. 4).

A criança se expressa à sua maneira e possui uma visão de mundo que deve ser ampliada através de sua presença nos espaços educativos, ocorrendo a troca de experiências e vivências com outras crianças, seja da mesma faixa etária ou não, e também com os profissionais que exercem suas funções nesse local tão rico de aprendizados.

Eliane Santana Dias **Debus** (2006) ressalta que é preciso:

[...] entender a criança como um cidadão de direitos e valorizar a sua condição de criança, dentro de uma perspectiva que contemple o cuidar e o educar, exige mais do que boa vontade e interesse, faz-se necessária a formação de profissionais em condições, isto é, professor habilitado assume/deveria assumir o papel do leigo, do pajem, da mãe de aluguel (**DEBUS**, 2006, p. 17-18).

As docentes da área da Educação Infantil devem possuir um olhar atento às especificidades das crianças e do contexto social e cultural em que elas se encontram inseridas. A prática docente⁴⁷, na Educação Infantil, é alicerçada na práxis e, também, na intencionalidade da ação pedagógica cujo eixo central é a criança, a qual é protagonista de todo o trabalho docente, cuidadosamente pensado e planejado pelo professor para contribuir com o desenvolvimento integral da criança. É fundamental termos uma ótica pautada no tempo que as crianças nos indicam, o tempo de desenvolvimento de cada sujeito é díspar do outro e o papel do professor é também respeitar esse tempo.

A professora não pode engessar-se em suas práticas pedagógicas e em seus estudos, deve estar em constante processo de formação docente para que seu trabalho pedagógico esteja mais qualificado. Enganam-se os profissionais da educação que acreditam acumular cursos

⁴⁷Na concepção de Maurice Tardif (2010, p. 36-37 grifos nossos): “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à **prática docente**, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a **prática docente** se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

técnicos e certificados é sinônimo de ser uma/um professora/professor hábil e eficaz, de nada adianta possuir inúmeros conhecimentos sem deter a capacidade de construir uma prática reflexiva reconstruindo e construindo sua identidade docente. António Nóvoa (1991) expõe:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.13).

Cada docente constrói sua identidade docente sob o viés dos conhecimentos adquiridos em seu processo formativo, e “[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...]” (NÓVOA, 1991, p.16).

Na RMEI, existem os profissionais que são efetivos admitidos através de concursos públicos, os profissionais substitutos ou aqueles que são admitidos em caráter temporário (ACT), cujo ingresso é por intermédio do processo seletivo. O profissional em caráter temporário é contratado de acordo com a demanda da ausência dos efetivos nas Unidades de Educação Infantil, por portarias vigentes, pelo período de 15 dias ou quiçá 1 ano, pois o período máximo de permanência de um ACT no NEIM é de 12 meses. A conjuntura da vida profissional de um ACT no âmbito escolar é esta: a cada final do respectivo ano se submete a realizar o concurso público para, no ano seguinte, ingressar numa nova Unidade Educativa. A classificação que o candidato possui é determinante para que no próximo ano consiga vagas mais longas e nos locais onde possivelmente já exerceu seu trabalho pedagógico.

Cabe aqui mencionar as diferentes atribuições que cada profissional da Educação Infantil possui dentro da sua Unidade Educativa. As três categorias escolhidas foram: professora regente, professora auxiliar e auxiliar de sala e cada uma delas possui funções distintas, assim como os respectivos salários e horas trabalhadas. Ao analisar o Processo Seletivo de Substitutos - Edital nº 004/2018⁴⁸, encontramos as incumbências para cada categoria profissional:

⁴⁸Utilizamos o referente documento para cooptarmos as atribuições das profissionais, assim como as suas remunerações, lembrando que as funções para o quadro efetivo e substituto (ACT) são os mesmos.

Quadro 5 - Atribuições aos cargos dos profissionais na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, Edital nº 004/2018

ATRIBUIÇÕES AOS CARGOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS	
Professor de Educação Infantil	Assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias à organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros): participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação das ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovido pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais.
Professor auxiliar de Educação Infantil	Assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor, auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala; desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros): participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação das ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovido pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais.
Auxiliar de Sala	Auxiliar o professor, participar do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação, participar das reuniões administrativas, pedagógicas e com as famílias; viabilizar ações que garantam os direitos da criança, realizar ações que promovem o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros): assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação.

FONTE: Dados extraído do Edital nº 004/2018, elaborado pela pesquisadora.

No **Quadro 5** observa-se que cada função possui uma atribuição diferenciada, no que consiste à professora de Educação Infantil e professora auxiliar de Educação Infantil, as tarefas a serem exercidas são as mesmas, porém as incumbências para a auxiliar de sala são distintas. Essa e/ou esse profissional detêm a especificidade de realizar funções mais voltadas ao assistencialismo, sempre no ato de auxiliar em vez de promover.

Nos meandros das relações de poder, existe a hierarquização dos cargos ocupados pelas profissionais negras e, também, em menor proporção pelas brancas, no que tange às atribuições. Graziela Pereira da Conceição (2010, p. 113), em sua dissertação *Trabalho docente na Educação Infantil Pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala*, expõe que: “O trabalho de ambos os profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil são tidos como semelhantes, já que são praticamente as mesmas funções da professora e da auxiliar” e, nesse contexto, “[...] as relações de poder entre elas manifestam-se de diferentes formas, seja por deter a professora o conhecimento, a formação e a permissão para educar, seja por possuírem as auxiliares a experiência e a prática de anos de trabalhos nas creches e pré-escolas”⁴⁹. Observamos que existe uma hierarquização das funções e que elas são diferenciadas pela manifestação da “[...] profissional que educa, a professora, e a que cuida, a auxiliar de sala” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 114).

Estas distinções funcionais se refletem na atuação das auxiliares e das professoras, pois estas são responsáveis pelas atividades consideradas pedagógicas, enquanto as auxiliares de sala, pelas atividades relacionadas ao cuidado, à higiene e à alimentação, atividades de menor prestígio e para as quais não se exigiriam maiores conhecimentos. Vistas deste modo, há uma dicotomização nas atividades e uma relação dissociável entre o educar e o cuidar, contrariando as diretrizes que fundamentam a Educação Infantil, que estabeleciam como indissociável a relação entre estes dois elementos (CONCEIÇÃO, 2010, p. 115).

Nesse sentido, os afazeres de cunho assistencialista são direcionados para a auxiliar de sala, já para as professoras e, também, professoras auxiliares as propostas pedagógicas são voltadas para o educacional, o ato de educar. Sobre os ombros e as mãos das auxiliares de sala estão os atos de higienização e a inferiorização, como se não possuísem o nível de formação e o conhecimento para estarem atuando também como professoras.

Para cada área de atuação, é exigida determinada formação mínima, como exemplificam as imagens a seguir extraídas do Edital nº 004/2018:

⁴⁹A pesquisadora não tratou do cargo de professor auxiliar da Educação Infantil no desenvolvimento de sua escrita, todavia, compreendemos que as hierarquizações atravessam todas as relações profissionais estabelecidas na Unidade Educativa, por este motivo concebemos serem pertinentes suas contribuições para a presente investigação que está em tela. No ano em que a dissertação foi defendida a nomenclatura das Instituições de Educação Infantil eram Creche e Núcleo de Educação Infantil.

Quadro 6 - Formação exigida na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis

CARGO/ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO MÍNIMA
Professor de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no Normal Superior com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no ensino médio em Magistério com habilitação para docência em Educação Infantil.
Professor auxiliar de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no Normal Superior com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no ensino médio em Magistério com habilitação para docência em Educação Infantil.
Auxiliar de Sala	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Pedagogia com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no Normal Superior com habilitação para docência em Educação Infantil; ▪ Formação no ensino médio em Magistério com habilitação em Educação Infantil.

FONTE: Dados extraído do Edital nº 004/2018, elaborado pela pesquisadora.

Conforme apresentado no **Quadro 6**, para cada função existe uma formação exigida para exercer o papel de professora, professora auxiliar ou auxiliar de sala na Educação Infantil. No que tange às formações, para ser professora ou professora auxiliar, averiguamos que os níveis de exigência são os mesmos, já para auxiliar de sala a formação se difere e esse é o fator que exemplifica as diferenciações nas remunerações e nos benefícios de auxílio alimentação e/ou lanche, como mostram os **Quadros 7 e 8** a seguir:

Quadro 7 - Remuneração e Carga Horária Semanal Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis

FORMAÇÃO / CARGO	BRUTO INICIAL EM REAIS (R\$) - CARGA HORÁRIA SEMANAL			
	10 horas	20 horas	30 horas	40 horas
Licenciatura Plena	675,22	1.350,45	2.025,67	2.700,90
Especialização	756,27	1.512,53	2.268,80	3.025,07
Mestrado	846,92	1.693,85	2.540,77	3.387,69
Doutorado	1.037,83	2.075,67	3.113,50	4.151,33
Auxiliar de Sala	-----	-----	1.585,42	-----

FONTE: Dados extraído do Edital nº 004/2018, elaborado pela pesquisadora.

Ao fazer uma leitura do **Quadro 7**, observamos que há uma hierarquização nas remunerações com relação aos cargos exercidos pelos profissionais do âmbito educacional. É perceptível que o valor mais baixo, em termos salariais, é de quem está como auxiliar de sala.

Com isso, averiguamos que a materialização da hierarquização dentre os cargos também ocorre nesses meandros. Com relação à carga horária de trabalho, as professoras e professoras auxiliares trabalham 40 horas semanais (8 horas até meio dia / 13 horas até às 17 horas), possuindo 33% desse tempo dedicado à hora atividade⁵⁰. Já as auxiliares de sala realizam uma jornada de trabalho de 30 horas (matutino: 7 horas e 30 minutos até às 13 horas e 30 minutos / vespertino: 13 horas e 30 minutos até às 18 horas e 30 minutos) e não possuem hora atividade.

O benefício de auxílio alimentação e lanche variam de acordo com a carga horária semanal do profissional, somente a auxiliar de sala que exerce 30 horas semanais e as professoras e professoras auxiliares que realizam a jornada de 40 horas possuem o direito a esse valor, as demais profissionais que exercem 20 horas não têm esse direito. Com relação ao vale transporte, só usufruem dele quem residir a uma distância considerável - superior - de 1.500 (um mil e quinhentos) da Unidade Educativa.

Quadro 8 - Benefício de auxílio alimentação e lanche Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis

BENEFÍCIO DE AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO E LANCHE EM REAIS (R\$) CARGA HORÁRIA SEMANAL		
POR DIA EFETIVO DE TRABALHO	30 horas	40 horas
Auxílio alimentação (professor/professor auxiliar)	-----	20,25
Auxílio lanche (auxiliar de sala)	17,13	-----

FONTE: Dados extraído do Edital nº 004/2018, elaborado pela pesquisadora.

Com relação ao número de profissionais efetivos na Educação Básica de Florianópolis, temos os seguintes dados quantitativos fornecidos pela Diretoria de Gestão Escolar - DGE:

⁵⁰Momento dedicado para a prática pedagógica (registros, produção de planejamentos e brinquedos pedagógicos, avaliação e etc. Tanto a professora quanto a professora auxiliar possuem hora atividade “[...] equivalente a 33% da jornada de trabalho”. Dados extraídos do site da PMF, disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=carreira+do+magisterio>>. Acesso em 21 junho de 2019.

Quadro 9 - Profissionais da Educação Básica efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EFETIVOS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS			
Educação Básica			TOTAL
Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental	Educação Infantil	1.747
Educação Infantil			1.001

FONTE: Dados fornecidos pela DGE, elaborado pela pesquisadora.

O número de profissionais que são efetivos na Educação Infantil chama a atenção, pois, fazendo a subtração do total pertencente à Educação Básica, que compreende as três modalidades de ensino com relação a Educação Infantil, restam somente 746 profissionais que exercem suas funções nas outras áreas. É um dado relevante que sinaliza a grande demanda de profissionais necessárias para o *lôcus* da educação para a primeira infância. Com relação aos dados sobre os recortes raça/cor e gênero, recebemos do Departamento de Planejamentos e Dados Educacionais - DIPED duas planilhas, uma delas contendo somente a raça/cor de todos os profissionais abrangendo efetivos e os ACT e, também, uma planilha mais específica com o detalhamento raça/cor e gênero. Todos esses dados compõem o Censo Escolar que cada NEIM é responsável por realizar com as/os profissionais no início do ano letivo. Desse modo, os dados que apresentamos são de 2018. Abaixo seguem os **Quadros 10 e 11** elaborados a partir dos números do Censo Escolar.

Quadro 10 - Profissionais da Educação Infantil efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis de acordo com a cor/raça

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS						
DOCENTE: efetivo e ACT	COR/RAÇA					
	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta
	2	806	2	227	51	64

FONTE: Dados fornecidos pelo DIPED baseado no Censo Escolar 2018, elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 - Profissionais da Educação Infantil efetivos da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis de acordo com a cor/raça e gênero

PROFISSIONAIS EFETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS						
GÊNERO	DOCENTE: cor/raça					
	Amarela	Branca	Indígena	Não declarado	Parda	Preta
Feminino	1	490	0	113	20	25
Masculino	0	20	1	7	2	1
TOTAL	1	510	1	120	22	26

FONTE: Dados fornecidos pelo DIPED baseado no Censo Escolar 2018, elaborado pela pesquisadora.

Está explícito, em ambos os quadros, que a presença majoritária é de profissionais brancos do gênero feminino nos âmbitos educacionais. Outro fator que ganha destaque é o número expressivo de sujeitos que não se declaram no mapeamento do Censo, talvez tal posicionamento esteja relacionado a não se identificar pertencente a um determinado grupo racial, a uma ideia de democracia racial, a não considerar importante esse quesito, a não acreditar que a classe social explica a realidade. Sobre as profissionais negras, observamos que é um número menor em comparação aos demais e, também, constatamos que a área da Educação continua sendo habitada pelas mulheres, homens trabalhando na Educação Infantil são apenas 3. Em ambos, o cargo de auxiliar de sala e de professora auxiliar não aparecem, pois não existem dentre os crivos do Censo Escolar. Pensamos ser de suma importância, nos próximos Censos Escolares a serem realizados, que tais funções estejam presentes para futuras análises mais detalhadas.

Neste capítulo, dissertamos acerca a metodologia utilizada durante o percurso investigativo e sobre as abordagens que entrelaçaram esse processo. Apresentamos as novas Antonietas de Barros e os seus respectivos perfis. O intuito principal desta primeira parte é evidenciar para o leitor as particularidades do início da pesquisa e seus desdobramentos. No próximo capítulo, iremos dissertar sobre conceitos e especificidades pertinentes que tecem o arcabouço teórico da presente pesquisa. Falaremos sobre miscigenação, mito da democracia racial, desigualdades educacionais, ideologia da branquitude, dos acionamentos e da constituição identitária da população negra.

CAPÍTULO 2 - TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE DO BRASIL: MARCAS DO COLONIALISMO E AS DESIGUALDADES RACIAIS

Neste capítulo, o intento é apresentar as perspectivas teóricas, assim como as/os intelectuais negras/os e brancas/os que subsidiaram nossas reflexões durante o percurso investigativo que se deu muito além das esferas acadêmicas, pois o campo-tema da pesquisa que aqui se anuncia toca nas relações étnico-raciais, no processo dos acionamentos identitários e na constituição da identidade da população negra, em especial, das mulheres negras nos espaços da Educação Infantil. Em pauta, dialogamos acerca de alguns conceitos pertencentes ao tema a ser estudado: a aproximação com a perspectiva decolonial para desconstruirmos o colonialismo, as desigualdades raciais, culturais e socioeconômicas, o mito da democracia racial, a branquitude, a discriminação interseccional que ocorre do entrelaçamento entre classe, raça e gênero, as disparidades no âmbito educacional que incidem sobre a população negra, o acesso ao mercado de trabalho.

2.1 A face segregadora de um país miscigenado⁵¹

*Histórias, registros e escritos
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tin-tin, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé [...] (RACIONAIS MC's⁵², 2002, Negro Drama).*

⁵¹Desde a época colonial portuguesa houve e há um intensivo processo de miscigenação entre brancos e índios, brancos e negros, índios e negros. Tal processo deu origem a um contingente populacional muito expressivo: os mestiços (MUNANGA, 1996, p. 180). Rafael Guerreiro Osório (2008, p. 73), relata que: “A miscigenação sempre teve um papel central no pensamento social brasileiro; é um fato histórico incontestável, mas sua interpretação variou consideravelmente ao longo do tempo. Após a recepção do racismo científico, na segunda metade do século XIX, passou a ser majoritariamente malvista, causa do “atraso” nacional, embora apenas algumas décadas antes lumináres da intelectualidade brasileira, como José Bonifácio e Andrada Silva (1998), defendessem abertamente a miscigenação como meio para garantir a integração nacional e territorial”. E, também, de acordo com Oswaldo Frota-Pessoa (1996, p. 31-32): “A miscigenação não é exclusiva dos tempos mo-dernos; sempre houve migrações que romperam o isolamento em que viviam as raças primitivas. Não houve grupo racial significativo que não fosse reamalgamado pelas guerras de rapinagem ou conquista e por expansões migratórias pacíficas, resultantes do crescimento das populações”.

⁵²Importante Grupo de Rap tem mais de duas décadas de história. Os Racionais MC's são, indubitavelmente, o mais importante grupo de rap do Brasil. Estão na ativa desde 1988, acumulam seis discos lançados entre estúdio e ao vivo, e figuram entre os principais responsáveis por colocar o rap nacional numa posição de honra diante de toda a variedade da música brasileira. A inspiração para o nome veio do disco 'Racional', de Tim Maia. Assim batizado, o grupo sempre deu a liga brasileira à *black music* gringa ao abordar a realidade das periferias urbanas de São Paulo com um teor político calibrado, tratando de temas como a violência policial, preconceito racial,

O trecho da música *Negro Drama*, do grupo de *rap* brasileiro Racionais MC's, releva a realidade do negro na sociedade. Com letras intensas, o grupo trata de temas como o preconceito, a discriminação, as desigualdades sociais, culturais e o racismo. Quando os *rappers* falam: “*Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é [...]*”, demonstram que são conscientes que as marcas deixadas pelo colonizador sobre os corpos negros erigem a sociedade segregadora na qual estamos inseridos. Essa é a realidade que está implícita no cenário do Brasil, todavia existem ideologias - mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento - que escondem essa verdade. Ou seja, blindam a ótica do sujeito branco que sabe que o racismo estrutura as relações sociais que são estabelecidas no convívio social e pessoal e que perpetua as desigualdades.

A intelectual Jurema **Werneck** (2003) expõe que o racismo é um dos fatores estruturantes das relações sociais no país. O racismo não ocorre de modo oculto como muitos sujeitos pensam, ele ocorre explicitamente de diversas maneiras todos os dias. Na visão de Lélia **Gonzalez** (1984, p. 224), “Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. Resignificando as palavras da autora, o racismo se configura como uma repulsão aos fenótipos do negro, a sua cultura e costumes. Sob a ótica dos intelectuais negros Kabengele Munanga e Nilma Lino **Gomes** (2006), o racismo é:

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

O termo *raça* está atrelado ao biológico, ou seja, à classificação de seres vivos com relação às suas características físicas em comum. Todavia, essa palavra configurou-se de modo diferente na estruturação da sociedade, inclusive a brasileira, trazendo consigo o significado de supremacia do branco para com o negro. Desse modo, o conceito passou a ser instaurado para inferiorizar aquele grupo étnico que detinha as características distintas do branco, colocando em pauta a diferença dentre os homens - brancos e negros. Na realidade, *raça*⁵³ é um termo

criminalidade e miséria. Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/2714/de-1988-a-2012-conheca-a-historia-do-rationais-mcs>>. Acesso em 13 junho de 2019.

⁵³De acordo com Giralda Seyferth (2002, p. 28): “Raça constitui-se, pois, um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. Trata-se de uma invenção desenvolvida para interpretar a história das nações - história essa considerada como ciência natural, que afirma o primado da natureza nas relações humanas”.

classificatório e excludente que foi criado através das relações sociais para separar as classes que dominam e as classes que são dominadas.

Munanga e **Gomes** (2006, p. 176) expõem que “[...] a identificação de *raças* é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”. Esse é um conceito que foi engendrado no bojo da sociedade para poder categorizar e diferenciar os ditos superiores e os inferiores. Silvio Almeida (2018, p. 19) nos fala que: “Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado [...] a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas”. Aníbal Quijano (2005, p. 107) descreve que a ideia de raça “[...] em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados”. Todavia, o imprescindível é sabermos que “[...] desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos”.

Partindo dessa premissa, as relações sociais que eram constituídas nessa ideia de raça fomentaram na América as identidades sociais historicamente novas, como os negros, índios e mestiços, reconfigurando-os. Tais relações sociais eram de dominação e essas identidades acabaram sendo atreladas às hierarquias, aos papéis sociais e aos lugares que habitavam esses sujeitos na sociedade em que viviam. O padrão instaurado era o da dominação, e a raça e a identidade racial serviram de artifícios para a “classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.107). A cor como um traço fenótipo foi estabelecida pelos colonizadores - os quais intitulado dominadores - como um fator simbólico nesse processo de classificação. O negro, nesse contexto, era a raça colonizada dita importante e valiosa, porque provinha deles a força braçal de trabalho e, conseqüentemente, a economia.

Conquanto, a raça branca alcunhou-se como sendo a dominante e detentora dos privilégios e fenótipos considerados adequados. **Gomes** (2005, p. 45) esclarece que o: “[...] uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país”. Imagens essas que os negros criam, desde a tenra infância, acreditando que ser negro é ruim, que ser negro caracteriza-se como sinônimo de inferioridade e de termos pejorativos. Ainda, acerca do racismo e como ele opera na sociedade brasileira, Schucman (2014, p. 90) discorre que o considera como um fenômeno que corrobora para a fundamentação da existência das diferenças, dos privilégios, das preferências, da dominação, das desigualdades simbólicas e materiais dentre os sujeitos e da hierarquização.

Todos esses respaldados no conceito de raça que não possui “[...] nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais” (SCHUCMAN, 2014, p. 90). No Brasil, essa naturalização equivocada de diferenças biológicas reflete na manifestação do fenótipo dos sujeitos que se situam em grupos sociais díspares.

A cor da pele e o fenótipo são os meandros que respaldam essa classificação torpe e que, infelizmente, é operante na sociedade brasileira. De acordo com Juliana Moreira Steva (2016, p. 37), “A cor continua sendo empregada como um ferrete que marca a pele e a classifica, identificando o negro e a negra como procedentes da senzala”. Lélia **Gonzalez** e Carlos Hasenbalg (1982, p. 89-90), por sua vez, contribuem para a compreensão de raça, expondo que “[...] se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, da distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social”. Advém daí, então, a ideia de superioridade *versus* inferioridade em que os indivíduos vistos como dominados/inferiorizados são os negros por possuírem a cor epidérmica diferente daqueles que são os dominantes/superiores os brancos. À face do exposto, torna-se evidente que raça existe no cenário brasileiro, porém não como uma esfera biológica, mas sim como uma categoria social.

Os autores Ricardo Frankllin Ferreira e Amilton Carlos Camargo (2011, p. 375) nos dizem que “A elite brasileira se auto identifica como branca e assume as características do branco-europeu como representativas de uma superioridade étnica”. Superioridade essa que coloca sob a população negra a marca da insignificância, da incapacidade e do subalterno. A elite brasileira branca estigmatiza⁵⁴ o grupo dos inferiorizados, ressaltando que é a detentora universal do poder. Esse mecanismo contribui para a criação de marcas negativas no negro e na construção de sua identidade, deixando-o com uma imagem de inferior. Partindo dessa premissa, Maria da Conceição Reis (2009) afirma que:

Um grupo, ao estigmatizar o outro, se coloca no centro do poder. Sua estratégia é rotular o grupo como inferior para, desta forma, manter a superioridade social. Assim, o grupo estigmatizado constrói uma autoimagem inferiorizada (REIS, 2009, p. 4).

Conforme o que foi apresentado acerca do conceito de raça, verifica-se que a violência da desigualdade racial, do preconceito racial, da discriminação racial e do racismo perpetra na

⁵⁴Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] (GOFFMAN, 1988, p. 13).

vida do negro. Os estigmas perante a população negra vão sendo engendrados durante a trajetória do seu desenvolvimento em todos os âmbitos da sociedade brasileira desde a formação de sua identidade, de compreender qual é o seu lugar de pertencimento, no mercado de trabalho, na vida social, no bojo da família e nas relações culturais e sociais que estabelece com o outro. Em concordância com Ricardo Henriques (2003, p. 15), “A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de manifestação da discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra”. E, ainda, “[...] A cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes de tempo e espaço” (HENRIQUES, 2003, p. 14).

Segundo Schucman (2014, p. 27), “Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça”. Portanto, as possibilidades de o negro possuir as mesmas oportunidades que o branco nas camadas sociais da sociedade brasileira torna-se algo, muitas vezes, inalcançáveis para determinados grupos - negros e indígenas. Conquanto, esse cenário está sendo reconfigurado e a população negra continua na luta por equidade e uma sociedade mais justa através dos seus movimentos, sejam eles o Movimento Negro, o Feminismo Negro e outros que surgiram a partir deles.

2.1.1 A perspectiva decolonial: uma aproximação necessária para desconstruirmos o colonialismo

O poder do colonialismo está intimamente ligado aos aparatos desenvolvidos pelos colonizadores para subalternizar os grupos étnicos-raciais não brancos. São eles os indígenas, os negros e todos aqueles indivíduos que destoam da normatização imposta pelo homem branco eurocêntrico, ou seja, se você não é um sujeito branco, logo terá sua identidade afetada, seu corpo marcado e visto como mercadoria, sua cultura negada, sua religião ceifada e sua vida dificultada pela quantidade de melanina da sua pele, pelo seu grupo de pertencimento ou que ocorre majoritariamente, pela associação de ambos. A população branca colonizou e marginalizou a população negra transformando seus corpos em moedas de troca e transformaram suas vidas em comércios atravessados por violências, opressões e preconceitos.

Para compreendermos o que é a colonialidade, faz-se necessário conhecermos o colonialismo e conhecer os seus mecanismos operantes dentro da sociedade capitalista. Nas palavras de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010, p. 18), a ideia de colonialismo “[...] é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na

forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação [...]”. Isto é, o colonialismo estrutura as formas de dominação e exploração das classes inferiorizadas. Nessas classes, os negros e indígenas somam o maior número de indivíduos a serem explorados pelo colonizador que “[...] destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19). Com a pretensão de modificar essa realidade, no viés da perspectiva do decolonialismo, que parte do pressuposto de três categorias classe/raça/gênero, acredito que o caminho adequado para uma reestruturação da sociedade está pautado no ato de decolonizá-la. “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação. Sua meta é a reconstrução [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). A recomposição de uma sociedade perpassada por equidade e sem discriminações, sem estratificações racistas, sem desigualdades.

Na concepção de Nelson Maldonado-Torres (2018), existem diferenciações entre o colonialismo, o colonialismo moderno e a colonialidade, visto que cada termo detém uma especificidade.

O colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais [...] Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35-36).

Partindo das explanações do autor, torna-se evidente que o período colonial, por mais que esteja, em tese, extinto, encontra-se em articulação e movimentação dentre os sujeitos pertencentes aos grupos étnico-raciais existentes na sociedade, transformando e alterando suas vidas, impossibilitando-os de exercerem seus papéis sociais. Utilizaremos o termo modernidade/colonialidade por acreditar que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (OLIVEIRA, s/a, p. 1). Ainda, para Oliveira (s/a, p. 1) “[...] modernidade e colonialidade são as duas fazes da mesma moeda”. Em outras palavras, mesmo que o colonizador insista em proferir que não há mais a relação colonizado-colonizador e/ou oprimido-opressor, as relações sociais demarcam o inverso, pois continuam sendo tendenciosas e exploratórias, os inferiorizados estão imbuídos na perpetuação

da submissão, porém os mecanismos dessas relações excludentes e opressoras diversificaram ao longo dos séculos. Uma nova roupagem⁵⁵ foi criada para que tais ações sejam vistas como inclusivas, e não como segregadoras e racializadas.

De acordo com Ivanilde de Jesus dos Santos **Ferreira** (2018), em sua dissertação intitulada *Negros e Negras: das Políticas de Ações Afirmativas ao mercado de trabalho*, a vertente teórica decolonial nos diz que:

[...] busca compreender as relações coloniais e pós-coloniais do sistema capitalista, como também a geopolítica que estrutura e hierarquiza a dominação do sistema capitalista globalizado. Nesse sentido, os embates advindos do neoliberalismo científico na atualidade, ou seja, a dominação epistêmica, explicam os negros em condição de subalternidade. Os(as) pesquisadores(as) fazem questionamentos que acirram o processo de colonização da América e do continente africano e propõem as categorias da colonialidade do poder, do ser e do saber, como ferramentas teóricas para dialogar no campo das Ciências Sociais, desvelando como a epistemologia eurocêntrica [...] (**FERREIRA**, 2018, p. 78).

Dado o exposto pela autora, entendemos que a teoria decolonial⁵⁶ tece ligações com as amarras das desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes na sociedade capitalista. A colonialidade do poder, do saber e ser são três fatores fundamentais da modernidade/colonialidade advindo a corporificar nos indivíduos as marcas dos povos colonizados e subalternos. Esses sujeitos são constituídos “[...] pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura do poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43).

A decolonialidade propõe a quebra da hegemonia branca e, também, da epistemologia e conhecimento eurocêntrico. Toda e quaisquer relações, independente de sua natureza, são realocadas pela perspectiva decolonial, assumindo novos lugares. Reconfigurar a colonialidade do poder, saber e ser é transformá-la em decolonialidade com o intuito e “[...] perturbar e desestabilizar [...]” as colonialidades citadas acima para “[...] assim mudar o mundo”

⁵⁵Refiro-me aqui a democracia racial, que, na visão de **Gomes** (2005, p. 57) é “[...] compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”.

⁵⁶A teoria decolonial [...] criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29).

(MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50). A colonialidade/modernidade está presente movimentando e estruturando as relações sociais, as desigualdades socioeconômicas, de gênero, de raça e sexuais nos interiores das sociedades. Tal realidade está caminhando para um futuro no qual veremos a presença de corpos negros ocupando cargos de poder, em que as relações sociais serão desconstruídas a partir da ótica de uma perspectiva decolonial, que conversa diretamente com os corpos brancos que estão direcionados para uma virada epistemológica de poder, saber e ser. Para Maldonado-Torres (2018, p. 50): “A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito”, sendo tecido por várias mãos e corpos de diferentes raças e cores.

A pesquisa desenvolvida tece ligações com a perspectiva decolonial e, com isso, traz subsídios para pensarmos e repensarmos as oscilações existentes nos interiores das relações sociais e das hierarquizações de poder que atravessam as sociedades, em especial a brasileira, em que racismo, segregação e racialização são operantes.

2.2 O mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento

Abdias do Nascimento (1968, p. 32) expõe que “[...] o slogan da democracia racial brasileira serve à discriminação disfarçada e ao lento, porém, inexorável, desaparecimento do negro [...]”. Em outras palavras, a elite branca brasileira forja a democracia racial com a intenção de negar o racismo e, ainda, para tentar “[...] apagar a mancha da escravidão”. A sociedade brasileira procura forjar a realidade e os tensionamentos existentes dentro dos grupos raciais e instauram uma inverdade nesse bojo social, no qual as situações de desigualdades sociais e raciais perpassam pelo viés das relações estabelecidas entre esses grupos. Porquanto, não vivemos neste “paraíso” de igualdades que o branco publiciza, pois “os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato” (GOMES, 2005, p. 56).

Nas palavras de Munanga (1996):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: ela exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos

raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído na construção e na expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 1996, p. 184).

O mito da democracia racial advém de uma ideologia que nos diz que há uma eurritmia de cunho racial entre os negros e, conseqüentemente, os brancos. Nascimento (1982, p. 28-29) enfatiza que a democracia racial “[...] funciona num nível teórico e prático, fornecendo as justificações da contínua e sistemática opressão e miséria das massas negras”. Esse mito engendra uma forma camuflada de visualizar o racismo e colabora para que as hierarquizações sociais sejam cada vez mais acentuadas em nossa sociedade e realidade. “O supremacismo branco no Brasil criou instrumentos de dominação racial muito sutis e sofisticados para mascarar esse processo genocida” (NASCIMENTO, 1982, p. 28). Melhor dizendo, essa democracia racial que não existe, é fruto do imaginário da elite branca brasileira com o intento de perpetuar a situação de subalternidade da população negra perante a população composta por brancos.

Munanga (1996a, p. 216) ressalta que: “Uma das peças ideológicas importantes da democracia racial brasileira é também a mestiçagem, que é considerada do ponto de vista populacionista não um problema, mas sim um fato, um fenômeno universal [...]”. Foi então “[...] a partir da ideia de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificultaria a nossa união [...]” (MUNANGA, 1996a, p. 216). E, também, “[...] o nosso projeto enquanto nação e povo”. A mistura, existente no Brasil, acabou por não produzir “[...] a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular - dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos” (MUNANGA, 1996a, p. 216).

Schucman (2014, p. 27) revela que: “[...] a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoado como realidade”. Algo que de fato não ocorre, pois a equidade em prática acontece para aquele que é detentor do fenótipo e características do branco, deixando, mais uma vez, o negro à margem, sendo inferiorizado.

A ideologia do branqueamento erige na sociedade brasileira para distanciar o negro⁵⁷ dos privilégios que os brancos possuem. Iray Carone (2002, p. 17) explica que essa ideologia foi “[...] forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começos do XX [...]”, e, ainda, que adquiriu novos sentidos, hoje sendo “[...] um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva”. Na ótica da autora supracitada, o branqueamento pode ser compreendido:

[...] como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira. O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (CARONE, 2002, p. 13-14).

Na concepção de Schucman (2014), a branquitude:

[...] é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram (SCHUCMAN, 2014, p. 56).

A branquitude incide sobre os dois corpos, brancos e negros, de modos diferentes. O branco valoriza tudo que advém do seu contexto, o padrão de beleza, sua cultura, sua religião e o seu fenótipo. Esse grupo racial cuja identidade racial é branca detém privilégios em todas as esferas da sociedade, desde os materiais e aqueles que são “[...] menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação” (SCHUCMAN, 2014, p. 61). Ainda, nas palavras da autora: “Ser branco e ocupar o lugar simbólico de branquitude não é

⁵⁷Lourenço Cardoso (2014, p. 38) em sua tese (doutorado) nomeada *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil* expõe que: “Quanto aos negros, eram pessoas e grupos indesejados, já que não combinavam com a sociedade capitalista industrial emergente. Seu próprio corpo simbolizava o resquício do passado. Diferente do branco, pois, na Europa central, encontram-se aqueles grupos étnicoraciais desejáveis para povoar o Brasil. No que diz respeito ao negro, inexistem grupos e pessoas desejáveis, são todos malvistas. Se, por um lado, o branco português representava o atraso, por outro, o branco italiano simbolizava o progresso. No caso dos africanos, de qualquer parte, significavam atraso, todos eram mal conceituados, sem exceção”.

algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (SCHUCMAN, 2014, p. 55-56). Sobre o corpo negro, a branquitude propicia o acesso aos privilégios “perdidos”, instituídos por uma hierarquização social desigual e racializada. O que vem do negro, sua cultura, religião, características físicas e emocionais não são valorizadas. Acerca da operacionalização da branquitude na sociedade brasileira, Steva (2016, p. 37-38) pontua: “A lógica do branqueamento rege a sociedade, transformando o corpo “negro” em um dever ser da construção social do que seria a norma corporal e estética ‘branca’”. Ou seja, o processo de construção social do negro é negado e adjetivado inadequado para o ideário branco.

Mariana Crioula nos diz:

[...] enquanto criança você não sabe ainda definir que pode ser negro com a pele mais clara outro mais escuro, não sabia identificar ainda isso, então o que que acontecia meu irmão mais velho tinha um tom de pele um pouquinho mais clara, a minha irmã caçula também um pouco mais claro e os dois e meio tipo eu e meu irmão próximos nós temos a pele mais escura porque o meu pai tem um tom de pele mais escuro e a minha mãe não tão claro mas ela tem um tom de pele um pouquinho mais claro, então ficou tipo aquela divisão 2 para minha mãe que tem um tom mais claro e os dois com a pele mais escura, então eu lembro que com seis anos eu tinha essa, foi logo depois que minha irmã nasceu exatamente isso que ela veio com a pele muito clarinha quando nasce exatamente assim as crianças nascem clarinhas e daí eu fiquei nesse questionamento assim por que eu era a mais preta, que era a forma que a gente usava da família, só que até então a família não tinha que tá explicando para criança por que a gente acha que a criança não vai entender [...] (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

No excerto acima, torna-se evidente que Mariana questionava-se por que era a mais negra dentre os irmãos, talvez inconscientemente, tinha a percepção de que pertencia ao grupo étnico-racial negro, porém, como sua família era miscigenada, sua representação identitária foi deturpada por não saber que, independente do grau de melanina, todos são considerados negros e negros.

A branquitude⁵⁸ é o *locus* no qual o negro está circunscrito porque pertence a um grupo racial que é desprivilegiado perante a sociedade brasileira. Grupo esse que é segregado e acometido com o preconceito racial, com o racismo e com as desigualdades sociais e raciais.

⁵⁸Monique Ferreira Gadioli e Tânia Mara Pedroso Müller (2017, p. 280) dizem que: “[...] o termo em si é muito mais complexo do que sua conceituação. Envolve relações de poder, discute privilégios e conservação de práticas discriminatórias [...] é fundamental desconstruir a ideia de uma pura e simples oposição entre brancos e negros, marcada apenas pela linha de cor. E é relevante considerar outros indicadores que também compõem esse processo. Fatores inerentes à situação socioeconômica, a localidade, o gênero etc., exercem forte influência, logo, não podem ser desconsiderados”.

Schucman (2014, p. 169), abordando a temática, ressalta que “[...] a branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial. Este lugar é, na maioria das vezes, ocupado por sujeitos considerados brancos”. Maria Aparecida Silva **Bento** (2002, p. 48) ressalta que: “Ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os não brancos”. Ou seja, aquele que experiencia estar do outro lado da cor que não seja a branca concebe o mundo de modo diferente, porque é invisibilizado⁵⁹ pela sociedade, suas experiências e vivências não são colocadas em destaque, pois, para o branco eurocêntrico, “[...] a branquitude é o reconhecimento que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade” (**BENTO**, 2002a, p. 48).

Na ótica da autora citada, na sociedade brasileira, “[...] quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira [...]”. E, também, que essa ideologia se revela como sendo “[...] um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (**BENTO**, 2002, p. 25). A ideologia do branqueamento coloca em pauta que o negro está descontente com seu pertencimento étnico-racial e que deseja embranquecer-se, todavia, se pensarmos desse modo, estaremos negligenciando a luta do povo negro para estar inserido na sociedade brasileira, o branquear-se advém da ideologia do branco e do branco brasileiro⁶⁰ que tenta incutir no imaginário dos sujeitos essa falácia. Gadioli e **Müller** (2017, p. 279) explicitam que: “[...] as condições cruéis em que a população negra estava inserida, a luta para ser aceita na sociedade, são totalmente ignoradas, criando-se uma falsa ideia de que os negros aspiravam embranquecer sem motivos reais”.

Aqualtune menciona que tentaram embranquecê-la na infância devido ao fato de ter o cabelo liso e por ter a pele mais clara, mas sempre afirmou qual era o seu lugar na sociedade brasileira e seu grupo étnico-racial:

⁵⁹Cardoso (2010, p. 611) diz que “[...] a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único”.

⁶⁰Cardoso (2017, p. 176-177) fala: “Ser branco brasileiro também pode ser considerado uma pessoa de valor. O branco, nos dias de hoje, nem sempre rejeita sua parte negra. As heranças cultural e biológica não brancas, não europeias, podem ser consideradas positivas. Entretanto, o branco que deseja tornar-se mais branco -entenda-se virtuoso, moderno, mais belo - ambiciona embranquecer, no sentido de se modernizar. Nesse particular, embranquecer significa “estadunizar-se”, porque é a “branquitude referência” contemporânea. O branqueamento em sua intenção de ser mais branco, de se colocar numa hierarquia racial de superioridade entre os próprios brancos”.

[...] me falavam assim você é tão clara não precisa, você é mais clara seu cabelo é mais liso você não é negra, eu assim eu sou negra, como dizia a minha mãe passou das seis horas é noite, é negro ou branco não existe esse intermediário você negra é você precisa se aceitar, desde pequena minha mãe e meu pai sempre trabalharam isso na gente, ter autoestima elevada enquanto negros e não deixar ninguém nos menosprezar por que temos a cor diferente, isso foi muito bom pra gente, isso dos meus pias, eu trabalhava e não tinha aquela coisa de se sentir menos que os outros ou se alguém nós magoasse a gente não ia pra casa chorar, já resolvia ali na hora não deixava ninguém humilhar a gente pela nossa cor (AQUALTUNE, MARÇO/2019).

Eva Maria do Bonsucesso, diferentemente de Aqualtune, relata que: “*Eu sempre me autodeclarei negra, sempre me vi como negra, sou negra às vezes por conta dos demais né? Da sociedade a gente meio que no início eu me retraía um pouco, mas agora eu luto pela minha cor, pela minha pessoa*” (EVAMARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019). A fala da profissional negra vai ao encontro do que Gadioli e Müller (2017, p. 279) revelam quando dizem que: “[...] apesar do branqueamento ser uma construção da elite majoritariamente branca, esse mesmo grupo elitizado, inculca nos indivíduos que o problema é do negro [...] as desigualdades raciais são concebidas como um problema especificamente do negro [...]”. Desse modo, o branco segue sendo “[...] sempre o intocável em sua posição de superioridade” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 279).

Cardoso (2010), em seu texto *Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista*, possibilitou uma nova dimensão para a abordagem da branquitude integrando dois termos: crítica e acrítica.

[...] a branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”, e a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos (CARDOSO, 2010, p. 611).

Gadioli e Müller (2017) explanam, a partir dos estudos de Cardoso (2008) que:

[...] a branquitude crítica está relacionada com aqueles que se posicionam publicamente contra o racismo, enquanto que branquitude acrítica seria definida para aqueles que não condenam o preconceito racial, não admitem seu racismo e se colocam numa posição hierárquica superior aos que não são brancos (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 281).

Entretanto, a branquitude crítica tem dois lados da moeda: ao mesmo tempo em que é contra o racismo, levantando a bandeira antirracista, “[...] não utiliza essa mesma aversão quando se

refere aos privilégios que lhes são concedidos, ou seja, são críticos, mas não propõem mexer em seus “direitos”. No que atravessa a branquitude acrítica, os brancos “[...] veem sua “superioridade” como algo inato e os privilégios como um direito garantido por sua cor. Além de desconsiderarem qualquer princípio de igualdade [...]”, esses brancos acrílicos caminham numa “[...] linha extremamente perigosa, fomentando o ódio racial, aversão que pode ser materializada em agressões físicas e verbais” (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 281-282).

Em outra produção acadêmica, intitulada *A branquitude acrítica revisitada e a branquitude*, Cardoso (2014a, p. 93-94) salienta que, para o branco acrítico, o racismo não é um problema porque o negro pode “[...] ser maltratado, discriminado injustamente, receber violência física ou moral, inclusive, ser assassinado por ser negro. Afinal, se trata de um negro, um ser inferior”. Portanto, no contexto da branquitude, existem brancos racistas que gozam de seus privilégios sem considerar a presença de outros grupos étnico-raciais que compõem a sociedade:

[...] a elite branca desconsidera, intencionalmente, todos os fatores construídos por ela mesma, que desprezam a identidade racial negra [...] as mazelas do branqueamento instituíram utopias aos negros que, por sua vez, passaram a alimentar um sentimento de negação da sua pertença racial (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 290).

Utopias essas que fizeram com que o negro não conseguisse enxergar a si mesmo como humano, ele vê o branco do outro lado do espelho e nega a sua humanidade. O branco, por sua vez, quando se olha através do espelho, não vê o negro, rejeitando-o e, nessa ação, acaba também não enxergando a si próprio. Cardoso (2017) explica:

O negro, mesmo quando nega a si mesmo, consegue enxergar o Outro, o humano, o branco. O negro enxerga o branco como humano ao rejeitar a própria humanidade. Por outro lado, o branco, ao focar os olhos somente para si, ao não enxergar o negro como humano, humanidade reflexo de si, ao não enxergar o negro como o outro lado do espelho, acaba por não enxergar a si mesmo. A imagem do branco refletida no espelho não é sua própria imagem. No máximo, é uma foto, uma figura congelada, petrificada, imóvel. A imagem que não envelhecerá ou morrerá. Enquanto o negro possui como parâmetro o branco, o branco não possui parâmetro por ser sua própria medida, ou branco é o próprio parâmetro de si, uma medida de si mesmo [...] O branco, em virtude de não enxergar, impossibilita-o de ser, inclusive, parâmetro de si. Ele somente enxerga o não Ser, o Outro não branco. Significa que o branco se enxerga pelo contraste daquilo que “Não É”. O que equivale a dizer colonizado, africano, negro, “desumano”. Ao atribuir somente a si a humanidade, ao não enxergar o Outro como humano, o branco evidencia que possui uma imagem distorcida do Outro e de si mesmo (CARDOSO, 2017, p. 184-185).

Observando-se através do espelho Luísa Mahin não tinha referência do Outro que não fosse aquele que o excluía, o branco, por esse motivo: “[...] eu me vi colocando pó mais claro no meu rosto porque eu queria ser branca, porque eu não tinha referência nenhuma, para mim ser igual aquele outro eu não tinha, mas eu tinha um coletivo que me excluía, então eu tinha que ser eles e não eu [...]” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Conquanto, a humanidade não é branca, o branco não é universal e o negro existe e compõe a sociedade. O branco tem que tomar consciência de que seus privilégios estão sendo, processualmente, desmontados pelas conquistas e avanços da população negra neste território poroso e arenoso que são as relações de poder no bojo das relações sociais. Enquanto o branco não reconhecer que tem privilégios na sociedade, a estruturação do racismo continuará cada vez mais sendo operante.

2.3 Os acionamentos identitários na constituição identitária do negro: o tornar-se negra(o)⁶¹

Ser negro e tornar-se negro no cenário brasileiro, que insiste em inculcar nos indivíduos a ideologia do mito da democracia racial e do branqueamento, é ser cotidianamente visto como sinônimo de desigual. O racismo⁶² é cruel e “a violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (COSTA, 1982, p. 2). Identidade essa que é construída “[...] toda *marcada* por valores vistos socialmente como negativos e alimentada por atitudes de menos valia em relação a si próprio” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 382 grifo original). Desse modo, o processo de desenvolvimento do negro e da construção de sua identidade, desde criança até a vida adulta, vai sendo alicerçada sob o viés de atitudes e ações discriminatórias.

A identidade de um indivíduo é formada por meio das interlocuções entre as semelhanças e diferenças na relação com o outro ou com um grupo racial. É um processo que ocorre nas relações sociais e culturais, nos espaços no qual o sujeito está inserido, modificando-

⁶¹Elisa Larkin Nascimento (2001, p. 117) em seu artigo *Sankofa: educação e identidade afrodescendente* menciona: “Esse processo de tornar-se negro, o projeto de identidade negra ou afrodescendente, passa pela desconstrução das representações negativas do negro construídas socialmente por meio da ideologia do supremacismo branco”.

⁶²[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Ainda, sobre o racismo, em particular o brasileiro, Schucman (2014, p. 24) menciona: “[...] o racismo particular do brasileiro é a ideologia do branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito aos negros e aos índios.

se conforme sua visão de mundo. Manuel Castells (2010, p. 23) diz que: “A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”. No processo de formação dessa identidade, **Gomes** (2005, p. 41) ressalta que “[...] ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico de cada sociedade”. No entanto, a identidade “[...] se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”. Essas referências culturais citadas pela autora são instrumentos que deturpam o negro, porque, além da cor da pele e seu fenótipo, os seus costumes, as suas tradições, as heranças culturais advindas do povo africano, as suas expressões linguísticas e corporais são invisibilizadas no cenário brasileiro, produzindo as desigualdades raciais e sociais.

Na concepção de Stuart Hall (2011):

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2011, p. 11-12).

No Brasil, o mundo oferta para o negro a ideia de uma identidade forjada na ideologia do branqueamento e na superioridade do colonizador sobre o colonizado. Quando o indivíduo afirma o seu local de pertencimento e compreende e/ou entende em qual grupo étnico-racial se encontra, mostra-se assumindo politicamente e socialmente o seu lugar na sociedade na qual está inserido.

Na visão de **Gomes** (2005, p. 42), enquadrar-se numa identidade “[...] supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Ainda, dissertando acerca da identidade e seu processo de construção, Castells (1990, p. 24) tece a reflexão que “[...] a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder”. O âmago da constituição da identidade ocorre no contexto das relações de poder que a elite branca impõe ao negro, a supremacia do colonizador enaltece e configura a identidade do colonizado como sendo inadequada às normas de conduta da sociedade em que está inserido.

Munanga (2012, p. 9-10) pontua que existem dois modos de conceber a identidade: a individual e a coletiva. Segundo o autor, a identidade individual é aquela que possuímos desde o nascimento. O nome que recebemos nos diferencia dos demais integrantes da família e os sobrenomes advindos das famílias do pai e mãe explicitam a identidade familiar que teremos.

O nome ainda indica o gênero ao qual pertencemos - mulher ou homem - e, além disso, essa identidade individual inscreve no contexto social que existimos e que somos diferentes entre si historicamente. Na concepção de Munanga (2012), a identidade individual é, de modo objetivo, o:

[...] processo de construção do ser, significando sua existência. No entanto, a identidade coletiva “[...] é uma categoria de definição de um grupo [...] feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistema político, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos [...]” (MUNANGA, 2012, p. 9).

Dado o exposto pelo intelectual negro, a identidade coletiva é perpassada pelos preconceitos e pela subjetividade empregada pelos grupos raciais que julgam que o outro grupo que se difere do seu e, dessa forma, seja marginalizado.

Jacques D’Adesky (1997, p. 171) revela que “[...] a má percepção de um grupo pela sociedade pode engendrar em seus membros um complexo de inferioridade”. Desse modo, se um determinado grupo se diferencia do outro por possuir características culturais e sociais dispare, esse grupo - dito oposto - vai ser considerado inferior em relação ao outro.

Discorrer sobre a identidade negra ou identidade afro-brasileira - ambas as formas utilizadas para falar da identidade do negro, e seu processo de construção, imbrica-nos saber que o contexto brasileiro é formado por múltiplas identidades. Ou seja, o “[...] país multicultural e multirracial, ou seja, ao multiculturalismo⁶³” (MUNANGA, 2012, p.7). Portanto, “[...] falar de identidade negra no Brasil supõe a existência de outras identidades, além da nacional” (MUNANGA, 2012, p.7). Ainda, na concepção do autor supracitado, essa identidade “[...] passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista” (MUNANGA, 2012, p. 6-7).

Portanto, a identidade negra é perpassada pela cor da pele como um constructo social e histórico e, ainda, pela conjectura do negro e sua projeção na sociedade racista e desigual. Entretanto, Munanga (2012) ressalta que: “[...] a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. [...] se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2012, p. 12).

⁶³O ponto de partida do multiculturalismo é a existência, no seio de uma mesma sociedade, mesmo estado, nação, território geográfico, etc., de mais uma cultura, uma comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.). (MUNANGA, 2012, p.7).

Olhar esse que foi e continua sendo segregador, racista, preconceituoso, discriminador e enviesado por ideologias que não se justificam em sua materialização inexistente. Na explicitação de **Gomes** (2005, p. 43), a identidade negra é apresentada 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”.

A identidade negra é arquitetada processualmente, “[...] desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo”. Tais relações sociais iniciam-se no cenário familiar e, posteriormente, percorre para as demais relações que o sujeito irá estabelecer na sociedade, desde o ambiente escolar, âmbito social e até o universo do trabalho.

A constituição identitária étnico-racial das “novas Antonietas” foram atravessadas por momentos de negação e de aceitação acerca do pertencimento racial. Assumir-se como negra e como mulher negra na sociedade é estar ciente de que será violentada duas vezes: primeiro, por ser negra; e, segundo, por ser mulher negra. Todas as histórias de vida das profissionais negras demonstraram serem marcadas por períodos nos quais se reconheciam desde a infância como negra, mas sem um nível de aprofundamento sobre se ocorria racismo ou preconceito nessa época. Contudo, na grande maioria das narrativas, encontramos falas similares advindas de caminhadas diferentes nas quais expunham que só foram se reconhecer como negra e mulher negra após acontecimentos específicos em suas vidas.

Na fala de Laudelina, observamos que foi tomar consciência que existiam mais negros e que não era a única após os seus 11 anos quando foi residir com sua irmã em um bairro no qual a predominância era de famílias negras, eis a importância da representatividade negra na infância. Numa sociedade que incute nos sujeitos que a maioria da população é branca, mostrar para as crianças a diversidade pela qual a sociedade é composta faz-se necessário. A entrevistada explicita que, a partir do encontro no Quilombo Urbano com as diferentes miscigenações das famílias que lá moravam e da valorização que eles tinham por suas cores, começou a se reconhecer como negra.

É, talvez eu não tinha toda essa consciência da mulher negra que iria me tornar, mas o local onde eu me criei, que eu cresci, né, deixava bem claro quem eu era. Eles me qualificavam por conta da do preconceito, racismo, então eu nunca tive dúvida de quem eu era, até mesmo pelas agressões que sofria no dia a dia, né, constantemente na escola era chamada de negra, de macaca, cabelo de Bombril, suja. Essas palavras que usam para definir a

gente, então eu não me achava suja, eu não via que eu tinha cabelo de bombril, minha mãe cuidava muito bem da gente, cuidava sempre bem da gente, eu fui criada também pelas irmãs, pelas minhas irmãs, né, então que eu era caçula de uma família de 9, então foi muito bem criada pelas minhas irmãs, então, mas faziam questão de dizer quem eu era, né, no sentido pejorativo, discriminatório, mas e aos poucos eu fui me identificando, sabendo quem eu era, não no local onde eu me criei na parte da infância, mas depois aonde eu fui morar, fui morar com a minha irmã mais velha. Quando eu morava em Areias de Baixo, Governador Celso Ramos, eu e a família da minha tia e mais uma família de primos a gente era cinco, seis famílias negros no meio de mais de cem famílias só de brancos, então esses ataques eram diários, um constante, de manhã, antes de ir para escola, eu já ouvia na rua, já ouvia dentro da sala, enfim a gente era o tempo todo xingada e, quando eu fui morar aos 11 anos com a minha irmã, para estudar para continuar os estudos, eu conheci outras famílias negras eu fui morar em um gueto aonde só tinha negros, então descobri lá que não era a única no mundo, diferente da minha tia dos meus tios que moravam lá e de outros primos distantes que eram famílias negras de Areias eu descobri em Biguaçu no Prado que havia muito mais gente negra do que eu do que eu pensava. Até os 10 anos eu achava que nós éramos únicos no mundo porque era lá que eu vivia, saía pouco de casa, então eu achava que a gente era os únicos negros que moravam ali, mas depois eu descobri, aos 11 anos, que existia muito mais negros além de mim, e isso fez muita diferença na minha vida, até por que essas outras pessoas elas tinham uma, não uma posição, mas elas sabiam quem elas eram, os adultos que lá estavam, eles tinham muito orgulho de ser quem eram, sabe, eles não tinham vergonha do cabelo, eles não tinham problemas com a cor da pele deles, até porque, no caso, a minha família comparada a deles, eles eram os negros de cor bem mais escura, e eles não tinham menor problema, eu, diante deles, eu até me achava diferente, mas ao mesmo tempo sabia que pertencia àquele grupo ali, isso foi um diferencial muito importante na minha vida, conhecer aquelas pessoas, aqueles negros que moravam em Biguaçu, que era uma família de 18 filhos, onde todos moravam no terreno do avô que iniciou tudo, esse avô tinha 18 filhos, então toda aquela comunidade era um local que não tinha muros, as casas eram umas mais próximas das outras, hoje já identificaram ou falar como um Quilombo Urbano porque moravam muitos negros, todos os negros que eu passei a conhecer morava ali (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Carolina, em sua narrativa, relata que, desde a infância, sempre soube que era negra porque, na sua casa, a questão da identidade negra era presente, sua mãe demarcava o grupo étnico-racial principalmente porque a maioria dos amigos da família eram brancos, os negros eram os primos, tios e os avós.

Sim, desde a infância, porque a minha família sempre teve a identidade, tanto a família por parte de mãe, quanto a família por parte de pai, a gente sempre teve a identidade de ser negra, a mãe sempre teve essa questão de afirmar, porque a gente sempre teve amigos brancos, a grande maioria dos meus amigos de infância eram brancos, os negros eram meus primos, os amigos brancos, não se teve a ver a questão da escolaridade que interfere, porque, se você for analisar quantos negros tem na escola, em uma sala de vinte tem dois, a gente acaba levando os amigos da escola para a infância e os amigos

da vizinhança também eram brancos, onde a gente morava a grande maioria eram brancos, negros na rua onde eu cresci era eu e minha irmã e as minhas primas que iam para a minha casa para brincar, então nessa questão a gente sempre se via como negra, a minha irmã mais ou menos por que ela era mais clarinha e ela ficava meio na dúvida se ela era negra ou branca, e sempre teve essa dúvida da classificação do pardo, né, então minha mãe sempre quis por essa questão entre nós, por a minha irmã ser mais branquinha ela sempre colocou que todos nós da família são negras, da pele preta e eu nunca tive dificuldade, até quando as pessoas perguntam sobre o colégio se eu sobre algum tipo de preconceito eu não consigo enxergar, pode ter sido aqueles preconceitos que agora a gente vê e identifica agora de cabelo de pele, mas eu nunca identifiquei por que minhas amigas também tinham essas questões bem esclarecida (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Na Agontimé, relembra que passou por um processo de acionamento e constituição identitária étnico-racial bem particular, pois até aceitar-se como mulher negra foi uma construção que se deu ao longo do tempo, porque a formação do seu *self* foi perpassado por representações que não condiziam com sua cor:

Sempre, sempre me reconheci, apesar de ter passado por vários processos. Hoje eu tenho 37 anos, mas eu passei por vários períodos de me autodeclarar até me aceitar como mulher negra. Primeiro, a primeira infância que você não entende porque as pessoas se afastam de você, porque os amigos não querem brincar com você e, como eu fui criança nos anos 90, a gente não via, a gente não se via na TV, não se via no brinquedo, não tinha um reflexo da pessoa negra, era sempre o branco. Por exemplo, eu adorava a Xuxa, mas eu não vi uma paqueta negra, só tinha loira, você procurava um desenho, não tinha, uma heroína negra, era sempre mulheres brancas e, então, você tem um processo, eu vivi um processo ali na minha primeira infância de se olhar no espelho e não se reconhecer quem sou eu nessa sociedade que eu não me vejo. Graças a Deus eu penso que o meu filho já não vai passar por isso porque, por mais que tenha ainda muita coisa para evoluir e progredir, teve um pequeno progresso, mas teve (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019).

Sobre o processo de acionamento, Pedro F. Bendassolli e Jairo Eduardo Borges-Andrade (2012, p. 609) explicam que: “O *self* consiste em um conjunto de informações cognitivas que o indivíduo tem de si próprio, dispostas na forma de uma estrutura com elementos interligados e interdependentes, bem como multifacetado [...]”, sendo estas “[...] diferentes representações de si são ativadas conforme o contexto⁶⁴”. Logo, a constituição

⁶⁴De acordo com os estudos de Deschamps e Moliner (2008) (apud BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE, 2012, p. 609) “[...] postulam que as referidas informações poder ser tomadas como representações sobre o próprio *self*, o endogrupo (grupo de pertencimento, identificação) e o exogrupo (grupos de não pertencimento, diferenciação). Por meio de processos de diferenciação, o indivíduo cria distâncias variáveis entre si mesmo, o endogrupo e o exogrupo. O sentimento de identidade seria o resultado dinâmico da percepção dessas distâncias. Suas bases são as representações sociais sobre o *self*, o endogrupo e o exogrupo, moduladas por representações contextuais mais amplas”. As representações identitárias, na visão de Bendassolli e Borges-Andrade (2012, p. 609): “[...] funcionam tanto como marcadores identitários, suscitando tomadas de posição comuns ou divergentes,

identitária de Na Agontimé foi afetada pelo atravessamento da representação que exogrupo (o branco) exerceu sobre ela nos processos de reconhecer-se como negra e mulher.

Marilise Luiza Martins dos Reis **Sayão** (2016, p. 85), em seu artigo *Reflexões sobre acionamentos identitários entre estudantes cotistas negros da UFSC*, menciona que: “[...] a identidade hoje é mais um processo de múltiplas identificações acionadas e definidas historicamente do que uma essência rígida e fixa. A identidade torna-se um processo no qual o sujeito assume identificações diversas, e em diferentes momentos”. A autora complementa: “Há em nós identidades contraditórias⁶⁵, que nos empurram para diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Essas identificações diversas da identidade são acionadas a partir do endogrupo que o sujeito é pertencente racialmente. No que diz respeito à Na Agontimé, ela via-se como mulher negra, mas as representações identitárias que a circundavam não contribuíam para que o acionamento fosse realizado até o momento em que se reconheceu como tal.

Dandara dos Palmares e Luísa Mahin advêm de contextos sociais e localizações geográficas diferenciadas, entretanto, em suas explicações, mencionam que, no período de suas infâncias, ser uma criança negra era sinônimo de sofrer racismo, preconceito e discriminação.

Bom, na verdade, na minha infância, ser negro para mim foi ruim, porque desde que eu entrei no Ensino Fundamental até o quinto, sexto ano eu sempre senti preconceito. Eu estudei em um Colégio só e da primeira à quarta série eu era a única criança negra, de vinte e poucos alunos, eu era a única negra, as crianças, que na maioria eram alemães, não sentavam do meu lado, não me davam a mão. Na aula de Educação Física, eu tinha uma professora, e isso marcou muito minha vida. Na quarta série, ela costumava fazer uma grande roda na quadra, juntava as vezes duas turmas, e ninguém queria dar a mão pra mim, eles fechavam as mãos e diziam: “Eu não vou dar a mão para ela por que ela é negra, porque ela é suja ela é preta eu vou ficar suja igual a ela”, e daí eu olhava aquilo e não entendia, eu era uma criança, eu tinha o que acho que dez anos, menos até, e aí eu chorava, né, a minha sorte, vamos dizer assim, que essa professora ela era branca, mas ela era uma pessoa que acho que tinha outra vivência, ela conversava e dizia: “Você vai dar a mão pra ela sim, ela não é suja essa é a cor dela”, e alguns casos que eram bem radicais, ela segurava na minha mão na hora de fazer a ciranda ou a roda, em outros momentos ela até nem fazia, mas eu sempre sofri esses preconceitos [...] eu fui estudar à noite no sétimo ano, aí sim eu me encontrei e me auto afirmei negra, porque as pessoas que estudavam lá eram mais velhas que

como também reguladores identitários, ao organizar a percepção do espaço social em congruência com as aspirações dos indivíduos”.

⁶⁵Essas identidades, quando contraditórias, cruzam ou se deslocam mutuamente, significando que uma identidade singular pode se alinhar com todas as diferentes diferenciações, como uma identidade mestra única, abrangente, na qual se possa, de forma segura, basear uma política. Assim, a identidade se torna uma categoria mobilizadora, por meio da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades podem ser reconciliadas e representadas (SAYÃO, 2016, p. 85).

trabalhavam, alguns casados homens e mulheres e a mais nova era eu, eles diziam que, que era o bebê da sala. Então, eu fui acolhida por eles, tinha um aluno lá que já devia ter uns 30 e poucos anos, era o mais velho, e ele falava, era meio hippie, cabelo longo falava: “Não, Dandara, você é negra uma pessoa bonita, valoriza sua raça, defende sua raça, não deixe ninguém falar mal de você” e ali eu comecei me auto afirmar e depois dali ninguém mais me segurou. Eu creio que assim todos os pensamentos, as coisas que eu comecei a criar dentro de mim, essas questões de não misturar raça, negros não se misturar com brancos, negro casar com negro e não casar com branco, tudo isso eu creio que veio dessa minha infância, por tudo isso que eu passei, mas depois que eu auto afirmei eu acho que tinha 14 para 15 anos, depois ninguém mais pisava em mim, comecei a aceitar meu cabelo a minha cor [...] (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

A constituição identitária de Dandara aconteceu na adolescência a partir da convivência com pessoas mais velhas que mostraram a valorização do negro e a importância de se reconhecer como mulher e negra. O momento de autodeclarar-se negra com mais vivacidade aconteceu quando mudou-se para Florianópolis, com 17 para 18 anos, iniciou-se um período de adentrar em Movimentos Negros e de Mulheres Negras nos quais se posicionava e afirmava: “[...] aqui realmente me auto afirmei entrei em vários movimentos, encontrei pessoas que passaram as mesmas coisas que eu, os mesmos preconceitos [...] participei de Movimento das Mulheres Negras, Movimento Negro [...] a minha história de autoafirmação de mulher negra começou por aí”.

Luísa iniciou seu processo de afirmar-se como negra na adolescência, quando viu a necessidade de se posicionar frente às discussões, queria fazer parte da sociedade, mas via que os brancos não davam espaço, foi então que assumiu a postura argumentativa nos ambientes em que habitava. Neste ínterim, fortaleceu sua identidade negra e reconheceu seu grupo étnico-racial.

Não, porque eu me lembro muito do meu percurso escolar, como na comunidade que eu morava só tinha três famílias negras, onde a grande maioria era branca, eu nunca estava junto com os demais naquele processo de amizade, de coletivo, de grupo de escola, de reconhecimento de pares. Eu sempre fui muito exclusiva, e também porque era também muito tímida, em alguns momentos o meu percurso de infância eu me vi colocando toalhas na minha cabeça para fazer que eu tinha cabelo comprido, eu me vi colocando pó mais claro no meu rosto porque eu queria ser branca, porque eu não tinha referência nenhuma, para mim ser igual aquele outro, eu não tinha, mas eu tinha um coletivo que me excluía, então eu tinha que ser eles e não eu, eu só fui entender isso a partir do momento que, quando chegou a minha adolescência e eu precisei me posicionar, aí eu pensei por que as pessoas não me dão espaço, eu sei, eu também quero participar dessa discussão aí, eu também quero estar à frente dessas coisas, aí que eu fui me fortalecer e fui o tempo inteiro, quer dizer que, enquanto mulher negra, eu quero também participar disso aí também, eu quero me posicionar nesse lugar, sabe, mas foi

um processo muito longo, paliativo, de muita frustração, foi um processo bem comprido (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Castells (2010, p. 24), nomeia três tipos distintos de identidades⁶⁶ a partir do contexto em que é construída. Sabemos que toda e qualquer constituição identitária “[...] ocorre em um contexto marcado por relações de poder [...]”. De acordo com o autor:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...];

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre qual as sociedades historicamente se estabeleceram (CASTELLS, 2010, p. 24 grifos no original).

Cada identidade produzida no seio das hierarquizações e relações de poder produzem sujeitos que desempenham funções diferentes na sociedade. A identidade legitimadora é aquela que o branco ocupa, é aquela que domina, segrega e perpetua as relações de colonizador-colonizado. A identidade de resistência, diferentemente da legitimadora, é concebida pelos colonizados como um modo de sobrevivência e relutância contra as posições de subalternidade impostas pelos colonizadores. Por fim, a identidade de projeto é aquela que vai além dos meandros da resistência, soma as experiências culturais do indivíduo propiciando que construa uma nova identidade que remodele e modifique sua condição nas estruturas da relação de poder e hierarquias sociais presentes na sociedade. No entanto, o autor ressalta a dinâmica dessas identidades: “Obviamente, identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação” (CASTELLS, 2010, p. 24). Em outras palavras, a partir do excerto acima, cada processo

⁶⁶O referido autor compreende que a identidade é: “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2010, p. 22).

identitário produz “[...] um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade (CASTELLS, 2010, p. 24).

Logo, pensamos: *Como ocorrem os processos de acionamentos identitários das “novas Antonietas” e em quais representações e ou identidades se encaixam ou aproximam?* Com base na análise das entrevistas, é possível observar que as profissionais acionam suas identificações e a identidade étnico-racial, a partir das relações com o Outro, é construída e, também, com base nas hierarquizações de poder que se estabelecem nesse cenário, por esse motivo ocorrem as variantes na autoconstrução das identidades. Por ser engendrada no bojo dessas relações, acreditamos que as Antonietas tiveram um percurso que as deslocaram ora para a *identidade legitimadora*⁶⁷, que é concebida nas relações de dominação da sociedade perpetuando o colonizado-colonizar, ora, a partir do momento que adquirem novos conhecimentos, para a *identidade de resistência*⁶⁸, que é estabelecida pelos indivíduos que são marcados pelo estigma e se encontram em posições desfavoráveis na sociedade. Por fim, no horizonte, as mulheres negras aqui anunciadas demonstram estarem caminhando para a *identidade de projeto*⁶⁹, na medida em que vão experienciando que podem ocupar outros cargos dentro das Unidades Educativas. Essa mudança de posição dentro do âmbito profissional que reverbera, também, para o contexto pessoal e social altera as dimensões das relações de poder e das hierarquizações existentes nesse cenário, logo uma nova identidade social é construída quando mulher negra, profissional da Educação Infantil, compreende que, alterando sua posição dentro desse espaço, modifica as relações de poder.

2.4 A integração da população negra no âmbito educacional: algumas considerações

São visivelmente percebidas as marcas das desigualdades⁷⁰ em relação à escolarização da população negra como consequência do racismo e de outras questões que se fazem presentes

⁶⁷[...] dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural (CASTELLS, 2010, p. 24 grifo no original).

⁶⁸Ela dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência (CASTELLS, 2010, p. 25).

⁶⁹[...] a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido de transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade [...] (CASTELLS, 2010, p. 26).

⁷⁰[...] acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, em diferentes áreas, e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. (PASSOS, 2012a, p.130).

na sociedade brasileira. Nas palavras da autora Gevanilda **Santos** (2009, p. 31): “A função do racismo é camuflar a desigualdade que combina a pobreza resultante da exploração de classe com a discriminação racial que subalterniza e deprecia socialmente o salário do trabalhador negro. Essa ambiguidade contribui para aliená-lo como raça e classe”.

A história da educação construída no país mostra que o sistema educacional nunca foi incluso, mas, sim, um sistema pelo qual o eurocentrismo e as hierarquias raciais e sociais produzem as desigualdades nos acessos aos espaços educativos para a população negra. Jeruse **Romão** (2005), na introdução do livro *História do Negro e outras histórias*, conta que a história da educação do negro foi atravessada, e ainda é, por resistência, exclusão e inclusão:

[...] história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, com o exercício de seus direitos. A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro (**ROMÃO**, 2005, p. 12).

Não vivemos em uma realidade igualitária para todos os grupos étnicos com relação ao acesso e permanência desses grupos no campo educacional, como afirma Jurandir de Almeida Araújo (2014, p. 131): “[...] no Brasil, a educação que se pensa democrática ainda não oferece oportunidades iguais para todos os brasileiros”. Tais disparidades são vistas através dos indicadores socioeconômicos e educacionais sobre as diferenças entre negros e brancos através de seus mecanismos excludentes que deslocam o corpo negro para a margem da inferiorização, entretanto essa incapacidade que aos negros era incumbida no bojo educacional teve uma alteração com a ascensão do intelecto da população negra⁷¹ a qual possibilitou sua presença em determinados espaços antes só ocupados por brancos.

A realidade atribuída ao negro está arraigada na constituição do Brasil desde o período escravocrata. Os corpos negros eram representados de dois modos: como escravos e exercendo sua condição social na sociedade. Porém, essa dupla face faz com que a imagem do negro seja

⁷¹Mariléia dos Santos **Cruz** (2005, p. 29), em seu artigo *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros*, explicita que: “No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais. Tal fato pode ser comprovado pela ascensão de uma intelectualidade negra desde o período republicano que, via domínio da escrita, atingiu espaços sociais dos quais os brancos pareciam detentores absolutos”.

direcionada para o sujeito que é escravo e não para o ser social. Silvio Marcus de Souza Correa (2000) explica que:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia - especialmente a partir do século XVIII - a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-es-cravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA, 2000, p. 87).

O corpo negro era um potencial lucrativo na economia, conquanto, mesmo após a abolição da escravatura, continuou sendo visualizado como um indivíduo de cor liberto, porém associado à imagem de escravo. Lilia Moritz Schwarcz (1996a, p. 11) sinaliza que: “O Brasil carrega até os dias de hoje uma triste marca: a de ter sido a última nação do mundo a abolir a escravidão [...] o cativo humano é recriado junto com o capitalismo comercial e o movimento de expansão colonial, e tem no Brasil um local privilegiado⁷²”.

A população negra, após liberta, aproximou-se mais diretamente do modelo de educação da época e começou a estar em esferas educacionais que anteriormente eram destinadas às classes médias, ou seja, aos brancos. Nesse sentido, Cruz (2005, p. 27) nos diz que: “A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais”. No entanto, enfatiza: “Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”. Modificações na sociedade e em suas estruturas começaram a incidir diretamente nos corpos brancos, logo iniciaram a olhar para o corpo negro como uma possível ameaça ao seu *status quo* de poder nos meandros da sociedade, porque, para o colonizador, o “ideal” é que o negro continue sendo subalterno aos seus mandos e desmandos implícitos e explícitos.

Sob a ótica de Passos (2012), acerca da educação para a população negra:

⁷²O Brasil foi um dos países de mais larga convivência com a escravidão. Apesar dos dados imprecisos, tem-se afirmado que os primeiros escravos desembarcaram no país já em 1549, e sua entrada foi frequente até 1850, quando se aboliu o tráfico de escravos, mas não o cativo. Nesse longo período, mais de 3,6 milhões de africanos foram trazidos compulsivamente ao país, transformando as cores locais, a estrutura de trabalho e de convivência social (SCHWARCZ, 1996, p. 157).

[...] falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social (PASSOS, 2012, p. 6).

Quando analisamos as taxas de escolaridade dentre os negros e os brancos⁷³, observamos que existe uma grande disparidade nos dados quantitativos. O ingresso da população negra no âmbito educacional, muitas vezes, ocorre de modo fragmentado, decorrente da falta de oportunidade para estarem presentes nesses locais devido às desigualdades que os atingem, desde as socioeconômicas até as de classe e gênero. Com relação à presença das mulheres negras na educação, percebemos que, em relação às mulheres brancas, homens brancos e negros, elas ainda continuam com a maior incidência em não estarem presentes. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015, p. 12) revelam que, no Brasil, há 207,7 milhões de habitantes, deles “[...] mais da metade (53,9%) das pessoas se declaravam de cor ou raça preta ou parda, enquanto o percentual das que se declaravam brancas foi de 45,2% [...]”.

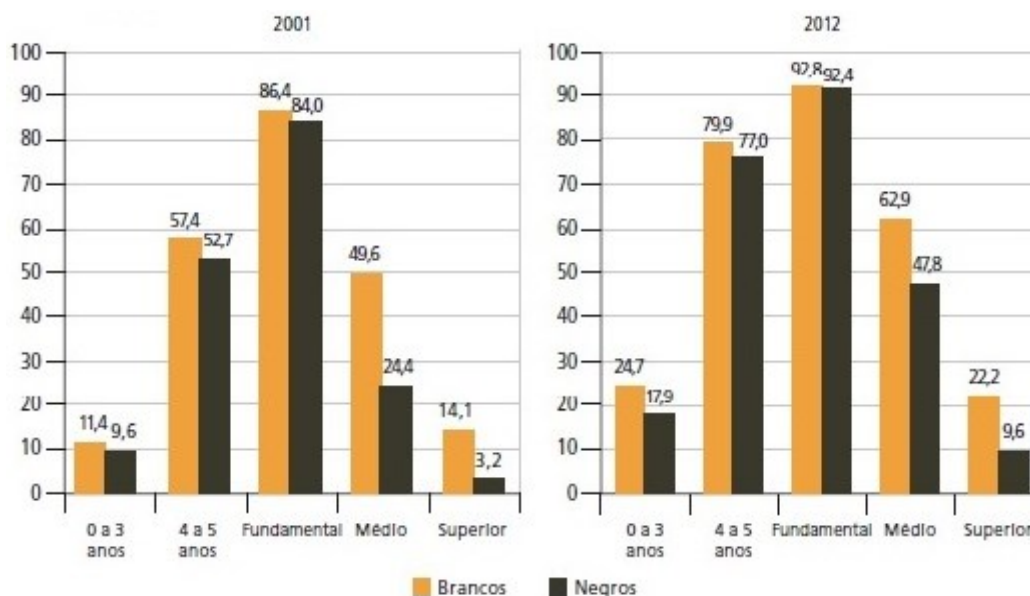
Nos dados quantitativos expressos pelo IPEA (2011, p. 20-21), no que faz menção à educação no país, identificamos que ocorrem “[...] avanços graduais nos números da educação no país; contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra”. Os números demonstram que a população mais atingida com as desigualdades educacionais é a negra, sendo a porcentagem mais elevada. No Ensino Médio, por exemplo, enquanto a distorção de idade série afeta 26,9% dos jovens brancos, no contraponto 41,0% dos jovens negros são acometidos, com as jovens 24,1% das mulheres brancas e 38,2% das mulheres negras. No que toca o Ensino Superior, as proporções continuam sendo gritantes dentre os negros e brancos com relação às matrículas adequando a idade - em 1995 era 5,8% e, em 2009, 14,4%, sendo que, neste mesmo ano, a população negra era de 8,3% matriculado no Nível Superior contra 21,3% da população branca, nesse panorama 6,9% entre os homens negros. A taxa das mulheres era de 16,6% e dos

⁷³Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12% [...] (FONTOURA *et. al.*, 2011, p. 1).

homens 12,2% e, aplicando o recorte cor/raça, 23,8% são de mulheres brancas contra 9,9% de mulheres negras.

As desigualdades estão evidentes no **Quadro 12**, no qual apresentamos o gráfico extraído do livro *Situação social da população negra por estado*, do IPEA (2014).

Quadro 12 - Gráfico: Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça (Brasil, 2001 e 2012)



FONTE: PNAD - Microdados *apud* IPEA (2014).

Obs.: a frequência líquida mede o percentual de alunos em idade escolar correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo. Para as crianças de até cinco anos, a opção foi a cobertura por faixa etária, e não por nível de ensino, já que muitas delas com idade para frequentar a creche podem estar na pré-escola e vice-versa.

Ao analisar o respectivo gráfico, evidenciamos as disparidades que anseiam os meandros educacionais circunscrevendo no corpo do negro as desigualdades tanto no acesso quanto na permanência nos âmbitos da educação. Conquanto, observamos também que, desde 2001 até 2012, ocorreram alternâncias nesse cenário, por isso acreditamos que a aplicação, mesmo que não tão efetiva quanto deveria ser, das Políticas de Ações Afirmativas contribuíram significativamente para o crescimento do número da população negra na esfera educacional⁷⁴.

Explanando sobre as desigualdades educacionais, **Passos** (2012a) destaca:

⁷⁴[...] as desigualdades provocam marcas difíceis de serem cicatrizadas. Nesse contexto, estamos olhando para as políticas de ações afirmativas como um remédio paliativo às dores sofridas por esses sujeitos, que advém de sociedades que sofreram com o processo colonização. Compreendemos que, apesar dos avanços das últimas décadas, as políticas de ações afirmativas vêm contribuindo para a superação das desigualdades no mercado do trabalho (FERREIRA, 2018, p. 120).

[...] sabido que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao examinar a Educação de Jovens e Adultos identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra (PASSOS, 2012a, p. 152).

Portanto, as desigualdades educacionais, raciais, culturais, socioeconômicas, sociais e de gênero são reverberadas na educação da população negra incidindo de modo negativo o seu acesso e sua permanência no âmbito educacional. Araújo (2014, p. 132) coloca que em “[...] todas as fases da vida os negros brasileiros vão encontrar obstáculos para se desenvolverem plenamente como sujeitos e como cidadãos de direitos, até mesmo aqueles que têm uma condição financeira mais elevada”. Em outras palavras, mesmo o negro estando presente no mercado de trabalho e sendo qualificado, ainda ocorreram desqualificações sobre o seu corpo pelo fato de ser negro, porque os “[...] não brancos são os que carregam as mais acentuadas desvantagens, ainda que com grau de escolaridade equivalente ao dos brancos” (CRUZ⁷⁵, 2016, p. 39).

Sabe-se que a população negra luta para que os privilégios dos brancos deixem de ser exclusivos e passem a ser de todos os grupos raciais de modo igualitário, todavia essa batalha ainda está longe de ter um desfecho favorável ao negro, ainda que muito já tenha sido conquistado pela luta do Movimento Negro⁷⁶ e dos embates com a elite branca brasileira. Na educação, dentre as conquistas importantes do Movimento, visando contribuir para que as crianças possuam uma educação inclusiva e que respeite as diferenças, destaco a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das escolas públicas e particulares de Educação Básica e o Parecer 03/2204 do dia 10 de Março de 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que aprovou a resolução das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Houve um grande avanço no ingresso dos negros no Ensino Superior com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas⁷⁷ e cotas para os negros e indígenas,

⁷⁵CRUZ, Alessandra Manoela da. **Pesquisas sobre Raça e Desigualdades Raciais no Brasil**: antigas questões, novas abordagens (1988-2001). Dissertação de Mestrado - Guarulhos, 2016.

⁷⁶[...] entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido [...] como sujeito de conhecimento (GOMES, 2017, p. 28).

⁷⁷Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009, p. 264) diz que as Políticas de Ações Afirmativas “[...] são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no caso de acesso à participação

possibilitando ao negro o acesso às Instituições de Ensino Superior, deixando de ser uma idealização imaginária e passando a ser algo concreto na realidade de sua vida. Com relação às Políticas de Ações Afirmativas⁷⁸ introduzidas nas Universidades brasileiras⁷⁹, observamos que foi um marco importante para os negros e negras, porque houve a abertura de uma nova oportunidade para habitarem nos espaços do Ensino Superior. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2008, p. 113) contextualiza a situação das Ações Afirmativas no Brasil e comenta que: “[...] são mais comuns no ensino universitário público e têm geralmente assumido a forma de reserva de vagas ou cotas para negros ou para alunos oriundos da escola pública de segundo grau”. Conquanto, são destinadas também a indígenas, deficientes físicos, quilombolas e outros grupos de segmentos que são segregados pela sociedade brasileira.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, as Políticas de Ações Afirmativas foram implementadas em 2008, cujo intuito era combater as desigualdades no âmbito acadêmico, todavia, sua criação ocorreu no ano anterior, em 2007, conforme Schirlei Russi von Dentz (2016, p. 22) menciona em seu artigo *Interpretando os “caminhos” de uma pesquisa sobre ações afirmativas na UFSC*: “O Programa de Ações Afirmativas da UFSC foi criado em dez de julho de 2007 permitindo, em 2008, a entrada dos primeiros estudantes cotistas [...]”. Ilse Scherer-Warren (2016), em sua escrita nomeada *Da branquitude à inclusão étnico-racial na universidade*, contextualiza:

Com as ações afirmativas houve uma mudança no cenário, na ocupação espacial do *campus*, nas relações sociais e raciais, entre outras. No cenário universitário pós-cotas, a primeira mudança com visibilidade na UFSC diz respeito à branquitude. Antes das cotas universitárias, na graduação dominava

política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos válidos para toda a humanidade”.

⁷⁸Vale ressaltar que o primeiro movimento partiu do governo do estado do Rio de Janeiro. No segundo momento, houve movimentação no estado da Bahia. No terceiro momento, nas universidades federais. O governo federal regulamentou em 2012 a política de ações afirmativas. Pela primeira vez, uma política buscava a superação das desigualdades raciais no Ensino Superior na sociedade brasileira, através da lei federal 12.711, de 29 de agosto de 2012” (FERREIRA, 2018, p. 91).

⁷⁹Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 49), em seu artigo *Negros na universidade e produção de conhecimento* enfatiza a importância das Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades: “É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade. Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores”.

com exclusividade o cenário da branquitude. A existência de estudantes negros no *campus* se restringia quase sempre aos estudantes africanos em situação de intercâmbio na graduação ou na pós-graduação. Com a implantação das cotas sociais e étnico-raciais, apenas gradativamente e com a entrada a cada ano de estudantes cotistas, o cenário da branquitude na universidade foi cedendo o lugar aos poucos a um cenário mais representativo da diversidade populacional brasileira (SCHERER-WARREN, 2016, p. 8).

Em sua exposição, a autora anuncia que houve uma reconfiguração nas disposições espaciais e geográficas dos indivíduos que compõem a população acadêmica da Universidade. É um dado relevante constatar que a branquitude estava perdendo “força” no espaço educacional. Nos presentes dias, a presença negra na UFSC é maior que há três anos. Os jovens negros que estão ingressando no Nível Superior chegam com seus corpos e expressões se posicionando frente às desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Quando adentramos na temática das Políticas de Ações Afirmativas no momento da entrevista, perguntando sobre seu posicionamento, se conhece esse programa, se é a favor ou contra sua aplicação no meio educacional, obtivemos respostas diversas, profissionais que acreditam que fazer uso das cotas, por exemplo, significaria deixar evidente que a capacidade e o intelecto do negro são inferiores ao do branco. Entretanto, na maior parte das narrativas, as novas Antonietas demonstraram serem a favor da efetivação dessas Políticas e Leis.

Maria Carolina de Jesus (março/2019) expõe que: *“Pelo lado histórico, eu não sou contra, porque há uma diferença de condições de estudo. É só analisar ao longo dos anos quem conseguiu estudar e quem não conseguiu, acho que eu não sou contra, acho que, infelizmente, tem sim uma diferença, gostaria que não tivesse, mas tem [...]”*. A entrevistada esboça descontentamento ao recordar dessa disparidade que existe no âmbito educacional. Esperança Garcia (Março/2019) nos diz que: *“[...] quando surgiu as cotas, na minha primeira visão, assim, eu não era favor porque eu achava que delimitava, que realmente fazia separação, que todo mundo prega e faz, aí realmente estão separando porque os negros aqui pobres ali na situação”*, porém relata que uma amiga que trabalhou com ela na Unidade Educativa a fez mudar seu pensamento sobre as Políticas de Ações Afirmativas.

Dandara dos Palmares (Março/2019) ressalta acerca das cotas: *“Eu sou a favor das cotas, por toda a trajetória dos negros e não tem nada de injustiça de preconceito [...] Muitos não entendem o porquê das cotas, aí não aproveitam, ou por vergonha, ou por falta de incentivo”*; e complementa: *“Quando temos conhecimento e abrimos mais a cabeça, podemos aproveitar mais as chances que aparecem [...]”*. Ou seja, o que a profissional relata é o que de fato muitas vezes acontece, o indivíduo é contra algo que nem sabe ao certo como se estrutura.

É importante que, antes de falarmos sobre algo, tenhamos argumentos para um posicionamento contra ou a favor. Os dois filhos de Dandara ingressaram no Ensino Superior através das cotas.

Luísa Mahin, frente à Política de Ações Afirmativas, expõe com veemência:

Totalmente, isso aí é restituição, é reparação, isso é garantir um direito que foi negado até hoje é negado escancaradamente, mas a gente precisou ter um governo para assumir, para ver o quanto essa sociedade é racista, o que antes era guardado dentro dos seus pares, das quatro paredes da sua casa, se tornou explícito por causa dessa gestão que está hoje, esse governo federal que a gente tem e que a gente não imaginava que era tanto, 'não precisa cotas, tem que ter armas, tem que matar bandido se não tem ação', meu deus do céu, que lugar é esse que eu vou ocupar? sem isso a oportunidade não chega até a mim, porque, em algum momento, me faltou algo que o branco teve eu não tive, me faltou [...] (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Aqualtune (março/2019) concorda com as cotas porque, na sua visão, “[...] o acesso ao estudo e a questão de boas escolas perto das periferias dos lugares aonde concentra mais a população negra também é complicado e muitas pessoas não tiveram oportunidade de estudar em boas escolas, porque moravam longe da escola [...]”. A profissional toca na questão de escolas próximas às áreas periféricas e no que atravessa o deslocamento até a Instituição de Ensino. É sabido que as cotas propiciam o acesso aos espaços educacionais que anteriormente a população negra não visualizaria como possível, devido às desigualdades educacionais e as demais que acometem seus corpos.

Maria Firmina dos Reis relata que sua filha ingressou na Universidade Pública, no Curso de Odontologia, através das cotas e seu filho também. A filha graduou-se e hoje exerce sua profissão em um consultório próprio.

Eu acho que sim, as leis de Ações Afirmativas estavam no caminho, agora com o Bolsonaro não sei como é que vai se dar isso, a minha filha ela passou para odonto pelas cotas, eu acho que se ela não tivesse as cotas, ela não conseguia passar em odonto, claro que a maioria das vagas fica para as Escolas Públicas que a porcentagem maior [...] é porque tem que ter mais igualdade nas universidades, antes a desigualdade imperava, a universidade era Pública, mas quem frequentava era quem conseguia sair da escola particular (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019).

Na Agontimé também afirma que é muito válida as cotas e as Políticas de Ações afirmativas, porque:

[...] acho que tudo que você reconhece, 500 anos de escravidão de um povo que não tinha direito de levantar, se você passava na rua, você tinha que

atravessar, você não podia olhar para frente, você não podia entrar numa igreja. Nada vai suprir o que foi feito, o que foi feito foi feito, isso está na nossa história, a mesma coisa da Segunda Guerra Mundial, são coisas que aconteceram nós enquanto mundo, mas tudo que você propõe para suprir essa defasagem que foi feito é válido, acho que as cotas é válido [...] porque não adianta você querer mascarar e falar 'somos todos iguais', não somos, não somos todos iguais, tem uma diferença, as pessoas que estão ali na periferia, na comunidade, que tá no tráfico, que tá morrendo que tá saindo, que tá se evadindo da escola, esse povo ele tem raça, ele tem cor, ele tem idade e tem um perfil, acho que a gente enquanto sociedade que a gente é 1% qualidade dos 190 milhões, então a gente está em um patamar de privilegiado, então a gente enquanto está nesse patamar, a gente tem uma responsabilidade de poder trazer para cá também o máximo de pessoas possíveis, né, então quando você abrir cotas, você abre oportunidade (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019).

Por fim, Mariana Crioula evidencia que, no início, falava bobagens sobre as Políticas porque não as conhecia, posteriormente foi adquirindo conhecimento e hoje sua postura diverge de quando não aceitava as cotas:

Eu vou muito pelo viés assim, quando tu conhece, tu entende, até tu entender, tu fala umas bobagens porque eu já falei também e às vezes eu parava para pensar e dizia 'não, essas questões acabam ainda segregando mais essas relações, acabam separando mais ainda querendo dizer que o negro não tem essa parte, a questão intelectual é muito fraca', se a gente parar para pensar, se fosse no caso dos meus pais, não teria condições independente de cotas ou não porque eles não teriam condições porque eles não tiveram oportunidade de estudar e, quando eu tive, que eu parei para ler de fato como acontecia essas políticas públicas, que é uma política de reparação, que é uma política, que é como muita gente avisar porque eu não estou devendo nada para ninguém, nós estamos é porque nós temos os nossos antepassados, então é uma política de reparação sim, precisa sim [...] (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

Saber do que se trata para depois posicionar-se, esse foi um dos ensinamentos que Mariana nos deixou. É conhecer e ter propriedade para depois questionar.

2.5 As desigualdades no mercado de trabalho: o *locus* da mulher negra

No Brasil, a história da formação do mercado de trabalho foi engendrada a partir do trabalho escravo de homens e mulheres negras que aqui foram trazidos contra suas vontades para servirem de mais valia na sociedade e produzirem as riquezas do país e a movimentação desse mercado. Partindo desse pressuposto, a questão racial está intimamente ligada à economia

e, nessa ótica, Mário Theodoro (2008, p. 19) nos diz que: “Partindo de uma análise histórica, cuja demarcação privilegia os desdobramentos ocorridos no século XIX [...] recoloquem a questão racial como elemento central na formatação atual do mercado de trabalho brasileiro”. Ou seja, não podemos dissertar sobre as esferas do mercado de trabalho sem citar o trabalho escravo e, logo, a população negra presente na sociedade brasileira.

No período escravocrata, a mão-de-obra dos negros e negras era majoritária no Brasil e constituiu-se como um grande mecanismo que possibilitou e potencializou a economia. No que tange aos homens negros, eles possuíam trabalhos diferenciados das mulheres negras, ficando para as mulheres trabalhos voltados para o doméstico, amas de leite, prostitutas e, para eles, os serviços de cocheiros, nas áreas industriais e outros, conforme sinaliza Theodoro (2008):

[...] a maior parcela da mão-de-obra na cidade, na primeira metade do século XIX, é composta de cativos que, além das tarefas domésticas, apresentavam-se no mercado para venda de serviços sob formas diversas. A figura dos negros de ganho - escravos pertencentes a famílias em geral da classe média, os quais, durante o dia, vendiam seus serviços nas ruas e praças - proliferara com o crescimento da cidade. Negros e negras de diferentes profissões - artesãos, cozinheiras, carregadores, vendedores, prostitutas e até mesmo pedintes - garantiam a renda e o sustento de grande parte das famílias cariocas. Havia também [...] negros que atuavam mais diretamente no serviço doméstico. Estes, em geral, não participavam das atividades de ganho nas ruas. Eram responsáveis pela manutenção da casa: cozinheiras, aias, damas-de-leite, lavadeiras, cocheiros, entre outros. Mas havia um segmento de mão-de-obra escrava mais qualificada. Eram artesãos, prestadores de serviços de reparações e mesmo trabalhadores adaptados aos serviços industriais (THEODORO, 2008, p. 22).

Além disso, Theodoro (2008, p. 23-24) menciona que existiam dois tipos de trabalhadores, aqueles que eram intitulados como “trabalhadores livres (branco, mulatos e negros)” e, do outro lado, os “escravos, seja como negros de ganho, que deveriam entregar ao seu senhor a totalidade ou, por vezes, uma parte do que ganhavam vendendo seus serviços, seja no trabalho em manufaturas e empreendimentos industriais”. Dado o exposto, observamos que a situação da população negra no país era posta de maneira desigual, atravessada de inferiorização, subalternização e negação da sua cultura.

A abolição da escravidão seria, para a população negra, a carta de alforria, todavia não foi isso que ocorreu. Após a abolição “[...] as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas [...] medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em situação de completa exclusão em termos de acesso à terra” (THEODORO, 2008, p. 37). Em outras palavras, a situação do negro que já não era

favorável nos meandros da conjectura socioeconômica tornou-se mais dificultada com a abolição, porque “a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalterna” (THEODORO, 2008, p. 37). Tal cenário de segregação e racialização da população negra se encontra perpetrado na amálgama da estruturação do Brasil, no mercado de trabalho, assim como os acessos aos espaços educacionais são desiguais para os negros e brancos. Na ótica de **Ferreira** (2018), acerca do mercado de trabalho no Brasil, esse:

[...] se desenvolveu de forma desigual e com políticas públicas que favoreceram a imigração. A formação desse mercado se efetivou de forma violenta. Assim, precisamos nos colocar no lugar do outro para ter melhor visão dos antepassados. Falar de temas tão caros é nos remeter ao nosso corpo, o que também envolve o nosso lado subjetivo e psicológico (**FERREIRA**, 2018, p. 137).

A autora coloca em pauta a falta de políticas públicas que respaldassem a população negra livre e os ex-escravos pós abolição. Ocorreu, no bojo da sociedade, uma ineficiência, uma falha grave que não implementou leis e políticas que subsidiassem a inclusão na população negra na sociedade. Entretanto, tal inserção do povo negro não ocorreu e, até os presentes dias, temos o tensionamento entre a classe dominante que insiste em desqualificar o negro e a população negra que almeja e vem conquistando processualmente seu espaço na sociedade brasileira. Jessé Souza (2018, p. 14) expõe que: “A elite brasileira, a elite de verdade que é a elite do dinheiro, que manda no mercado e que “compra” as outras elites que lhes são subalternas, criou o “bode expiatório” da corrupção só da política para desviar a atenção de sua corrupção disfarçada em legalidade”.

Logo, constatamos que a elite do Brasil - a classe média⁸⁰ -, composta pelos senhores brancos detentores de poder e dinheiro, alimenta as desigualdades dentre as classes dominadas e dominantes para surripiar dos grupos subalternos o que lhes é de todo empenho conquistado diariamente.

Um exemplo claro dessa desigualdade versa nas remunerações recebidas pelos brancos e negros. Na explanação de Roberto Borges Martins (2004, p. 15), no prefácio escrito para o livro do Carlos Alberto Medeiros nomeado *Na lei e na raça: Legislação e relações raciais*,

⁸⁰[...] a classe média e suas frações mais conservadoras, que são, infelizmente, amplamente majoritárias, fica com as migalhas do saque ao povo. Se a elite eterniza seu acesso aos cofres públicos como sua, assalto que sua imprensa comprada comemora como vitória da “austeridade” contra o “populismo”, a classe média quer garantia de que o povo continue como sempre foi: pobre, humilhado e obediente aos senhores da classe média. [...] A classe média, neste sentido, não quer só ganhar mil vezes a mais que os podres. Ela quer o prazer sádico do senhor de escravos, o gozo da humilhação contra quem não tem defesa e tem que aturar calado a piada, o abuso, o insulto, em resumo, a humilhação sob todas as suas formas (SOUZA, 2018, p. 27).

Brasil-Estados Unidos, o autor nos fala que a “remuneração do trabalhador negro é, em média, e em todas as regiões do país, cerca de metade daquela do trabalhador branco, e este hiato está crescendo com a passagem do tempo [...]”. Ou seja, por mais que o trabalhador/a negro/a seja qualificado/a, o seu ordenado será inferior ao do homem ou mulher branca, isso porque, para além de pertencer ao grupo étnico-racial distinto do branco, o negro é segregado pela sua melanina e, nesse recorte, a mulher negra torna-se o corpo mais acometido, pois a aplicação da categoria gênero incide diretamente em suas conjunturas. Djamila **Ribeiro** (2017, p. 40 grifo no original) enfatiza que: “Reconhecer o *status* de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades desses grupos e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras”. Partindo do que **Ribeiro** (2017) nos traz, visualizamos que a questão central é: as mulheres negras ganham muito menos que todos os componentes na pirâmide social do trabalho.

[...] mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). Ainda segundo a pesquisa, mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (**RIBEIRO**, 2017, p. 40).

No Brasil “Ha décadas a mulher negra vem sendo apontada como aquela que experimenta a maior precariedade no mercado de trabalho brasileiro” (**BENTO**, 1995, p. 479). A sociedade brasileira priva, muitas vezes, o acesso e a permanência da mulher negra em distintos espaços, outro *locus* que é marcado pela segregação, configura-se no mercado de trabalho⁸¹. Segundo **Carneiro** (2011, p. 110): “O acesso ao emprego e ao trabalho é condição primordial para a reprodução da vida, e sua exclusão é também a primeira forma de negação desse direito básico da cidadania”. Ainda, a autora salienta que “[...] a mulher negra é quem mais sofre no mercado de trabalho. A taxa de desemprego no grupo é maior, e elas ficam mais tempo desocupadas”. Porém, quando adentram no mercado de trabalho “ocupam as posições mais desvalorizadas e ganham os piores salários” (**CARNEIRO**, 2004, p. 177). Se a população negra é ceifada desta condição substancial de existência, especificamente a mulher negra, está

⁸¹O mercado de trabalho é um dos pontos centrais para observação das desigualdades raciais no Brasil. Criando barreiras para alguns e facilitando a entrada de outros, muitas vezes mais por redes de contato que por critérios meritocráticos, esta é uma esfera interessante para investigar como desigualdades raciais operam (**CRUZ**, 2016, p. 37).

terá que galgar uma trajetória particular para conseguir adentrar nos espaços que almeja. Flávia Biroli (2018) alerta nosso olhar para a divisão sexual do trabalho, no qual, o gênero produz e reproduz as desigualdades dentre as mulheres e os homens independentemente da cor/raça. Nas palavras da autora “[...] o gênero é, assim, produzido na forma da exploração do trabalho das mulheres e da vulnerabilidade relativa que incide sobre elas” (BIROLI, 2018, p. 35).

Quando nos deparamos com os dados quantitativos de acesso ao mundo do trabalho, observamos uma grande disparidade entre a população negra e a branca. Em principal, quando nos referimos às mulheres negras, elas se encontram no exercício de serviços domésticos, na área da saúde, educação ou serviços sociais. Os dados presentes no *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2011), revelam que a questão de gênero e raça contribui para as ocupações das mulheres negras em determinadas segmentações trabalhistas:

Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça. As mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina), grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Já os homens, sobretudo os negros, estão sobrerrepresentados na construção civil (em 2009, este setor empregava cerca de 13% dos homens e menos de 1% das mulheres). A inserção das mulheres nesta realidade é, no entanto, marcada por diferenças de gênero e raça. Além de estarem menos presentes do que os homens no mercado de trabalho, ocupam espaços diferenciados, estando sobrerrepresentadas nos trabalhos precários. (IPEA, 2011, p. 27).

Conforme consta no excerto acima, ocorre uma discordância entre o acesso dos homens negros e das mulheres negras ao mercado de trabalho. Na sua grande maioria, os homens negros ocupam cargos superiores e “as mulheres negras ainda se encontram na invisibilidade, por isso é preciso reconhecer o contexto profissional para sair da vulnerabilidade na qual se encontram as mulheres” (FERREIRA, 2018, p. 108). Sair da invisibilização e conquistar seu espaço é o que as mulheres negras vêm realizando durante muito tempo e, nos dias atuais, ganharam mais força dentre dos mecanismos operantes na sociedade brasileira e com avanços significativos.

A correlação existente entre classe e raça⁸² opera nas estruturas sociais do Brasil perpetuando a exploração, desvalorização e desqualificação do negro, colocando o branco no topo da pirâmide na classificação para o mercado de trabalho e para a própria sociedade. Vista

⁸²[...] a relação entre raça e classe é o elemento explicativo das desigualdades raciais. Essa relação não é dicotômica, mas integrada, e caracteriza a exploração capitalista. Ela constitui a sutileza do racismo brasileiro, determina a exploração da força de trabalho e o grau de consciência racial do trabalho negro (SANTOS, 2009, p. 30).

como grupo subalternizado pelos colonizadores - os brancos, a população negra e indígena é muito mais exigida em termos de escolarização do que a população branca. Ocorre, nesse engodo, o que **Ferreira** (2018) expõe:

Há uma divisão no mercado de trabalho que acentua as desigualdades de classe, raça e gênero. Quando se analisam as desigualdades da população brasileira, verifica-se um refluxo da sociedade patriarcal e escravocrata. Assim, ao refletir sobre o contexto da sociedade brasileira e sobre como as desigualdades de classe, raça e gênero são articuladas, entendemos que o pilar da estrutura ainda é patriarcal, machista, sexista e racista (**FERREIRA**, 2018, p. 116).

Portanto, para que não ocorra essa divisão, é necessária a desconstrução da ótica colonial que atravessa as relações sociais e raciais. É urgentemente necessário, para além de refletir, buscar alternativas que promovam a quebra da hegemonia branca no universo do trabalho e, conseqüentemente, na sociedade. Um exemplo para essa ruptura são as Políticas de Ações Afirmativas. Versando modificações nesse cenário, os Movimentos Feministas, em especial os negros, contribuíram significativamente para que ocorressem alterações nas vidas das mulheres negras, oportunizando a inserção em espaços eurocêntricos e pertencentes a homens brancos e negros e das mulheres brancas.

Conforme **Ribeiro** (2017, p. 86) explícita: “Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão”. Sistema esse de opressão que incide diretamente nos corpos das mulheres negras, ceifando suas oportunidades nas esferas do mercado de trabalho, na vida pessoal e, também, na sua constituição identitária. Contudo, essas mulheres, as negras, não estão deixando-se silenciar pelas amarras das opressões impostas pela sociedade brasileira, estão alicerçando uma nova lente para reescreverem suas histórias profissionais e pessoais através de seus posicionamentos e atos políticos, respaldados na ideia de equidade e de uma sociedade menos desigual.

2.5.1 Classe, raça e gênero: a combinação resulta na interseccionalidade

A história da população negra no Brasil é silenciada⁸³ pelo discurso do colonialismo. Foram os africanos escravizados que edificaram toda a estruturação econômica do país através

⁸³[...]tem-se a busca pelo silenciamento da fala e de todos os aspectos relativos à própria vida, bem como a tentativa de apagar a própria história, o que permite entender porque a narrativa histórica que prevaleceu no Brasil foi de homens portugueses (**FREITAS**, 2017, 35).

do trabalho escravo. Melhor dizendo, a sociedade brasileira foi constituída a partir da participação escrava do negro e de seus corpos, corpos ancorados de saberes, vivências e culturas tragadas pelo Atlântico rumo ao país. Nas palavras de Tais Pereira de **Freitas**⁸⁴ (2017, p. 33): “A história contada na versão oficial aponta como se indígenas e africanos tivessem apenas dado “uma contribuição” para a formação brasileira e não como povos que fizeram com o que o Brasil fosse desse jeito e não de outro”. A presença dos indígenas e dos negros foi mascarada pela invisibilização dos seus corpos e pelo véu do mito da democracia racial. Nesse cenário, a presença feminina existia, porém não era visibilizada:

Foram os negros e as negras que construíram a riqueza do País na exploração do ouro, no plantio e colheita de café, em todos os ciclos econômicos do país. Os africanos e africanas traficados para o Brasil ao longo do tempo se estabeleceram em terras brasileiras, formando um povo descendente de africanos, mas nascidos em solo brasileiro, **gerados a partir tanto da união consentida e desejada quanto da violência sexual sistemática praticada contra as mulheres negras** (FREITAS, 2017, p. 35 grifos nossos).

É dessa história que estamos dissertando, sobre séculos de escravidão, de apropriação de bens culturais e de violências contra o corpo negro, em particular da mulher negra que era subvertida a diversas formas de opressões.

Na visão de Carla **Akotirene** (2018, p. 45): “Interseccionalidade revela o que classe pode dizer da raça, da mesma forma que raça informa sobre classe”. Faz-se necessário realizar um diálogo entre classe, raça e gênero, visto que ocorre uma intersecção entre esses três termos. Desse modo, um afeta o outro, contribuindo para que haja as hierarquizações, as desigualdades sociais e raciais e a discriminação de gênero e de raça. A discriminação interseccional, sob a ótica de Kimberlé **Crenshaw** (2002, p. 176), acontece no pano de fundo de uma sociedade que dificulta o aparecimento das disparidades econômicas, sociais e culturais sob o mito de ideologias inexistentes, sendo assim, é mais complexo de ser visualizado. As mulheres são os sujeitos mais acometidos dentro dessa discriminação que a coloca como o indivíduo mais propenso a receber tal subordinação.

⁸⁴**Freitas** (2017) torna-se no decorrer do processo investigativo referência basilar no que tange mulheres negras e Educação Infantil Sua tese ***Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação*** (2015) foi mapeada no balanço das produções apontadas no *Apêndice A - O estado do conhecimento: mapeando as produções acadêmicas e suas relevâncias para a temática*. Já em formato de livro e com novas reorganizações *Mulheres Negras na Educação Brasileira* (2017) e mais um viajar no tempo/história/memória das mulheres negras no Brasil. Importante obra e autora.

No corpo das mulheres negras, a invisibilidade ocorre pelo atravessamento da interseccionalidade, na ótica de Marlise Matos (2010, p. 88) “[...] as interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”. Ou seja, essas interações demonstram que é necessária uma nova visão para se compreender e superar a ótica simplista das relações de superposição de opressões, reforçando a importância de se construir uma nova lente acerca das questões de gênero, classe e raça. As mulheres, mais especificadamente as negras, são as que mais enfrentam os poderes dessa discriminação, colocando-as no cerne desse contexto de subordinação. A autora diz que, para compreender: “[...] a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). A discriminação interseccional sob a mulher negra incute o sentimento de inferiorização de sua imagem, interferindo diretamente na construção de sua identidade.

De acordo com a autora, para se compreender “[...] a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação”. Todavia, a mulher que é frequentemente marcada por esse tipo de discriminação é a mulher negra, que, na concepção da **Crenshaw** (2002, p. 177), são “[...] as mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram [...]”. Nessas mulheres racializadas - as negras -, ocorre a inferiorização do “seu eu”, reverberando na construção da sua identidade negra e da sua autoimagem negativa, ocorre então o seu desempoderamento.

Para a intelectual Joan Scott (1995, p. 75), o gênero é utilizado para “[...] designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas [...]”. Em outras palavras, a figura feminina é subordinada em todas as esferas da sociedade nas relações sociais que estabelece, sendo vista como aquela imagem frágil, que detém a capacidade de gerar uma vida em seu ventre e, para o homem, torna-se evidente aquela imagem viril, que tem a força e que é superior com relação a mulher. Gênero é a diferenciação entre a mulher e o homem, os quais são termos atribuídos socialmente. É o gênero que determina como a educação do sujeito irá ocorrer: se for menina, não pode brincar de carro ou de bola; se for menino, está terminantemente proibido de brincar de boneca ou de casa. Infelizmente, essa visão de educação ainda se reproduz na sociedade, perpetuando uma educação ultrapassada. As normas e regras

que a sociedade incute nos indivíduos determinam o que futuramente serão e engessam o que de fato desejam ser.

A autora supracitada salienta que o termo gênero é: “[...] uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). Desse modo, o gênero incide diretamente no corpo do sujeito, principalmente da mulher que, desde o seu nascimento, é colocada no *locus* de inferioridade perante o homem.

Na lente de Judith Butler (2016, p. 21), é impossível “[...] separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” e, ainda, o termo “[...] estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”. Sendo assim, é quimérico não pensar a intersecção que ocorre entre os três eixos, raça, gênero e classe, para pensarmos as desigualdades existentes entre os sujeitos, em específico, a população negra, com foco nas mulheres negras.

Sobre a amplitude do conceito de gênero, a pesquisadora Guacira Louro Lopes (1997, p. 23) pontua: “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. A autora em parceria com Jane Felipe Neckel e Silvana Vilodre Goellner (2003, p. 16) salienta também que gênero engloba: “[...] todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”. Portanto, gênero é a diferenciação existente entre a mulher e o homem, termos construídos socialmente, desde o modo como se dará a sua educação, as brincadeiras que brincará quando criança, com quem deverá se relacionar socialmente, quais roupas utilizar, que ser homem é sinônimo de másculo e que ser mulher é sinônimo de inferioridade.

Historicamente, a visão equivocada da elite branca brasileira mascara uma educação que deveria ser inclusiva e desprovida de preconceitos. Schucman (2014) ressalta que:

As relações de gênero funcionam por meio de um sistema de signos e símbolos que representam normas, valores e práticas que transformam as diferenças sexuais de homens e mulheres em desigualdades sociais, sendo estas tomadas de maneira hierárquica valorizando o masculino sobre o feminino (SCHUMAN, 2014, p. 147).

Ou seja, a hierarquização das classes sociais instaurada pela elite branca brasileira racializa a população negra e fomenta a inferiorização da mulher negra sob uma ótica marginalizada.

Ao fazer as interlocuções com o que foi dissertado anteriormente com relação à constituição identitária e a identidade negra e gênero, direcionamos nossa ótica e futuras explanações nesta escrita acerca da mulher negra e em como ela encontra-se inserida na sociedade governada pela elite branca. A mulher negra, no Brasil, por pertencer a um grupo racial que é considerado estigmatizado, é vítima do preconceito e das desigualdades que atravessam a sua constituição identitária, vive uma dupla discriminação, por ser mulher e mulher negra. Parafraseando Munanga e **Gomes** (2006, p. 136), as mulheres negras são sujeitos sociais importantes que contribuíram com a edificação da história desse país.

De acordo com Sueli **Carneiro** (2003, p. 50), a história e experiência das mulheres negras são marcadas por um diferenciado “discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras”. Ou seja, as mulheres negras são acometidas com as opressões, com os discursos machistas e sexistas que transpõem sua epiderme.

As mulheres negras são conceituadas por Jurema **Werneck** (2010, p. 76) como sendo “[...] sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultantes de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento, das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental [...]”. As mulheres negras advêm de uma cultura negada e proscrita, na visão de **Carneiro** (2003, p. 51): “Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especificidade [...]”. Não obstante, as mulheres negras são invisibilizadas na sociedade brasileira, porque “[...] fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca” (**CARNEIRO**, 2003, p. 50).

O ideal de beleza branco está arraigado na sociedade brasileira, na qual ter o cabelo crespo, possuir o nariz achatado, os olhos na cor preta, os lábios grossos, a boca alargada, o rosto redondo, o quadril largo e a cintura fina, ou ser magra, gorda, alta ou baixa é sinônimo de inferioridade, do dito “fora do padrão de beleza”⁸⁵. Nesse sentido, **Gomes** (2002, p. 41) ressalta

⁸⁵A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que,

que: “O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois nossa localização na sociedade dá-se pela mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é simbólico”.

Desse modo, observamos que o corpo e sua “[...]estética é sim um fator político, padronizada pelo modelo normalizador colonial eurocêntrico branco” (STEVA, 2016, p. 37). Em outras palavras, a estruturação do corpo negro era nomeada como negativa, assim como sua imagem, que era vista como “[...] a imagem de um selvagem que deve ser civilizado para o “progresso” da nação” (STEVA, 2016, p. 27). Tal “selvagem”, o negro escravo, que contribuiu economicamente para o desenvolvimento da sociedade brasileira e suas riquezas, foi ele que “[...] plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca” (NASCIMENTO, 1978, p. 49).

O negro africano escravizado era submetido a uma realidade perversa, cruel e brutal⁸⁶. As mulheres negras, nesse contexto, apresentam-se tendo seus corpos violentados, tanto pelos senhores quanto pelas senhoras “[...] de forma bestial, para atender desejos e fantasias sexuais, as mais diversas [...]” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 152). A realidade da mulher negra no período escravocrata era esta: além de ser a mulher que cuidava dos serviços domésticos, que servia de babá para os filhos da elite branca, era violentada e servia como objeto sexual e de desejo. Nesses meandros, sempre existiram as mulheres negras de resistência, assim como homens negros, que eram contra essas formas de opressão e violência. Nascimento (1978, p. 61) pontua que havia ainda outro modo de exploração da mulher negra, o de transformá-la em prostituta com o intento de adquirir mais bens econômicos. Nas palavras do autor: “O costume de manter prostitutas negro africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornavam também proxenetas”. Eis mais um dado que histórico que nos revela o que desde o prelúdio desta escrita venho pautando, que a sociedade branca brasileira é racista. **Gomes** (2002, p. 42) cita que, mesmo diante da liberdade, a carta de alforria, “[...] os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca da liberdade”. Nesse contexto:

naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (**GOMES**, 2002, p.42).

⁸⁶Proprietários e mercadores de escravos no Brasil, a despeito das várias alegações em contrário, em realidade submeteram seus escravos africanos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar. Deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo- eis algumas das características básicas da "benevolência" brasileira para com a gente africana (NASCIMENTO, 1978, p. 57).

[...] a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo. Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos (GOMES, 2002, p. 42).

Angela Davis (2017, p. 17) reforça que a luta geral das mulheres é pelos direitos das mulheres e que estão “[...] hoje preocupadas com empregos, condições de trabalho, salários mais altos e violência racista” e assim discorre:

Elas estão preocupadas com o fechamento de fábricas, com a falta de moradia e com a legislação migratória repressiva. Estão preocupadas com a homofobia, o idadismo e a discriminação contra pessoas com deficiências físicas. Essas são algumas das questões que devem ser incluídas na luta geral pelos direitos das mulheres, caso exista um compromisso sério com o empoderamento daquelas mulheres que têm sido historicamente submetidas à invisibilidade. Essas são algumas das questões que devemos considerar se queremos erguer-nos enquanto subimos (DAVIS, 2017, p. 17).

Acerca da abrangência do empoderamento Joice Berth (2018), no seu livro *O que é empoderamento?* traz o conceito de empoderamento inspirado em autores como Paulo Freire, bell hooks, Patricia Hill Collins, Angela Davis e Srilatha Batliwala que:

[...] entendem *empoderamento* como a aliança entre o se conscientizar criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência. Partimos de quem entende que os oprimidos devem *empoderar-se* entre si e o que muitos e muitas podem fazer para contribuir para isso é semear o terreno para tornar o empoderamento fértil, tendo consciência, desde já que ao fazê-lo entramos no terreno do inimaginável: o *empoderamento* tem a contestação e o novo no seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro. Vale dizer que há a importância de se *empoderar* no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpassasse todas as áreas de formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvem coletividade. Do mesmo modo, quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é possível *empoderar* alguém. *Empoderamos* a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo (BERTH, 2018, p. 129-130 grifos no original).

Sobre o processo de empoderamento e do mesmo não ser do âmbito individual Davis (2017, p. 20) nos fala:

[...] não pode ser definido de forma simplista de acordo com os interesses específicos de nossa própria classe. Precisamos aprender a erguer-nos enquanto subimos. Se quisermos elevar a condição de toda a nossa comunidade à medida que escalamos as alturas do empoderamento, devemos estar dispostas a oferecer uma resistência organizada contra as crescentes manifestações de violência racista [...] (DAVIS, 2017, p. 20).

À face do que foi exposto sobre as mulheres negras e acerca das condições que a elas foi imposta desde sua chegada ao Brasil, no presente século XXI essas mulheres, as negras brasileiras, encontram-se lutando contra as formas de opressões e discriminações que perpetram as relações sociais e que foram vivenciadas por seus antepassados africanos. Almejando uma sociedade brasileira mais igualitária e, por que não dizer “justa”, as mulheres negras fizeram com que sua presença fosse visualizada para além do objeto sexual do tempo escravocrata, tornaram-se ativistas políticas, militantes dos Movimentos Negros e Feministas, lutam para alcançar seus espaços na sociedade que, além de ser racista, é machista e sexista.

Carneiro (2003) acredita:

[...] que nessa década, as mulheres negras brasileiras encontraram seu caminho de autodeterminação política soltaram as suas vozes, brigaram por espaço e representação e se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje (CARNEIRO, 2003, p. 57).

Destarte, as mulheres negras estão conquistando os seus lugares na sociedade brasileira e almejam contribuir para a construção de uma sociedade que seja menos racista, sexista e desigual através das batalhas realizadas pelas mulheres negras no seio da sociedade.

Mas, afinal, que é o Feminismo Negro⁸⁷? Por que as mulheres negras viram a necessidade de unir-se contra uma sociedade patriarcal e sexista? Quais os direitos das mulheres

⁸⁷Nesse recorte, em particular, não aprofundamos sobre a salutar magnitude do Feminismo Negro norte-americano, cujo início deu-se ainda no período colonial reverberando mudanças e rupturas nas estruturas racistas, sexistas e desiguais da sociedade. **Reis (2012, p. 104)** menciona: “O movimento de mulheres afrodescendentes nas Américas - que podemos considerar que teve seu início já no período colonial, quando as mesmas criaram estratégias de sobrevivência ao regime escravocrata e lideraram diversos movimentos de libertação do povo negro, como as rebeliões nas senzalas, os cuidados espirituais, as fugas, a formação dos quilombos, a compra de alforrias, o trabalho na cidade e a estruturação de suas famílias -, inaugurou um novo momento para o movimento negro e para o movimento feminista da região, em finais da década de 1970. Nessa década, as mulheres negras que estavam inseridas em ambos os movimentos, encontraram dificuldades e barreiras para discutir as questões de gênero e raça, o que as levou a realizarem enfrentamentos constantes contra as ações machistas e igualitaristas/universalistas das lideranças dos dois movimentos. Ao encontrarem dificuldades para incluir sua pauta política, tanto no movimento feminista -liderado pelas mulheres brancas referenciadas no feminismo europeu, quanto no movimento negro, liderado por homens -, viram-se obrigadas a construir um novo caminho. Em decorrência disso e com a intensificação do movimento feminista pela ampliação e reconhecimento dos direitos das mulheres ocorridos na segunda metade do século XX, as mulheres negras começaram a gestar uma nova perspectiva feminista que, mais a frente, foi denominada como Feminismo Negro”. Complementa que os pensamentos feministas a partir do ano de “[...] 1970, e com maior ênfase nos anos de 1980 e 1990, as teorias feministas produzidas por mulheres negras

negras nesse contexto? O homem é beneficiado pelo patriarcado. No entanto, opressão que incidem nos corpos das mulheres, em particular das mulheres negras, fizeram-nas criar um movimento que pautasse a luta contra esse sistema racializado atravessado de poder e hierarquização. bell **hooks** (2018, p. 13) define o feminismo como sendo: “[...] um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”, deixando evidente que o problema crucial é o sexismo e suas formas operantes na vida das mulheres negras, mas ratifica que todos estamos propensos a sermos sexistas “[...] até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas”. A autora supõe a alternância do nosso pensamento e das ações machistas para podermos desconstruir e substituir o machismo pelas ações feministas.

Marcia Tiburi (2018, p. 11) detém a compreensão de que o feminismo é: “[...] como o desejo pode democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado”. Ressignificando as palavras de **hooks** e Tiburi, podemos definir que o feminismo é um movimento composto por mulheres e por homens, mesmo compondo uma pequena parte, cujos ideais perpassam a ruptura do sistema sexista, dos modos de opressões e das desigualdades que incidiam e ainda atingem os corpos das mulheres negras.

A questão do gênero e da raça sempre estiveram presentes e fazem com que o lugar de fala das mulheres negras seja subalternizado e que a constituição de sua identidade seja marcada por signos da opressão: “As mulheres são o primeiro grupo marcado por uma identidade que sempre favoreceu o seu opressor e resolveram fazer do signo da opressão um elemento de luta de desconstrução desse sujeição” (TIBURI, 2018, 81). A autora supracitada, ainda menciona que: “O feminismo nos leva à luta por direitos de *todas, todes e todas*⁸⁸” (TIBURI, 2018, p. 11 grifo no original). Ou seja, qualquer pessoa pode fazer parte do feminismo, sem distinção de gênero e sexualidade.

norte-americanas como Ângela Davis, Bell Hooks, Audre Lorde e Patricia Hill Collins - que têm suas bases fincadas nos trabalhos precursores desenvolvidos por mulheres negras norte-americanas como, Sojourner Truth, Maria W. Stewart, Anna Julia Cooper, Ida B. Wells-Barnett -, contribuíram para aprofundar a análise e a compreensão da marginalização social, econômica e política dessas mulheres” (REIS, 2012, p. 105).

⁸⁸*Todas* porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. *Todes* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero - e de sexualidade - e isso veio interferir no todo da vida. *Todos* porque a luta por certa ideia de humanidade (que não é um humanismo, pois humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e, até mesmo, das outras espécies) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista - que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual - nunca pretendeu realmente levar à realização (TIBURI, 2018, p. 11-12 grifo no original).

Djamila **Ribeiro** (2018, p. 7) menciona que o Feminismo Negro não se configura por ser “[...] uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar em projetos democráticos”. Para Marilise Luiza dos **Reis** (2012, p. 104), o Feminismo Negro é: “[...] tipo de feminismo que se opôs à postura do movimento feminista hegemônico na sua dificuldade em reconhecer as diferenças intra-gênero, assim como o racismo que vinha se reproduzido implicitamente, por meio de inúmeras práticas racistas no seio do movimento”.

Frente à oposição dos Movimentos Feministas Brancos, as mulheres negras criaram meios de resistência para sobreviverem em sociedades sexistas e racistas. Quando **Ribeiro** (2018) fala em projetos democráticos, está sinalizando que é necessário que a sociedade se altere e modifique suas concepções e estruturas de poder, fazendo emergir uma nova democracia, uma nova política e uma educação pautada na diversidade. Então, compreendemos que “[...] o posicionamento de mulheres negras é um divisor de águas para toda a luta feminista, uma vez que levanta questionamentos acerca da homogeneidade do ser feminino universal, cunhado por mulheres brancas dentro do feminismo [...]” (**BERTH**, 2018, p. 49).

Enquanto **Ribeiro** propõe um novo projeto democrático, **hooks** (2018, p. 161) traz para a cena a educação feminista que consiste em produções feitas por mulheres mais que não se moldaram ao elitismo, é necessário e urgente ultrapassarmos “[...] o contexto elitizado da universidade”. Complementa:

Não existe só um caminho para o feminismo. Indivíduos de diferentes origens precisam de uma teoria feminista que dialogue com a vida que têm. Como pensadora feminista negra, acredito ser essencial avaliar criticamente os papéis dos gêneros na vida dos negros, para descobrir as preocupações específicas e as estratégias que devem ser abordadas para que todas as pessoas negras possam compreender a relevância da luta feminista para nossa vida (**hooks**, 2018, p. 165).

Por fim, declara a importância das políticas feministas e menciona que o objetivo é “[...] acabar com a dominação e nos libertar para que sejamos quem somos - para viver a vida em um lugar onde amamos a justiça, onde podemos viver em paz. O feminismo é para todo mundo” (**hooks**, 2018, p. 167).

No presente capítulo, tecemos reflexões basilares de alguns conceitos e ideologias que erigem na sociedade brasileira. Nesse interim, buscamos explicitar o modo como se estruturam as desigualdades raciais e sociais que engendram as relações sociais. O mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são dois aparatos que constituem o Brasil e a falsa ideia

de igualdade ainda existe nesse contexto. Desmistificar essas falácias faz-se necessário para que possamos pensar em novos arranjos sociais desprovidos de preconceito racial e racismo. No capítulo a seguir, trazemos as categorias e as análises das entrevistas que nos direcionaram a chegarmos em nosso objetivo, que consistia em responder o questionamento que nos direcionou a pesquisar sobre as mulheres negras profissionais da Educação Infantil: *Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para o mesmo?*

CAPÍTULO 3 - O QUE CONTAM AS PROFISSIONAIS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com as profissionais negras efetivas que atuam na Educação Infantil de Florianópolis e que ocupam os cargos de auxiliar de sala, professora e professora auxiliar, com o intuito de averiguar quais os percursos que as encaminharam para o *locus* da educação e, também, com o propósito de responder o seguinte questionamento: *Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para o mesmo?*

A partir da categorização e análise, observamos pontos divergentes e convergentes dentre os percursos de vida e de formação das profissionais que as deslocaram para estar atuando como auxiliar de sala e não como professora regente ou professora auxiliar. As categorias que respaldaram a tessitura das análises foram: **a)** tornar-se profissional da Educação Infantil; **b)** níveis de formação profissional; **c)** interação dentre os profissionais negros e brancos nos espaços educativos; **d)** hierarquização dos cargos; **e)** educação para as relações étnico-raciais; e, **f)** situação socioeconômica.

3.1 O tornar-se profissional da educação: uma escolha

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, e, é claro, avanços, mas também um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa ainda suportar diferentes tipos de discriminação. Uma história de luta, resistência, emoção [...] (GOMES, 1999, p. 57).

No excerto acima do artigo *Professoras negras: trajetória escolar e identidade* de **Gomes** (1999), a autora revela o que os estudos da área sobre mulheres negras e relações étnico-raciais demonstram, que a história da população negra, em particular da mulher negra, é atravessada por resistência, luta e conquistas.

Na história da educação brasileira, a mulher negra está presente desde o período escravocrata na educação das crianças brancas filhas/os dos colonizadores. Mesmo insistindo no apagamento da presença dessas mulheres na sociedade, suas atuações e posicionamentos compõem a conjuntura do Brasil. As mulheres negras do passado e as mulheres negras de hoje fizeram e fazem parte da história do processo educacional das crianças das camadas populares,

de classe média e alta e, ainda, possibilitaram modos diferentes de ensinar e educar as crianças brancas, ampliando suas visões de mundo.

Gomes (1999, p. 55) coloca: “A mulher negra professora se defronta com muitos conflitos para a construção de sua identidade e o estabelecimento de sua condição de mulher e profissional [...]”, entretanto, “[...] nem sempre essa complexa realidade e todas as pressões às quais é submetida conseguem desfigurar a sua auto-imagem. Sua consciência avança”. Ser mulher negra e profissional da educação é estar em constante interação com as multiplicidades das relações sociais, raciais e culturais que integram a sociedade brasileira e que afetam diretamente a sua constituição identitária⁸⁹ no viés da identidade profissional e docente. Na nossa concepção, evidenciamos que todas as profissionais partícipes são docentes, mesmo possuindo atribuições e cargos distantes, cumprem com o papel de serem professoras. Apesar de existirem as hierarquizações e as disparidades salariais, suas narrativas evidenciam que assumem a postura de professora mesmo ocupando o cargo que está abaixo da hierarquização, ou seja, auxiliar de sala.

Dada a importância das mulheres negras no contexto educacional, torna-se importante conhecer os percursos de vida e formativo, porque é necessário desconstruirmos a visão eurocêntrica da educação no Brasil, já que as primeiras professoras não foram as brancas, mas sim as negras, mesmo que na esteira do informal.

Todas as profissionais negras participantes da pesquisa desenvolveram narrativas de vida diferentes compostas por experiências e vivências que atravessaram seus corpos negros, o processo de ressignificação de suas identidades e no modo de compreender o que é ser uma mulher negra na sociedade brasileira, em particular exercendo sua função na área da Educação Infantil.

A arte da escuta e de exercitar o silêncio foram cruciais no decorrer da pesquisa e no momento das entrevistas. Ouvir as mulheres negras, conhecer suas histórias de vidas e, respectivamente, seus anseios, suas angústias, suas alegrias, seus medos, seus objetivos de vida e suas opiniões transformaram intimamente modo de ver e conceder o mundo. Como pesquisadora, iniciante⁹⁰, das relações étnico-raciais advindo de um lugar de privilégio na

⁸⁹No *Capítulo 2 - Tecendo reflexões acerca da população negra: marcas do colonialismo e as desigualdades raciais*, no subcapítulo 2.3 - *Os acionamentos identitários na constituição da identidade do negro: o tornar-se negro(a)*, direcionamos nossa discussão no que tange a esse processo. Neste presente Capítulo iremos focar para a identidade profissional e identidade docente.

⁹⁰Falo que sou uma “pesquisadora iniciante” das relações étnico-raciais por acreditar que os processos de aprendizagens e de adquirir conhecimentos são ininterruptos, estamos há todo tempo, a toda hora aprendendo algo e isso perdura até o fim de nossas vidas. Ser pesquisadora traz à tona “outra” Fabienne que surgiu no percurso, com um novo olhar e posicionamentos políticos, profissionais e pessoais.

sociedade pelo meu pertencimento racial consigo - hoje - melhor compreender como os mecanismos do racismo operam na vida da população negra e permeiam seus corpos, como sugere **Santana** (2003):

Ao mergulhar nos depoimentos dos professores, senti que existe o poder da palavra, mas a escuta é um privilégio. Escutar o que o outro diz, fazer parte, mesmo que por momentos, de uma vida que mistura passado e presente, ser tentada por análises psicológicas, por desejos de apoiar, de ajudar aquele que, em certos momentos, parece solicitar uma espécie de apoio, de confirmação de suas ideias e ações (SANTANA, 2003, p. 40).

O mergulho se deu em águas profundas, como em um oceano, e uma miscelânea de sentimentos emergiram em todas as entrevistas realizadas. Penso que ambas as mulheres, a pesquisadora branca (eu) e a profissional negra, aprenderam, naquele momento, uma nova maneira de ver a Outra destituída das amarras desiguais do colonialismo.

Antes de ir diretamente para o eixo central deste capítulo, que irá buscar responder o questionamento proposto para esta pesquisa, faz-se necessário conhecer um pouco sobre os motivos que fizeram com que as mulheres negras fossem trilhar os caminhos da educação, o porque se tornaram profissionais da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil.

Com o intento de localizar a/o leitora/leitor, acreditamos que seja pertinente conhecer o tempo de atuação das profissionais na Educação, para, posteriormente, dissertar acerca do que as motivou para ingressar na área educacional. As experiências relatadas pelas mulheres negras profissionais da Educação foram, em alguns pontos, congruentes e noutros não, algumas possuem o mesmo tempo de serviço como efetivas na Educação: duas profissionais tem 14 anos; duas 15 anos; duas 23 anos; e duas 29 anos. A profissional que está presente há mais tempo no âmbito educacional possui 32 anos, as demais profissionais negras variam entre 21 e 25 anos. No que consiste ao tempo de atuação na Educação Infantil, exercendo seus cargos e atribuições efetivas na Rede Municipal de Florianópolis, os números ganham mais proximidades: uma atua há 32 anos; uma 25 anos; uma 21 anos; quatro atuam há 13 anos; uma 9 anos; uma 7 anos; duas 4 anos; e, uma há 3 anos na área. Nesse contexto, exceto uma profissional que se encontra há 25 anos na Educação e na Educação Infantil ocupando o cargo de auxiliar de sala, o restante primeiramente iniciou como ACT e, em seguida, passou a ser efetiva.

Muitas dessas mulheres negras ocuparam outras funções no âmbito educacional antes de serem efetivadas por meio dos concursos na Rede Municipal de Florianópolis, algumas foram sempre professoras regentes, como menciona Tereza de Benguela (março/2019): “*Sim*

sempre como professora, nunca fui professora auxiliar ou só auxiliar, sempre estive à frente”. Outras iniciaram seus percursos sendo professoras do Ensino Fundamental e, também, houve quem iniciou um curso técnico e, no meio do caminho, descobriu sua vontade de estar habitando os espaços da Educação Infantil:

[...] na educação, eu tenho 15 anos de experiência de tempo de serviço, trabalhei 7 anos em uma conveniada, comecei como auxiliar de sala, 2 anos eu trabalhei como auxiliar de sala, depois eles me contrataram como professora. Trabalhei cinco anos, aí eu saí da unidade por conta que eu passei no concurso, né, para auxiliar de sala efetiva, e já trabalho há 7 anos na rede (EVA MARIA DO BONSUCESO, MARÇO/2019).

“[...] formo em 1990, eu me inscrevo no processo seletivo de Biguaçu, eu trabalho como ACT, na época carteira assinada, no final do ano tem concurso, eu faço e passo [...] quando iniciei, foi no ensino fundamental, eu era professora de quarta série, só queria quarta série, não queria outra turma [...]” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Em 1987, eu tinha 18 anos, eu fiz o concurso para auxiliar de sala, na época era de auxiliar de berçário, fui e fiz concurso para auxiliar e passei em primeiro lugar e vim trabalhar aqui no NEIM [...] aí fiquei 87, 88, 89 e 90 como auxiliar de sala. Como falei para você, antigamente eu fazia eletrotécnica, aí desisti e fui fazer Magistério [...], aí fiz o concurso para ser professora e passei. Como eu gostava muito de alfabetizar, eu trabalhei três anos com alfabetização. Eu adoro alfabetização, principalmente na primeira série, trabalhei com a terceira série, mas não era muito minha praia, trabalhei com a segunda, e aí voltei para o NEIM, como professora auxiliar há 10 anos passados [...] (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019).

Estou há 13 anos na prefeitura, desde 2006. Trabalhei 1 ano em um centro social urbano no Saco dos Limões, então são 14 anos de educação. Quando eu terminei a faculdade, eu fiz 2 concursos para professora, não passei porque sou muito ansiosa, nervosa, a mão começa a suar etc. (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Em 1991, fiz e passei no concurso da prefeitura para auxiliar de sala, concurso para ser efetiva. Trabalhei na creche onde eu morava. Nessa creche, a diretora me incentivou a fazer o curso de materno infantil. Na época, para trabalhar na educação infantil, tinha que fazer esse curso que era pós magistério. Em 1993, depois de concluir o curso, voltei a trabalhar na creche como auxiliar de sala efetiva, mas a diretora queria que eu fosse professora. Na época, eu não queria sair de efetiva para ser professora substituta. Na época, não tinha concurso para professora substituta, o cargo era por indicação. Lá na creche tinha uma professora com um problema bem sério de coluna, mas ela não pegava atestado contínuo, ela pegava picado, 10 dias, 15 dias, 8 dias, por esse motivo ninguém queria essa vaga. A diretora me incentivou a pegar essa vaga, mas eu relutei bastante porque não queria pedir exoneração do meu cargo na prefeitura para ser substituta. Mas, isso

aconteceu, quando a professora pegou atestado novamente, não tinha certeza daquilo, mas me arrisquei. Trabalhei 40 horas 2 anos nessa vaga de substituta, no 3º ano; iria ter um concurso para professora efetiva [...] tinha 120 vagas, minha classificação foi em 137º, porém foram eliminadas 2 questões da prova e minha classificação melhorou para 113º. O concurso foi final do ano, fui pra passar as férias, quando voltei para Florianópolis perto de voltar a trabalhar, a tia do meu marido na época me disse que tinha chegado uma carta da prefeitura já há uma semana, era a convocação para escolha de vagas [...] (DANDARA DOS PALMARES,, MARÇO/2019).

Como podemos perceber, os modos de entrada no universo da Educação e Educação Infantil foram distintos para cada mulher negra. Seus percursos de vida e formativo são singulares e suas concepções também, adentraram, em média, nas esferas educacionais como profissionais desde meados dos seus 20 anos para mais.

Abaixo, apresentamos uma tabela que ilustra o tempo de atuação das profissionais negras de acordo, também, com o cargo que exerciam no início do seu ingresso na Educação e o cargo final após a efetivação se for alterado. Como podemos analisar, das 12 profissionais negras: 6 se mantêm ocupando o mesmo cargo de quando iniciou sua carreira profissional como auxiliar de sala; 1 profissional começou como auxiliar de sala e hoje está como professora regente; 1 iniciou como professora do Ensino Fundamental e, atualmente, é professora regente; 2 eram auxiliares de sala e estão como professora auxiliar da Educação Infantil; 1 profissional ocupa o cargo de auxiliar de sala, mas está exercendo a função de Diretora numa Unidade Educativa localizada na região Central de Florianópolis; por fim, 1 profissional que desde quando era ACT, sempre ocupou o cargo de professora regente.

Quadro 20 - Profissionais Negras tempo de atuação nos espaços educativos:
Da Educação à Educação Infantil e Cargo inicial-atual

PROFISSIONAIS NEGRAS:					
TEMPO DE ATUAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS					
	MULHERES NEGRAS	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL EFETIVA	CARGO INICIAL	CARGO ATUAL
1	Aqaltune	25 anos	25 anos	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Sala
2	Carolina Maria de Jesus	14 anos	13 anos	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Sala
3	Dandara dos Palmares	29 anos	21 anos	Auxiliar de Sala	Professora Regente
4	Esperança Garcia	14 anos	13 anos	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Sala
5	Eva Maria do	15 anos	7 anos	Auxiliar de	Auxiliar de

	Bonsucesso			Sala	Sala
6	Laudelina de Campos Melo	29 anos	25 anos (Biguaçu) 4 anos (Florianópolis)	Professora do Ensino Fundamental	Professora Regente
7	Luísa Mahin	23 anos	13 anos	Auxiliar de Sala	Diretora
8	Maria Felipa de Oliveira	26 anos	13 anos	Auxiliar de Sala	Professora Auxiliar
9	Maria Firmina dos Reis	32 anos	32 anos	Auxiliar de Sala	Professora Auxiliar
10	Mariana Crioula	15 anos	9 anos	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Sala
11	Na Agontimé	21 anos	3 anos	Auxiliar de Sala	Auxiliar de Sala
12	Tereza de Benguela	23 anos	4 anos	Professora Regente	Professora Regente

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Ser uma profissional da educação e habitar esse espaço, para algumas das profissionais negras entrevistadas, foi uma opção, uma escolha mesmo; para outras, o “encontrar-se” na educação ocorreu de modo diferente. Quando pergunto: *O que fez você se tornar uma profissional da educação infantil?*, as respostas e posicionamentos foram variados: “[...] *por incentivo da minha mãe, ela dizia que eu tinha perfil, mas eu não enxergava isso [...]*” (CAROLINA MARIA DE JESUS, Março/2019). Outra profissional expôs que desde pequena cuidava de crianças e que esse foi o motivo o qual despertou a paixão pela profissão: “[...] *fui auxiliar de sala desde pequena, sem querer eu trabalhei quando eu tinha nove anos na ONG perto da minha casa fui ajudar a cuidar das crianças na época eram meus irmãos [...]*” e, ainda, complementa: “*Sempre amei a educação infantil...*” (AQUALTUNE, Março/2019), pelas palavras de outra profissional: “[...] *me achei na educação infantil, acho que não saberia fazer outra coisa [...]*” (MARIA FIRMINA DOS REIS, Março/2019). Para outras profissionais, o caminho para a educação e educação infantil ocorreu de outro modo:

[...] não era nenhuma pretensão ser professora, que seria minha última opção, achava que era algo que não estava no meu caminho para ser, eu queria muito ser jornalista, tinha outros caminhos assim, mas nunca pensei em ser professora, era o sonho da minha mãe que é costureira aposentada, ela sempre falou disso, eu dizia “deus que me livre não quero de jeito nenhum”, eu acabei indo por esse caminho e depois me apaixonei e estou até hoje [...] (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

Então, quando eu era criança, quando eu tinha 7 anos, eu brincava de ser professora, né, e eu cresci e não quis ser mais professora. Quando eu vim fazer o magistério aqui em Florianópolis, foi muito engraçado porque eu fui

fazer magistério porque não tinha matemática, física e nem química, porque eram as disciplinas que eu odiava e eu pensei, nossa, é beleza para mim e por esse motivo eu fui fazer e comecei a fazer e me apaixonei, e vi que eu não sabia fazer outra coisa sem ser professora (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

*Olha, eu vou ser bem sincera, quando eu fiz o magistério, em 1998, eu não tinha essa noção de educação infantil, não era minha opção porque não eu entendi o que que era educação infantil, mas aí depois dessa minha segunda experiência que eu fui para o fundamental que eu voltei para **educação infantil é a essência eu acho que você está trabalhando com aquela criança que vem de um outro ambiente doméstico e vai se inserir na sociedade e eu acho que é muito valioso o nosso trabalho, né, mesmo que a sociedade não te veja como professora, te veja mais como uma tia que está enraizado [...]** (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019 grifos nossos).*

***Olha, criança para mim é tudo, é o comecinho, desperta tanta coisa, tanta coisa. É tanta coisa junto, é tão legal, assim, a criança despertando para o mundo, para vida, para perguntar, assim tu pode possibilitar tanta coisa para as crianças que acho que é mágico.** Criança, para mim, é mágico, estão com a porta aberta, sabe, tanto para as coisas boas quanto para as coisas ruins, então, eu quero possibilitar coisas boas para elas, né, e eu acho que, assim, eu sendo uma professora negra, que legal, ela passou por mim, né, ela teve esse contato ela. Acho que é bem importante eu aqui no meio de várias professoras, 99,9% são brancas, eu não sou importante aqui? Sou sim, eu não sou mais uma, eu sou a outra pessoa. Lógico, minha cor, o meu tom de pele, com a minha negritude, com a minha história de vida, é importante isso, as crianças têm que ter essa mescla, essa diversidade toda (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019 grifos nossos).*

Engraçado, desde pequenininha, assim, eu vejo agora com as crianças que elas querem ficar mais do nosso lado, querem ajudar a professora desde a distribuição de folha de materiais, eu sempre fui bem grudada aos profissionais na creche quando eu era pequena, eu sempre tive uma paixão enorme por criança, adoração pelos profissionais, pelas minhas professoras e o meu irmão era professor, minha irmã era professora, então acho que isso tudo também fez eu enxergar o mundo da educação com outros olhos ter mais amor. Eu amo o que eu faço [...] (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019 grifos nossos).

Os excertos evidenciam que algumas profissionais desde a infância almejavam estar presente na área educacional, outras simplesmente “descobriram” a profissão após algum acontecimento, como demonstra Mariana Crioula em sua resposta. Independentemente de quais contextos as impulsionaram a estarem atuando na educação, o que fica mais perceptível é que todas, hoje, afirmam fazer do seu ofício um modo pelo qual buscam modificar, mesmo que minimamente, a vida das crianças e seus modos de conceberem o mundo a sua volta.

No que atravessa a constituição identitária profissional e docente das profissionais, de acordo com Moita (1995, p. 115-116), a identidade profissional “[...] é uma construção que tem

uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. Resignificando as palavras, a identidade profissional é formada desde o início do processo pelo qual o sujeito passa antes de estar introduzido, de fato, na área em que deseja atuar. Todas as relações sociais interpelam a constituição da identidade profissional e atrelada a ela temos também a identidade individual de cada sujeito. Nessa conformidade: “O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (MOITA, 1995, p. 116).

A identidade profissional docente “[...] é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA⁹¹, 2005, p. 47). Mas, de quais representações os autores estão falando? Eles explicitam que:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Na verdade, essas representações⁹² são os discursos educacionais oficiais que instauram o que é ético, como o profissional deve portar-se em determinados locais, dita as regras para sua constituição profissional e pessoal, acarretando em seu corpo uma série de marcas em sua identidade. Quando falamos na categoria docentes e/ou professores(as), observamos que a profissão é composta por mais mulheres do que homens. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) endossam:

⁹¹Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito e Jarbas Santos Vieira (2005) texto *As identidades docentes como fabricação da docência*.

⁹²A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. E isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm a formação profissional bastante diversas em termos dos conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência) (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Desse modo, quando fazemos o recorte voltado para a população negra - a mulher negra -, averiguamos que, enquanto professora, “[...] é portadora de valores que se refletem na sua representação sobre “ser negro”, “ser branco”, “ser homem”, “ser mulher” na sociedade brasileira” (GOMES, 2002, p. 55-56). No âmbito educacional, existe uma ideologia racial que “[...] está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura” (GOMES, 2002, p. 56). Portanto, a constituição da identidade profissional e docente ocorre no interior de uma conjuntura social e racial desigual que atravessa os corpos negros e brancos de modos distintos.

Pensar em profissionais da Educação Infantil que atuam nos espaços educativos é subentender que elas são constituídas por uma identidade profissional e pessoal. Na ótica de Cerisara (s/a):

[...] para que construa uma identidade profissional é preciso ter como base a identidade pessoal destas mulheres construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada - a educação de crianças de 0 a 6 anos - relacionadas diretamente ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos (CERISARA, p. 7 s/a).

Compreendemos que as identidades se entrelaçam e corroboram para que outras identidades sejam formadas nos meios sociais, culturais e socioeconômicos em que as reações ocorrem.

Cada profissional, dentro do seu espaço de atuação e de suas atribuições, realiza propostas pedagógicas que acreditam ser mais viáveis à educação para viabilizar o desenvolvimento integral da crianças em seus aspectos cognitivos, psicomotores e sociais que

ultrapassam os muros da escola e que incidem diretamente nos corpos das crianças, reverberando em todos ao seu entorno, seja na própria família da criança, nos pares que encontram nos espaços externos das Unidades Educativas e em todos os profissionais desse espaço educacional, porque, na Educação Infantil, “[...] você vê o ser humano na sua melhor essência, a criança” (NA AGONTIMÉ, Março/2019). Ainda, na visão da profissional, nessa etapa educacional a criança:

[...] te acolhe, ela te abraça porque ela quer te abraçar, ela chega perto de você por que ela quer estar ali, não é porque ela tem que estar ou porque ela precisa de uma nota não, ela tá ali porque ela gosta, porque ela quer, eu acho que, nessa primeira fase, nós enquanto humano [...] (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019 grifos meus).

A narrativa da profissional ressalta a importância que a afetividade⁹³ tem na Educação Infantil e, ainda, faz-nos visualizar o quanto as crianças necessitam de acolhimento que excedem os espaços familiares, toda e qualquer ação direcionada para e com as crianças deve ser pensada e realizada, sendo conduzida, também, pelo viés da atenção. Com relação à passagem “[...] a criança ainda não foi corrompida [...]” (NA AGONTIMÉ, Março/2019), podemos extrair o que é de mais valioso nesse pensamento: que a criança ainda está em sua fase de desenvolvimento e apreensão do mundo que a rodeia, está constituindo suas impressões e marcas, as quais devem ser alicerçadas através de uma educação que seja desprovida de racismo, preconceito e discriminação. Lauro Cornélio da Rocha (2005), em *A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)*, destaca que a criança irá ter uma determinada postura sobre sua identidade a partir da sua valorização ou não:

A postura da criança sobre sua identidade pode ser de afirmação e valorização de si mesma ou de negação e inferiorização de si e de sua história. Isso, dependendo da forma como é trabalhada sua auto-estima; dependendo de como os familiares lidam com as diferenças (próprias e dos outros); dependendo do enfoque que é dado nos meios de comunicação a que a crianças têm acesso; e dependendo do conhecimento dos educadores sobre a questão (ROCHA, 2005, p. 213).

As crianças não nascem, por exemplo, racistas, elas tornam-se, porque internalizam e ressignificam o que os adultos fazem em suas ações e atitudes. Partindo desse pressuposto, toda

⁹³**Romão** (2001, p. 175) no artigo *O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro* salienta: “O diálogo aparentemente afetivo e íntimo se constrói com antagonismos que vivenciam relações de discriminação e desrespeito às individualidades e identidades dos educandos”.

e quaisquer linguagens corporal, gestual e/ou verbal que as crianças fazem provêm do contexto em que está inserida, por isso é primordial que os profissionais que trabalham na educação ofertem uma educação pautada na diversidade e pluralidade delas. Ou seja, uma educação anti-racista, como pontua Eliane **Cavalleiro** (2001, p. 149), em *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*: “A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”. E, também, “É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149). Na sua concepção, a educação antirracista:

[...] visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que **a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os humanos** (CAVALLEIRO, 2001, p. 150 grifos nossos).

Nesse sentido, o documento *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, lançado no ano de 2016 pela Rede Municipal de Florianópolis, cujo objetivo “principal é qualificar as ações pedagógicas para que possamos acolher nossos estudantes em suas integralidades” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9), destaca:

A educação como exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças é um dos desafios do nosso século. E estar alinhado com esse compromisso é o que nos faz chegar até aqui. Compromisso com uma escola de qualidade, cuja definição de qualidade, não seja somente observar os indicadores quantitativos, mas, inclusive, cercar-se de todas as possibilidades para que, todos/as sejam atendidos/as com respeito, observando suas heranças, tradições, contextos, pertencimentos e sua integralidade. Pretendemos uma educação para o trato com as diferenças, como estabelece a educação brasileira e definem as diretrizes para a educação nacional, tais como, para a educação básica e para a educação das relações étnico-raciais (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Dito de outro modo, o eixo orientador do documento é possibilitar que as propostas/ações pedagógicas possam contemplar as crianças em suas multiplicidades,

contribuindo para que, desde a tenra infância, sua identidade seja positivada. É termos a representatividade negra presente nas propostas pedagógicas com intencionalidades que promovam a igualdade na diversidade.

No que tange esse viés, quando questionamos as profissionais se na sua Unidade Educativa trabalham com a educação das relações étnico-raciais - EREER, as narrativas foram bem pontuais. Algumas relatam que está previsto no Projeto Político Pedagógico - PPP do NEIM, mas que consta somente no papel, pois na prática não é realizada. Outras, sinalizam que, além de estar presente, a EREER no PPP as propostas pedagógicas são atravessadas pelas indicações que constam no documento da Secretaria Municipal de Educação. Torna-se evidente que os profissionais da educação devem compreender que o fundamento para construir “[...] novas formas de trabalhar, aprender e participar [...]” está atrelada com o saber “[...] dialogar com as diferenças [...]”. Desse modo, irá possibilitar uma “[...] visão de educação supõe uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano, supõe uma prática político-pedagógica, um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, uma metodologia... um novo educador (ROCHA, 2005, p. 260).

Com relação às propostas pedagógicas envolvendo a EREER nas Unidades Educativas e, ainda, da sua efetivação na Educação Infantil, as profissionais negras mencionam:

[...] tem no currículo da prefeitura para trabalhar a EREER, né, a Educação Étnico-Racial precisa fazer parte do teu planejamento, no seu planejamento diário você precisa trabalhar essas questões [...], tem de trabalhar, é obrigatório, o currículo da prefeitura exige que tenha no seu planejamento essas questões (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019 grifos nossos).

Há resistência sempre porque ninguém quer, é difícil alguma professora, o ano passado, como a gente tinha duas professoras negras, apareceu várias questões, aí elas trabalhavam, né, com bonecos, família e histórias, aí apareceu mais [...](MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019).

Quando a gente fez a festa das etnias, há três, quatro anos, atrás a gente trabalhou todas as etnias, sim, está no PPP, mas está supérfluo, está no PPP porque precisa estar e tem que cumprir, mas se é trabalhado? Não é trabalhado. Em creches que eu já trabalhei, acho que lá na Vila Cachoeira, a gente trabalhava muito e tinha bastante crianças, acho que as creches que são de comunidades, a gente trabalha bastante essas questões das etnias, e tem outra visão social, aqui tem muita gente e não é trabalhado e não tem esse foco, mas depende do professor, eu já trabalhei com uma professora que trabalhava e foi bem legal, mas em projetos de sala, mas envolvendo a creche toda só em festas (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019 grifos nossos).

*[...] depois, quando a gente começar a trabalhar essas questões, teve uma criança na minha turma que falou alguma coisa de preto porque tem uma menina da outra sala que tem a pele escura, eu falei 'não, ela não é preta, ela é negra, preta é uma cor'. Identifiquei o preto como cor, aí ela falou 'é dessa cor' e eu falei 'não, por que a professora é dessa cor também', aí peguei a cor preta e perguntei se eu era dessa cor, 'não, a professora é marrom da cor do chocolate', eles me falaram, então eu disse a professora é negra e existem vários tons de pele, o meu tom de pele é esse, aí falei da outra menina é esse e falei que são vários tons, sempre contextualizo para eles entender porque quando eu trazer essas questões porque eu tenho um menino miscigenado negro, outro que é mais claro e uma menina que é um pouco mais claro que eu, e outra que diz que o pai dela é escuro, mas ela não é da cor do pai e eu posso aproveitar esse gancho para dizer que o pai dela é negro. Mas, **na educação infantil é mais complicado trabalhar. Ano passado, para mim, foi uma maravilha, eu tinha uma criança que era negra, ela tinha o cabelo bem liso, mas a pele bem escura, então a gente se auto identificava e, depois, entrou um menino e ali estava bem bom para trabalhar essas questões, porque tinha como você se auto identificar e mostrar para eles** (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019 grifos nossos).*

Os posicionamentos das profissionais foram precisos, no documento é viável trabalhar com a ERER, todavia, na prática as ações pedagógicas não se concretizam na maioria das vezes e/ou, quando se materializam, ficam na superficialidade trabalhando a Semana da Consciência Negra, por exemplo, sem estabelecer uma conexão com os projetos pedagógicos em foco. A profissional Eva Maria do Bonsucesso (março/2019) expõe: “*Eu digo assim, não só trabalhar, tipo assim essa semana nós vamos trabalhar a consciência negra não, é trazer ela no todo trabalhar em conjunto [...]*”.

Um dado relevante que surgiu dentre as narrativas foi a falta de formação e de espaços formativos para os profissionais da educação que desejam conhecer e aprofundar-se nas particularidades da ERER. De fato, não somos direcionados a esse espaço de aprendizado e não aprendemos nas Instituições de Ensino Superior a trabalhar com as especificidades da educação antirracista e muito menos com temas que atravessam as relações étnico-raciais. Rocha (2005) nos fala que:

Ao pensar a formação de educadores(as), pensa-se também a educação como processo de formação, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando ação e reflexão consciente e criadora dos grupos oprimidos sobre seus processos de libertação. Pensa-se apropriação da produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, argumentar, utilizar todos os meios disponíveis de comunicação. Pensa-se que a formação do sujeito histórico não é exclusividade da escola, a luta pela solidificação do processo identitário abrange todos os campos de ação e intervenção com os quais o aluno-pessoa dialoga com o mundo (ROCHA, 2005, p. 216).

Nesse sentido, a formação de um profissional da área da educação ocorre não somente dentro do âmbito escolar, mas ultrapassa os recônditos dessa esfera porque a formação do sujeito ocorre tendo como base o seu processo histórico de constituição como indivíduo e da sua identidade. Faz-se necessário sermos pessoas críticas, participativas e capazes de ressignificar o que incide em nossos corpos para podermos avançar como profissionais que “[...] assumam o compromisso com a perspectiva multicultural da educação. Ultrapassar os limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas educacionais de combate ao racismo façam parte da discussão” (ROCHA, 2005, p. 203).

Ressalto que existem Unidades Educativas que exercem um ensino significativo acerca da EREER e da representatividade, uma delas é o NEIM em que Luísa Mahin é a diretora. Nesse espaço educativo, existem grupos de estudos direcionados para o aprofundamento da temática supracitada, ocorrem encontros com o supervisor e, também, com a gestora para as profissionais apresentarem seus planejamentos e projetos, todos voltados para o trabalho com a pluralidade e especificidades que atravessam a Educação Infantil. Na Unidade Educativa, a diretora relatou que, por ter mais presença de mulheres negras, “[...] *ai eu me encontrei [...]*” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Com relação à presença de mulheres negras nos NEIM e da composição dos grupos de atuação nos quais as profissionais trabalharam ou trabalham, os relatos foram os mais diversos. A profissional Esperança Garcia (Março/2019) nos diz que: “*Não no primeiro ano que eu trabalhei porque até então eu nunca tinha trabalhado com professora negra [...] trabalhei eu acho que foi em 2011 ou 2009 [...] trabalhei com uma professora que era negra, não auxiliar de sala era professora*” e, complementa que ficou apreensiva, “[...] *e a minha primeira preocupação foi assim nossa vão ver agora duas professoras negras na sala o que vão falar?*”.

O receio da profissional tem nome: racismo. Estava preocupada com os olhares que as famílias poderiam lançar para o grupo de atuação sendo constituído por duas profissionais negras. Como ela mesma conta: “[...] *mais depois a gente vê que é só aquela insegurança inicial da questão de já ter vivido preconceitos e já ter passado por algumas situações e que não é assim [...]*”. A profissional ressalta que já sofreu com preconceitos e que é algo habitual sentir insegurança no início, porém essa falta de segurança está atrelada a um passado que ainda é muito presente de assimetrias no que circunscreve as aptidões da população negra para o âmbito profissional, seja ele qual for. Aqualtune (Março/2019) explicita que: “*São eu e mais duas auxiliares de sala e uma professora negra em vinte e cinco anos trabalhou comigo se chamava em vinte e cinco anos*”.

Nas experiências no campo educacional vivenciadas pela profissional, Dandara dos Palmares (março/2019) explana que:

Na primeira unidade que eu trabalhei tinham mais, mas era na área da limpeza, da cozinha, professora e auxiliar eram poucas. E na VP também, temos eu e outra professora, mais duas auxiliares. Os substitutos que vão são em sua grande maioria brancos (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

Como podemos averiguar, em ambos os relatos das profissionais negras, a presença de mulheres negras é bem menor, a pouca incidência dessas mulheres ocupando os cargos de professoras e professoras auxiliares também é um fator que chama atenção.

A profissional Mariana Crioula (abril/2019) é efetiva, ocupando o cargo de auxiliar de sala no período vespertino e, no contraturno, pela manhã, exerce a função de professora. Ela menciona que existe um tratamento diferenciado para ambos os períodos e que estão atrelados ao seu cargo: “[...] é muito engraçado e estranho ao mesmo tempo de tu ter uma pessoa com duas funções na mesma unidade e não tal período ser tratado de um jeito e no outro período não [...]”. Sobre o encontro com profissionais negras com as quais trabalhou, menciona que: “De professoras negras de parceria eu trabalhei uma vez assim de parceria, mas poucas porque dependendo da unidade que tu está são poucas os profissionais negros [...] Trabalhei numa unidade onde teve uma turma que só eu era a única negra, só a professora negra [...]” e, quando questiono se houve algum estranhamento por parte das famílias, responde:

[...] não houve estranhamento porque eu já era da unidade os pais já me conheciam tudo então não teve problema nenhum assim com as crianças, mas outros lugares que a gente chega principalmente assim tipo quando a gente vai para os cantinhos assim né tipo Norte da Ilha tem aquele estranhamento [...] (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

Quando a profissional se refere ao Norte da Ilha, contextualiza sobre ser uma parte da Ilha de Florianópolis em que não se encontram muitos profissionais negros exercendo seu ofício nas esferas da educação.

3.2 Do nível de formação ao seu lugar na Educação Infantil: auxiliar de sala, professora regente e professora auxiliar

Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala continuam ocupando este cargo mesmo obtendo uma formação profissional maior do que a necessária?

Essa é a pergunta que buscarei responder através das narrativas das profissionais negras presentes na Educação Infantil participantes da pesquisa. De antemão, salientamos que a maior parte das 27 mulheres negras entrevistadas tinham magistério, graduação e pós-graduação em nível de especialização. E, na sua grande maioria, ocuparam em primeiro plano o cargo de auxiliar de sala e, em seguida, através dos concursos públicos para a efetivação na Rede Municipal de Florianópolis ocuparam outros cargos, como professora auxiliar e professora regente.

Na tabela que segue abaixo, mostramos os níveis de formação individual de cada profissional negra, saliento que todas são efetivas da Rede Municipal de Florianópolis atuantes da Educação Básica, mais precisamente a Educação Infantil. Conforme foi explanado no *capítulo 1 - Os desdobramentos da metodologia da pesquisa*, analisamos e categorizamos as narrativas de 12 mulheres negras cujos argumentos para tais escolhas foram anunciados no subcapítulo *1.1.2 Aproximações com as mulheres negras da Educação Infantil: as primeiras anotações do campo*.

A partir da interpretação da tabela e da análise das entrevistas, irei discorrer sobre os níveis de formação de cada profissional. Desse modo, teremos um panorama geral de como se desenvolveram as etapas dos estudos desde o magistério até a pós-graduação.

Quadro 28 - Níveis de formação das profissionais negras entrevistadas

NÍVEIS DE FORMAÇÃO																	
PROFISSIONAIS NEGRAS		Magistério		Ensino superior					Especialização				Pós - Graduação		Cargo		
		Público	Particular (bolsa)	Pública	Privada	Presencial	Semi Presencial	Ensino à distância	Pública	Privada	Semi presencial	À Distância	Mestrado	Doutorado	Auxiliar de Sala	Professora Regente	Professora Auxiliar
1	Aqaltune	--	X	--	--	--	--	X Pública	--	--	---	---	---	---	X	--	---
2	Carolina Maria de Jesus	X	---	X	--	--	--	---	X	X EAD	---	---	---	---	X	--	---
3	Dandara dos Palmares	X	---		X EAD	--	--	---	X	--	---	---	---	---	---	X	---
4	Esperança Garcia	--	---	--	X	X	--	---	--	--	---	---	---	---	X	--	---
5	Eva Maria do Bonsucesso	X	---	--	X	--	X	---	--	X	---	X	---	---	X	--	---
6	Laudelina de Campos Melo	X	---	--	X	X	--	---	--	--	---	---	X UFSC	---	---	X	---
7	Luísa Mahin	X	---	--	X	X	--	---	--	X	X	---	---	---	X	--	---
8	Maria Felipa de Oliveira	X	---	X	--	--	--	---	--	X	X	---	---	---	---	--	X
9	Maria Firmina dos Reis	X	---	--	X	X	--	---	--	X	X	---	---	---	---	--	X
10	Mariana Crioula	--	---	--	X	X	--	---	X	X	X	---	---	---	X	--	---
11	Na Agontimé	X	---	X	--	--	--	X	X	--	X	---	---	---	X	--	---
12	Tereza de Benguela	X	---	--	X	X	--	---	--	X	X	---	---	---	---	X	---

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

- **Aqualtune:** “[...] a valorização do negro tem que existir porque nós somos capazes temos todo potencial só não tivemos oportunidade muitas pessoas tentaram barrar o ingresso dos negros na faculdade, cursos mais importantes trabalhos mais importantes, então eu penso que nós temos que ter muita força [...]”.

Ocupa o cargo de auxiliar de sala efetiva há 25 anos, desde quando ingressou na Rede Municipal de Florianópolis. Sempre estudou em escola pública e, quando foi para o Ensino Médio, mais precisamente para o segundo e o terceiro ano, conseguiu uma bolsa no Coração de Jesus, colégio conceituado da região da grande Florianópolis e lá fez o magistério também. Em seguida, fez “[...] o adicional pelo instituto mais um ano [...]” cujo nome era materno-infantil e, posteriormente, cursou Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na “[...] época em 2004 pedagogia a distância [...]” (AQUALTUNE, MARÇO/2019).

[...] no segundo grau, eu consegui fazer o magistério com bolsa integral no Coração de Jesus, foi divino, foi maravilhoso. Quanto aos professores, quanto à coordenação, eles tinham orgulho da gente eu e a fizemos lá, e a gente era muito elogiada, que eram muito dedicados, que as notas eram ótimas, não faltava. A gente realmente valorizou aquele momento do estudo e a contrapartida eles no elogiavam e se sentia muito feliz, foram três anos muito bons [...] (AQUALTUNE, MARÇO/2019).

Quando pergunto se tem especialização, relata que iniciou, mas não concluiu por problemas particulares relacionados à saúde:

Não fiz, eu comecei na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, eu passei na UFSC, agora eu não sei se ainda tem, tinha uma parceria com a prefeitura, era muito bom, tinha que fazer uma prova, eu passei em segundo lugar, fiz cinco meses, mas o meu pai e a minha mãe ficaram doentes ao mesmo tempo, e como eu sou a mais velha, a mais responsável, cuido mais deles. Meu pai agora não que já foi. Eu tive que escolher uma opção, ou eu ficava no hospital com eles ou ia estudar, então acabei desistindo, mas não que eu queria, foi por forças maiores, depois eu acabei não indo mais (AQUALTUNE, MARÇO/2019).

No momento em que indago: *Nesses espaços formativos que a professora passou desde sua infância até o ensino superior, a professora via presença de profissionais negros, pares negros de crianças ou de adultos? Quando fez a faculdade havia muitos ou não era tão comum encontrar negros juntos com a professora?* A professora responde: “[...] eu sempre peguei professores negros então foi muito bom, eu sempre gostei muito de estudar sempre fui muito

dedicada sempre tirei dez em todas as matérias [...]” e nos diz que sempre gostou de estudar e que foi dedicada aos estudos. No quesito presença de outros pares negros e negras, relata que:

A maioria era branco, a minha sala da Pedagogia era só eu de negra, e foi até o final só eu, no magistério era eu e a, depois entrou a e uma outra menina, aí eram quatro negras. Na minha infância, era só eu, sempre fui só eu, mas eu tinha facilidade de fazer amizade, mas era só eu de negra sempre na escola, só quando eu fiz o sétimo e o oitavo ano que foi no Celso Ramos, aí tinha bastante negro na sala que eram do Morro do Mocotó (AQUALTUNE, MARÇO/2019).

O excerto acima demonstra que a trajetória da profissional foi marcada por um apreço aos estudos e por estar atuando no âmbito educacional. Deixou evidente que ama a profissão e que o seu ofício é importante para a sociedade. No decorrer da nossa entrevista, pergunto: *Hoje em dia, a sua situação sócio econômica é que a professora almejava?* Ela menciona que:

*Não é o que eu almejava, tem muitas coisas que faltam para mim, e agora que eu vou me aposentar, se Deus quiser esse ano, eu quero fazer cursos, eu tinha muita vontade de fazer curso de inglês, falar fluentemente o inglês, quero fazer também curso de pintura que eu amo pintar, mexer com tinta, aquela coisa de liberdade, então eu quero fazer esses dois cursos. **Não vou parar, quero mais conhecimento.** Eu dei uma parada, há dois anos atrás fiquei muito doente, pois tive depressão, infelizmente, fiquei curada, graças a Deus, e agora que eu estou com mais vontade de fazer as coisas, mais animada para me envolver em outros projetos e não ficar só em casa (AQUALTUNE, MARÇO/2019 grifos meus).*

De acordo com seus planos, vai se aposentar este ano para desfrutar de outros afazeres, como o desejo de cursar inglês e fazer um curso de pintura, diz que “[...] *quero mais conhecimento [...]”* (AQUALTUNE, MARÇO/2019), ou seja, ainda estará presente nos meandros da educação só que, desta vez, como uma discente querendo mais conhecimentos.

- **Carolina Maria de Jesus:** “[...] *eu acho que não tem que ter diferença, o negro pode ir onde quiser e o branco também pode, e tem muito e a gente acaba dizendo que não [...] a gente tem que se unir todos e não separar [...]”*.

Atua na Educação há 14 anos e há 13 é efetiva na Rede Municipal de Florianópolis na Educação Infantil, como ela mesmo nos conta: “[...] *Sempre estudei em escola pública nunca em escola particular, só meu irmão estudou em escola particular”*. (MARÇO/2019). Estudou no colégio Jurema Cavallazzi nos Anos Iniciais da Primeira Série até a Terceira Série, depois foi estudar no colégio Getúlio Vargas a partir da Terceira para a Quarta Série. Logo após

concluir o Ensino Médio, “[...] surgiu o magistério no Getúlio Vargas quando a gente terminou o terceiro ano [...]”, iniciou o curso e foi tentar o vestibular na UFSC:

[...] eu fiz meu primeiro vestibular que foi para odonto, daí eu consegui na época que não tinha cotas vamos supor acho que era oitenta pontos [...] só que faltava cinco e eu não consegui fazer por que zerei na língua estrangeira [...] se tivesse feito 0,5 tinha classificado para odonto” (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Mesmo passando por essa experiência de zerar na prova de língua estrangeira e de não conseguir adentrar no curso que desejava na UFSC, a profissional continuou frequentando o magistério, apesar de relatar que não queria, mas reconhece que foi nesse espaço que sua carreira teve início:

[...] foi onde começou a minha carreira. No início, eu não queria, eu lutei contra o magistério, porque não era uma coisa que eu me via fazendo, mas mesmo assim eu conclui, porque eu tenho essa coisa de ter que concluir as coisas, mesmo não gostando eu conclui” (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Nesse período do magistério, a professora era uma mulher negra e a profissional ressalta que ela teve um papel muito importante para sua trajetória profissional e pessoal: “[...] a professora era conhecida, a professora negra a professora que eu lembro até hoje porque foi bem marcante” (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019), pois foi ela quem incentivou as alunas a concluírem o curso e a fazerem o concurso para efetivo em auxiliar de sala.

Ela é uma mulher incrível, assim, ela era determinada, buscava, todos os assuntos que tinha no colégio que era impossível, ela buscava solução, ela falava ‘nós, como mulher, nós tinha que ter um lugar no espaço’, ela falava que a gente tinha que se auto afirmar e tinha algumas meninas que tinham dificuldade e ela lutou para isso e ficou bem feliz por que todas conseguiram (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Sobre o incentivo da professora do magistério em fazer o concurso para auxiliar de sala efetivo na Rede Municipal de Florianópolis, a profissional nos fala que:

[...] a professora do magistério [...], ela uma professora negra, incentivava muito a gente, tinha mais quatro na sala e ela incentivava muito que nós negros tínhamos que estudar, tinha que ver um lugar de trabalho, ela ficava sempre incentivando. Então, o que aconteceu, 2005, nós iríamos nos formar

e, em 2006, teve um concurso de auxiliar de sala, e ela escreveu todas as alunas dela no concurso de auxiliar de sala efetivo em 2006, e ela fez todas fazerem a prova, a gente estudava e ela começou a fazer aula para esse concurso, foi meio contra gosto, mas a gente foi fazer a prova, porque ficou todas meio assim, sem saber o que era esse concurso, não tinha noção de rede, e não é que a gente passou nesse concurso? Cada uma foi recebendo cartas gradativamente, mas todas entraram no mesmo ano e aí a gente foi lá agradeceu a professora, mas, até então, não tínhamos noção do que era isso, chegamos para trabalhar, se efetivou, cada uma foi para uma creche, mas ia foi um apavoro porque entrar na creche não sabia que fazer, e eu agradeço ela até hoje imagina, ela incentivou todas as alunas (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

No excerto, Carolina relata a importância que uma outra mulher negra teve em seu percurso de vida e formativo, para além da significância que tem sua mãe. A narrativa nos fez pensar em como as mulheres negras compartilham suas experiências e vivências na sociedade racista e desigual de um modo particular. Diferente das mulheres brancas, as mulheres negras praticam a solidariedade racial. Adilson José Moreira (2018), em seu artigo *Sobre Feministas Negras e Solidariedade Racial*, publicado no site *Justificando: mentes inquietas pensam Direito*, reforça:

As pessoas vivem a negritude de maneiras muito distintas, uma decorrência da própria diversidade existente dentro da comunidade negra e das formas como sistemas de opressão operam. Essa solidariedade racial deve ser pensada como um tipo de identificação política: todas as pessoas negras compartilham experiências de discriminação que afetam o status material e o status cultural delas. A falta de respeito e apreço social por pessoas negras faz com que todos nós sempre estejamos em uma situação de vulnerabilidade, independentemente da nossa posição no sistema de classes. Esse é um dos motivos pelos quais devemos ter uma preocupação especial com aqueles que pertencem ao mesmo grupo racial: todos nós temos uma experiência comum de exclusão social, o que nos torna sujeitos que possuem uma preocupação comum (MOREIRA, 2018, s/p).

Assim, observamos que dentre a população negra, em especial as mulheres negras, o modo como partilham suas experiências vão ao encontro do empoderamento de outras mulheres negras que seguem seus caminhos de vida profissional e pessoal. Na concepção de Moreira (2018), a solidariedade racial:

[...] implica então uma etiqueta social específica entre pessoas negras. Primeiro, a demonstração de cordialidade é um dever moral que devemos ter uns com os outros. Ninguém é obrigado a conviver com pessoas negras apenas porque são negras, mas a demonstração de respeito por pessoas que são sistematicamente desprezadas do mesmo jeito que nós deve ser vista como uma exigência moral. É por isso que o ataque público a uma mulher negra porque ela expõe as formas como o sexismo afeta as mulheres da nossa

comunidade serve para manter os padrões de exclusão social inalterados. Pensar que só homens negros podem falar pelos negros é algo ridículo e infantil (MOREIRA, 2018, s/p).

Por fim, a solidariedade racial “[...] exige que nós negros desenvolvamos uma consciência múltipla, uma consciência social que esteja atenta às diversas formas de pertencimento e de opressão presente dentro da nossa comunidade”. Mas, além disso, pensamos que as mulheres brancas e os homens brancos também possam exercer a solidariedade racial oriundos de onde o privilégio os concebe. É um dever de todos repensarmos nossa forma de estar e ser no mundo.

A profissional fez o concurso e foi aprovada, logo em seguida foi chamada, assumiu uma vaga na VC e permaneceu lá por alguns anos. Mesmo assim, ainda estava resistindo para “[...] entrar na educação ainda, por que eu via várias coisas como a gente vê hoje que eu acho que ainda a educação é um pouco assistencialista [...]” e, complementa que:

[...] a gente estuda muito na faculdade a gente vê e tem uma visão diferente quando vai para a sala quando vai para uma creche pública você vê que a política é toda para deixar a criança aqui sem nenhum cunho pedagógico [...] você acaba vendo que aqui é uma aglomeração de criança [...] (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

E, conclui dizendo que, “[...] a sociedade precisa ter uma visão para a educação” (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Não muito contente em estar atuando na Educação Infantil no contraturno do seu horário de trabalho como auxiliar de sala, no período vespertino, estava cursando o técnico em Enfermagem com o intento de ter uma carreira mais promissora economicamente “[...] resolvi fazer um técnico de enfermagem para ter outra renda por que em 2006 nosso salário de auxiliar de sala se eu não me engano era quinhentos reais, daí eu falei preciso de outra renda [...]”, menciona que “[...] eu vi que na enfermagem ganhava mais só que fiz o primeiro semestre de enfermagem que era só a teoria show, me dei super bem quando chegou na prática tive problemas com sangue, com feridas e por ai vai e tranquei o curso”(CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Trancou o curso e prestou vestibular em 2007 para o curso de Pedagogia na UFSC, mas não passou, continuou trabalhando na Rede como efetiva e, no ano de 2010, tentou novamente o vestibular para Pedagogia na mesma Instituição, inscreveu-se por cotas e conseguiu ingressar, “[...] por que o sonho era passar na UFSC, então tinha que estudar [...]”, passou pela banca de validação e iniciou o curso que desejava. Acerca da faculdade, comenta que sentiu:

[...] um pouco desse preconceito, mas não tanto racial [...] sempre teve duas salas, uma de cotas que é para as pessoas tanto de cota de escola pública e racial e outra para os que entram sem nada, e eu senti muita diferença porque os professores falavam que sentiam muito diferença de ensino [...] (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Menciona, também, que o preconceito e a discriminação saltavam aos olhos quando os dois grupos se juntavam *“[...] principalmente na época que mistura os dois grupos por não vencer essa questão tanto racial como preconceito a gente sentiu [...]”* (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Tem duas especializações: uma em Instituição Privada, na área da Educação Infantil à distância, sobre a qual expõe de que não gostou, e está em fase de conclusão de outra especialização, ofertada pelo Estado pelo UNIEDU⁹⁴, que *“[...] é uma bolsa de pós-graduação do Estado [...]”* que versa sobre questões do currículo. Essa pós-graduação e bolsas eram destinadas somente aos docentes do Estado, mas como não abrangeu a todos, abriram vagas para o Município. Expôs que tentou o mestrado na UDESC, mas não conseguiu e na UFSC *“[...] eu não cheguei a tentar por que fiquei com medo [...]”* (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Quando pergunto: *Nesses espaços formativos que a professora passou desde sua infância até o ensino superior, a professora via presença de profissionais negros, pares negros de crianças ou de adultos? Quando fez a faculdade havia muitos ou não era tão comum encontrar negros juntos com a professora?* Responde: *“[...] no Getúlio Vargas eu tive várias professoras negras e brancas [...]”* (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019) e completa:

Na VC eu trabalhei mais com professoras auxiliares e diretora, trabalhei mais com grupos negros, aqui tem muita rotatividade, mas tem algumas meninas que são auxiliar de sala efetivas e negras, professora não tem, tem uma professora que veio esse ano que é ACT, mas o que tem é ACT, tem uma outra, mas é bem difícil mesmo, agora você me fez parar para pensar, mas o que tem é auxiliar de sala efetiva que, se eu não me engano, são quatro e são efetivas há anos de concurso antigo (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

⁹⁴O UNIEDU é um programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria da Educação, que agrega todos os programas de atendimento aos estudantes da educação superior, fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual. As bolsas do UNIEDU favorecem a inclusão de jovens no ensino superior com dificuldades de realizar os seus estudos, e que atendem aos requisitos estabelecidos na regulamentação dos programas, com bolsas de estudo, pesquisa e extensão, integrais e parciais, para estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação presenciais, nas instituições de ensino superior habilitadas pelo MEC ou pelo Conselho Estadual de Educação e cadastradas na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para participarem do Programa UNIEDU. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/uniedu-principal>>. Acesso 13 junho de 2019.

Fazendo menção à presença de crianças negras no decorrer da sua infância, a profissional explicita: *“Poucas, desde o jardim de infância uma que até hoje tenho contato que ela se formou em direito, deixa eu ver se tem mais, poucas, agora parando para pensar da infância foram poucas, por que a presença negra era mais da minha família”* (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Ao passo em que fomos dialogando, indaguei sobre a situação socioeconômica: *Hoje em dia a sua situação sócio econômica, é que a professora almejava?*

*Não é a que eu desejava, mas não é uma situação ruim [...] para daqui alguns anos eu pretendo passar em um concurso, pretendo fazer um mestrado que é o que eu mais almejo agora, sabe, porque eu fiquei um tempão e, como eu falei para todo mundo, eu já deveria estar formada há anos, era só ter feito uma faculdade, mas eu falei que iria me formar na UFSC. Eu tenho uns objetivos bem loucos de vida, mas se eu falo que ia fazer em tal lugar, eu faço em tal lugar. Fiz a pós-graduação privada, mas não é isso que eu quero, **eu quero fazer em uma pública porque tenho os meus direitos, pago meus impostos [...]**, fiz uma pós-graduação pública e agora quero fazer o mestrado em uma pública, eu posso até pagar o mestrado, mas quero fazer em uma pública porque quero aprender lá, eu quero passar em um concurso tanto federal porque eu já tentei três ali na UFSC ou tanto municipal ou estado e fazer o mestrado (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019 grifos nossos).*

Torna-se evidente na explanação da profissional que ela deseja ascender socialmente dentro da área educacional, ocupando outro cargo e não foi por falta de tentativas, porque fez dois concursos para professora regente, mas não conseguiu a aprovação. Sobre aprovações em concursos, contou que: *“Eu passei agora em um do estado, estou para ser chamada, mas o estado é tão complicado. Estou esperando para ver se serei chamada esse ano ou não”*. Quando se trata de prestar concurso para a prefeitura, comenta que fica nervosa, porque deseja passar pela questão da *“[...] diferença de salário e as atribuições são praticamente as mesmas, no trato com a criança e com a família nós já fazemos tudo igual”* (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019).

Esse posicionamento evidencia as distinções das atribuições exercidas pelas auxiliares de sala e pelas professoras regentes e professoras auxiliares. Observamos que parece estar destinado o papel de profissionais assistencialistas para as auxiliares de sala e para as demais profissionais o protagonismo, porém na prática não é bem isso que ocorre. Em uma passagem da entrevista, quando pergunto: *Quais atribuições do cargo exercido?* A auxiliar de sala discorre que:

*No começo, nós também damos um suporte para a professora, nos registros, planejamentos, proposta pedagógica, porque no começo não sabemos de nada, então a gente faz tudo. Posteriormente, a supervisora me chamou atenção perguntando porque eu estava fazendo tudo aquilo, respondi que era porque eu aprendi e queria fazer. Ai a supervisora me chamou e falou que, na minha função, eu deveria acompanhar a professora, dar dicas para ela em relação à turma, até poderia fazer meus registros, mas não entregar. Agora, eu sei exatamente qual minha função, não faço mais esse tipo de coisa. **Mas às vezes é meio frustrante**, eu vejo a turma ir por um caminho, mas a professora acha que é por outro, quando chega no final da atividade, pelo olhar das crianças, percebe-se que o objetivo não foi alcançado. Porque a gente fica de segunda a sexta com a criança, então a gente acaba conhecendo um pouquinho mais sobre eles. Daí a minha vontade de passar para professora, porque isso me frustra, **a diferença no salário é gritante**. Se fosse o mesmo salário, tudo bem. Com o tempo, começamos a ter um pouco mais de atitude, né?! Chega um professor novo, a gente já toma iniciativa... aí às vezes fico chateada com isso, essa questão da diferença de salário. Ai eu faço os concursos, me cobro muito pela ansiedade (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019 grifos nossos).*

A profissional permaneceu por 3 anos trabalhando como professora regente ACT no contraturno e pôde averiguar que “[...] era tudo igual, só faz planejamento, avaliação [...]” (CAROLINA MARIA DE JESUS, MARÇO/2019). Dada essa experiência de exercer a função de professora, almeja ser, no futuro próximo, professora regente da Rede Municipal de Florianópolis.

- **Dandara dos Palmares:** “[...] gostaria de afirmar mais uma vez que eu enquanto professora e mulher negra acredito sim que o negro tem como ter uma boa profissão, que o negro precisa aproveitar as oportunidades que surgem por aí, tem que aproveitar as cotas, não tem que ter vergonha de estudar, de correr atrás [...]”.

É profissional da Educação há 29 anos e há 21 anos é efetiva na Rede Municipal de Florianópolis na Educação Infantil. Fez o magistério no Colégio Padre Anchieta e a sua turma foi a primeira a ser implementada na Instituição de Ensino. No ano de 1991, fez o concurso para auxiliar de sala efetiva e começou a trabalhar numa Unidade Educativa que tinha no seu próprio bairro. Coursou durante um ano o pós-magistério que era chamado de materno infantil e, logo em seguida, retornou para ocupar seu cargo no mesmo NEIM em que trabalhou um ano atrás. Por insistência da diretora, a profissional se exonerou do cargo efetivo de auxiliar e foi ocupar o cargo de professora regente por indicação, porque, nessa época, não havia ainda concurso para professor substituto ACT.

Graduou-se em Pedagogia por uma Universidade particular, que também foi a primeira turma do curso. Comenta que: *“É diferente de uma faculdade regular, mas as professoras eram muito competentes e atenciosas conosco [...] posso trabalhar em 5 áreas, Ensino Fundamental, Infantil, Orientação, Gestão, Supervisão”*. No ano de 2012, fez uma pós-graduação pela UFSC que era direcionada somente aos profissionais efetivos da Rede e: *“Incentivada por uma amiga, foi uma das melhores decisões que já tomei na vida, aprendemos muito em 1 ano e meio com os melhores professores da UFSC”* (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

No decorrer da entrevista, faço a seguinte pergunta: *Nesses espaços formativos que a professora passou desde sua infância até o ensino superior, a professora via presença de profissionais negros, pares negros de crianças ou de adultos? Quando fez a faculdade havia muitos ou não era tão comum encontrar negros juntos com a professora?* Em relação à presença de profissionais negros nos espaços educativos nos quais trabalhou, ela fala que: *“Na primeira unidade que eu trabalhei tinham mais, mas era na área da limpeza, da cozinha, professora e auxiliar eram poucas. E na VP também, temos eu e outra professora, mais duas auxiliares. Os substitutos que vão são em sua grande maioria brancos”*. Na trajetória educacional:

Do pré ao 6º ano não tinham crianças negras. Posteriormente tinham pouquíssimos, mas era outro acolhimento, outra visão, era outra cabeça. No magistério tinham uns 5 negros, na Faculdade não tinha e na pós-graduação começamos com 40 e terminamos com 12 sem nenhum negro” (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

Por fim, expressa que, nas duas Unidades Educativas em que trabalhou na Rede nesses 21 anos, havia pouca incidência de crianças negras, como é o caso do NEIM em que atua como professora regente.

Um dado interessante é que esta profissional está há 21 anos lotada no mesmo NEIM e, também, é a única professora negra efetiva. Pergunto: *Então, a senhora foi a primeira profissional negra daquela unidade?* E, a professora tem a palavra:

*Professora efetiva sim, [...]eu entrei com uma colega minha que fez o curso comigo que era branca, e eu me efetivei e depois as outras que entraram eram tudo branca, não teve professora efetiva negra, era só eu, no caso sou eu até hoje, porque não tem professora efetiva negra, não tem. Olha, que me despertou uma coisa que eu nunca tinha percebido, como a gente é de lá não separa o auxiliar do professor, tudo é professor, nem me percebi que **realmente eu sou a única professora negra** lá da creche (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019 grifos nossos).*

Alguns questionamentos surgem e evidenciam ainda mais o que está posto, as desigualdades atravessam a vida e a constituição da população negra, os direitos e deveres não são iguais e, em particular, as mulheres negras são as mais afetadas por esse sistema opressor, racializador, sexista e racista.

No âmbito financeiro, a professora explana que deseja aposentar-se com saúde para aproveitar, mas alerta que ser uma profissional da Educação não é um ofício para quem almeja ser rica:

Olha, sendo bem sincera, hoje eu estou de boa, o que eu digo para as minhas amigas que estão chegando agora, se você pretende ser rica, desiste, não venha ser professora, porque assim como eu me identifico com aquilo que eu faço, como eu gosto daquilo que eu faço, para mim está bom, o meu salário está bom [...]. Eu almejo hoje é me aposentar com saúde e aproveitar, mas eu não reclamo do meu salário não, não reclamo porque sei que tem pessoas que ganham muito menos do que eu, eu acho que se eu tivesse feito mestrado, doutorado, estaria ganhando melhor, mas eu não almejei isso para a minha vida, então hoje eu sou feliz com o que eu ganho (DANDARA DOS PALMARES, MARÇO/2019).

O desejo maior da profissional é ser feliz mesmo estando ciente de que seu trabalho poderia ser melhor remunerado se tivesse uma pós-graduação (mestrado/doutorado).

- **Esperança Garcia:** “Não sinto na questão de ser negra, eu sinto isso na questão da hierarquia de cargo [...]”.

É auxiliar de sala efetiva, está há 14 anos na Educação: “[...]trabalho na educação 13 anos aqui, mais em Tijucas aí da 14 anos”, e há 13 anos na Educação Infantil: “[...] 13 anos, em Florianópolis, há 13 anos como auxiliar” (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019). Todo seu Ensino Fundamental e Ensino Médio foi público até ingressar na Faculdade Privada para cursar Pedagogia. Antes de fazer a graduação, iniciou o magistério:

[...] porque, desde pequena, dizia que queria ser professora, mas quando foi para o segundo grau, mesmo depois, apertou, aí eu disse que não queria mais magistério, queria ser professora, mas eu não queria fazer magistério não, comecei, acho que fui uma semana só porque a aula era à tarde, eu não gostei e saí, voltei para o científico, que na época que chamava, também foi tudo pelo Estado, aí depois eu entrei na pedagogia, foi na Faculdade Particular lá em Tijucas (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019).

Um ponto, na narrativa da profissional, que difere das demais entrevistadas é que iniciou sua carreira na Educação Infantil no quadro como pedagoga e não com o magistério, tal questão não interfere em sua remuneração: “[...] Mas não difere de quem tem o magistério, por isso eu digo a gente está apta para seguir, mais não” (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019).

Não tem especialização na área, inscreveu-se e chegou a frequentar, era na UFSC, mas não concluiu, entretanto hoje ela “[...] estou pensando em fazer uma agora” (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019). Quando questionada: *Nesses espaços formativos que a professora passou desde sua infância até o ensino superior, a professora via presença de profissionais negros, pares negros de crianças ou de adultos? Quando fez a faculdade havia muitos ou não era tão comum encontrar negros juntos com a professora?* Comenta:

Poucos professores tive porque a maioria era conhecido da minha mãe e, então, eu conhecia eles, mas dizer que eram muitos não eram, eu me surpreendi quando cheguei na pedagogia, aí já tinham mais dois ou três, mas, assim, estudando também tinham turmas que não tinha, que era só eu, depois tinha, tipo, dois ou três, nunca passou, assim, vamos dizer que eu tinha cinco colocando ali um pardo, mais mulato, como se identificavam, né [...], assim eu nunca tive, vamos dizer, na sala, cinco amigos que fossem negros, era muito difícil (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019).

Outro dado importante é a pouca presença de pessoas negras ao seu entorno e de como a pessoa se autodeclarava como sendo parda. Historicamente, com a miscigenação que ocorreu no Brasil, as variantes de cor aconteciam porque os relacionamentos inter-raciais eram presentes.

Na exposição de Esperança Garcia (Março/2019), as atribuições para a função que desempenha são: “*A gente participa trabalha em conjunto com a professora [...] Quando é solicitado a gente vai [...] mas o que é de documentação que é feita [...] referente a turma as crianças essa parte não*” e, também, dependendo da relação que estabelece com as outras profissionais do Grupo de Atuação, auxilia mais ou não: “ [...] mas tanto é que agora dependendo da professora a gente ajuda bem mais se tiver que fazer faz”. Ou seja, a profissional executa as funções que lhe cabem e, na ausência da professora regente e/ou professora auxiliar, faz algumas ações que são, de acordo com as normas, papéis de ambas as profissionais citadas acima.

No instante em que é questionada sobre como ocorrem as interações dentre os profissionais negros e brancos no interior da Unidade Educativa, se essas relações sociais e profissionais se diferem bem como as relações das famílias com as profissionais negras, se ocorreu algum olhar preconceituoso ou discriminatório, Esperança Garcia (Março/2019) toca no âmago que existe, em muitos NEIM, a hierarquização dentre os cargos. Quando a

profissional relata que “*Não sente na questão de ser negra, eu sinto isso na questão da hierarquia de cargo*”, ela expressa como as interações entre algumas profissionais acontecem nos espaços educacionais e até o modo de tratamento se altera:

[...] eu vejo muito a questão de diferença de cargo, mesmo até com a família, dependendo do tipo do professor, o que o professor se impõe, é professor e trata de outros modos como auxiliar, aí vem alguém, pode até achar que é porque ela é negra que ele tá assim, não é por causa do cargo, já notei, posso até parecer ingênua nessa questão, mas sinceramente eu não notei isso” (ESPERANÇA GARCIA, MARÇO/2019).

Ana Beatriz Cerisara (1996), em sua tese de doutorado *A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional*, coloca em questão justamente essa hierarquização citada pela entrevistada. Na ótica da autora:

É possível constatar, portanto, a existência em muitos casos de uma *falsa hierarquização*, que é sentida tanto pelas auxiliares de sala, que se sentem injustiçadas ao não terem reconhecidas suas competências, quanto pelas professoras, que tentam a todo custo manter a aparência de quem detêm a competência, mas que, na verdade, têm dúvidas a respeito de suas condições para assumir sua função, chegando algumas a ter clareza de seus limites (CERISARA, 1996, p. 141 grifos no original).

Explicando sobre esse sentimento de hierarquização, Esperança Garcia (março/2019) complementa que: “*[...] não por que é negro claro que tem aquelas assim que olham e falam como ela tem isso ou aquilo ou deixa de ter ainda sendo auxiliar tem isto ou estudou aquilo fez isso, isso é gritante*”. A profissional explica que a condição salarial entre os cargos melhorou um pouco, no momento está trabalhando 30 horas, mas poderia estar sendo professora regente ACT no contraturno, porém comenta que não é válido, nesse momento, o desgaste físico e emocional para receber mais, porque sendo professora regente 20 horas a remuneração é menor do que a do seu cargo efetivo.

*[...] quando eu entrei, em 2005, para agora, deu uma melhorada salarial não gritante, mas melhorou um pouquinho [...], agora tem a hora atividade, já faz outra diferença, mas eu vi que estava trabalhando. Todo mundo tá doente, tá todo mundo ficando esgotado, ninguém tá aguentando mais e eu disse, nossa, vou fazer concurso para professor 20 horas, pensando agora financeiramente não vale a pena porque ganharia menos que auxiliar de sala, 50 horas é uma jornada muito longa na questão para a gente ficar e ter uma qualidade de vida [...], com a hora atividade, claro que mudou totalmente a questão, que é um dia e meio que tem em casa, então ficou diferente, mas mesmo assim ainda penso muito, sabe, porque **eu digo para as meninas assim, se tu tem algum problema com a questão de salário, é uma situação se tu realmente precisa,***

claro que a gente está sempre precisando de mais dinheiro, quem disse que não? A gente tem que estar em busca de mais, mas eu digo assim, se teu problema tá com título, que quer ser professora para ser chamada de professora e tem problema com isso, faz o concurso, estuda, faz, passa para ser realizada e feliz. Eu não tinha tanto problema com isso, eu vejo mais problema nos outros em colocar e taxar isso, se a gente está trabalhando bem, então vai, claro que o salário realmente é gritante e faz a diferença e não é o ideal, mas fora isso, por causa de título [...], eu posso passar no concurso para professor, vou ser igual, mas eu digo assim, né, porque, se mudar nossa nomenclatura, não vai ser mais auxiliar de sala [...] e tu vai receber mais, a gente vai ter que fazer avaliação, a gente vai ter que fazer um plano de aula [...] (ESPERANÇA GARCIA,, MARÇO/2019 grifos nossos).

No fragmento acima, a auxiliar de sala faz localizações pertinentes acerca da carga horária que muitas profissionais realizam durante a semana, houve outras entrevistadas que trabalham ou já trabalharam 50 horas por semana, sempre efetiva num turno e no contraturno sendo professora regente ACT. A busca por um salário mais justo e de melhores condições socioeconômicas é a chave central para muitas das mulheres negras que participaram da pesquisa. A diferença salarial (bruto inicial) entre os cargos de auxiliar de sala e professora regente 20 horas, atualmente, é de R\$ 234, 97 (duzentos e trinta e quatro reais e noventa e sete centavos), vejamos que ser auxiliar de sala é mais remunerado do que ser professora regente e ter todas as atribuições de documentação pedagógica⁹⁵ para realizar.

A profissional comenta sobre a mudança na nomenclatura, é algo que a categoria trabalhadora da Educação vem travando em batalha direta com o Governo de Santa Catarina e com a Prefeitura de Florianópolis para as auxiliares passarem para o quadro civil, todavia ainda não foi possível essa transição. Na Prefeitura Municipal de Florianópolis, a progressão funcional dos profissionais da Educação ocorre através de modos: o quadro magistério corresponde os ingressos com Nível Superior de Ensino e o quadro do civil está atrelado aos profissionais que iniciaram suas carreiras com o magistério⁹⁶.

- **Eva Maria do Bonsucesso:** “[...] às vezes eu tento ser educada, mas é difícil às vezes você engolir algumas coisas [...]”.

⁹⁵É composta pela observação, registros, planejamento e avaliação. A documentação torna-se extremamente importante e indispensável para que os profissionais da educação possam construir, organizar e identificar experiências significativas ou não das crianças na Educação Infantil. Adentra também na documentação a elaboração do projeto que irá direcionar as propostas pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo do semestre letivo em voga.

⁹⁶A legislação do Quadro Civil: Arts. 14 a 16 da Lei n. 2.897/88; Lei n. 3.331/89; Arts. 2º, incisos XXII e XXIII e 22 ao 24 do Estatuto (LC n. 063/2003); Instrução Normativa n. 013/2012. O que corresponde ao Quadro do Magistério: Art. 2º da Lei n. 2.915/88; Decreto n. 4737/2007; Lei n. 7796/2008 (FLORIANÓPOLIS, s/a, p. 69-70).

Está há 15 anos envolvida com a Educação e há 7 anos efetiva na Rede Municipal de Florianópolis: *“Sim eu estou auxiliar de sala” (MARÇO/2019)*. Nesse fragmento de sua narrativa, a profissional dá ênfase para o “estou auxiliar de sala”, sinalizando, no início do nosso diálogo, que seu papel na Educação Infantil ultrapassa as atribuições destinadas ao seu cargo.

A profissional tem o magistério, em seguida tentou o vestibular para o curso de Pedagogia, porém não foi aprovada na UFSC. Foi então que resolveu pagar uma Universidade Privada para o mesmo curso, graduou-se e, posteriormente, foi fazer especialização em psicopedagogia também no privado. Após o término da especialização, fez um cursinho de inglês e, querendo mais conhecimento, pois ainda não estava “satisfeita” com o que observava nos meandros educacionais, tentou o vestibular para Serviço Social na UFSC, foi aprovada, mas não se inscreveu por cotas porque se inscreveu de última hora: *“Não foi, eu recebi uma pontuação mais alta, eu ia tentar, mas, na época, como eu já me inscrevi encima do laço [...]”*.

Atualmente, está na sétima fase da graduação e fazendo o estágio obrigatório do curso. Antes de iniciar o estágio, trabalhava no contraturno como professora regente ACT, mas devido às demandas obrigatórias do curso de Serviço Social, não pôde mais trabalhar no outro período: *“[...] eu trabalhava 50 horas, eu larguei 20 horas para poder fazer o estágio [...]”*. A profissional comenta que os estágios obrigatórios: *“Começam na quinta fase, mas eu tentei enrolar um pouquinho, mais não pude mais por que se não eu não concluo sou obrigada a fazer o estágio, aí eu larguei 20 horas de ACT para pode fazer o estágio” (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019)*. Sua rotina diária concentra-se em três eixos: pela manhã, trabalha na Rede Municipal de Florianópolis como efetiva; no período vespertino, faz o estágio obrigatório numa Casa de Acolhimento na região Continental de Florianópolis; e, por fim, à noite vai à aula na UFSC. Sobre o seu ofício e a carreira de assistente social, disserta:

“[...] eu amo o que eu faço, mesmo agora eu fazendo serviço social, mesmo eu mudando para assistência social, quero estar envolvida com as crianças, não atrás, não que isso não seja importante também, mas não atrás de uma cadeira com papelada, quero estar envolvida em algum projeto com crianças e adolescentes também, eu só sairia da Educação pelo fato de a gente não ser reconhecida financeiramente porque é um fator que a gente precisa” (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019).

Interessei-me em perguntar para a profissional sobre a presença de pessoas negras no seu curso e ela responde:

Sabe que, dependendo do curso, a gente se torna a maioria e, infelizmente, em alguns cursos, a gente se torna a minoria. Na pedagogia, só tinha eu e

mais duas numa turma de 30 alunos, tinha só duas que se autodeclaravam, mas no serviço social, ali é difícil falar porque as turmas não são sempre as mesmas, então, nesse semestre, na disciplina de gestão, somos em 20 e somos em 12 que são autodeclaradas [...] (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019).

O espaço da Universidade Pública, para a população negra, continua sendo um ato de resistência contra um sistema que insiste em manter as desigualdades presentes nas relações sociais e profissionais, mesmo com as Políticas de Ações Afirmativas e com o seu ingresso assegurado pelas cotas, grande parte dos negros e negras que ingressam na Universidade não encontram alicerce para a sua permanência. A mesma pouca incidência de pares negros em outros espaços educacionais, ela nos diz que: “[...] no magistério, na nossa turma, a gente era em quatro, mas uma desistiu porque tinha filhos [...] na pós-graduação, a gente era em quatro” (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019).

Acerca da interação entre as profissionais negras e brancas na Educação Infantil, a profissional comenta que observa que existem diferenças nos tratos sociais de ambos os grupos (negras e brancas) e, ainda, pelo fato de ser negra, tudo que é direcionado às relações étnico-raciais, como mexer no cabelo das crianças negras, é como se fosse uma função exclusiva da Eva por ser negra: “[...] a gente estava no parque [...] era um projeto no parque, então a gente estava mexendo no cabelo das crianças e tinha duas crianças negras e elas falaram assim ‘não, deixe que a Eva sabe’ [...]” e complementa: “[...] a gente escuta de colegas é difícil [...]” (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019). Outro caso com a feitura de tranças aconteceu com a profissional em um momento em que estava fora do seu Grupo:

[...] teve uma que me deixou bem assim quando ela falou: ‘aí você pode fazer uma trança de mim trança raiz?’. Eu falei assim: ‘eu não sei fazer’. Ela disse: ‘como assim você não sabe fazer?’. Ela assim: ‘como assim você não sabe fazer?’. Ela ia continuar a frase, sabe, só que eu disse: ‘Não, não sei fazer porque eu deveria saber?’. Ela não respondeu nada e saiu. Então, só porque eu sou negra eu preciso saber fazer trança, saber samba? (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019).

Nas falas diretas das profissionais brancas que são suas colegas, a entrevistada deixa implícito que alguns dizeres acontecem em tom de brincadeira, de humor. **Ribeiro** (2018, p. 31), em seu livro *Quem tem medo do Feminismo Negro?*, coloca: “Até quando utilizarão de humor como desculpa para comentários racistas?” e, encerra: “É preciso saber que o humor não é isento, carregando consigo o discurso do racismo, do machismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia”. Torna-se evidente que o racismo e o preconceito atravessam as relações sociais,

é algo que parece estar arraigado no cotidiano e nas vidas dessas mulheres brancas. Tal menção da profissional sobre as atitudes de seus pares adultos na Unidade Educativa não me surpreendeu, porque presenciei uma atitude de uma das profissionais brancas que lá trabalham sobre a Eva Maria do Bonsucesso.

Não nos conhecíamos, estava aguardando a profissional próxima à Sala da Secretária, quando ela está vindo ao meu encontro, uma profissional branca diz: “*Lá vem a nossa globeleza*”, na hora, fiquei sem reação e pensei: “*Como o racismo está implícito e explícito na estrutura das relações sociais!*”. A ligação que as pessoas brancas fazem do corpo da mulher negra está associada ao exótico, como a personagem globeleza, **Gomes** (2002, p. 21) comenta: “A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica”. Logo, a cultura hegemônica branca determina que o corpo “adequado” às normas é o da mulher branca, deixando de lado o corpo da mulher negra, introduzindo-o na esfera do diferente aceito pelos padrões brancos.

Posteriormente, adentramos mais especificamente nas atribuições que a profissional realiza e expõe:

Nossa, acho que faço tudo, desde uma troca, ajudo a professora nas avaliações também [...] nos planejamentos também, por mais que a gente não receba financeiramente para isso, acho que é muito importante, porque a gente tá o dia todo, todos os dias com as crianças, eu acho que é bom também a gente ajudar nesse processo de avaliação, de auto avaliação dos projetos, revisar o planejamento, se deu certo ou não, acho que é importante o nosso envolvimento (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019).

No discurso da profissional, chama a atenção tudo o que se predispõe a fazer, as suas funções ultrapassam as previstas nos Editais de concursos e, também, observa-se que a auxiliar de sala tem uma postura pró ativa, que gosta do que faz e que está sempre buscando novos conhecimentos.

Com relação à situação socioeconômica, expressou que não é a que desejava, comentou que, mesmo na época em que trabalhava 50 horas, o salário não chegava a R\$ 3.000, 00 (três mil reais): “[...] *trabalhar 50 horas para não ganhar R\$ 3.000,00 pagando aluguel e tudo, no mundo de hoje o que dá pra fazer com R\$ 3.000,00?*” (EVA MARIA DO BONSUCESSO, MARÇO/2019). O que a profissional relata é a situação desvalorizada que a educação enfrenta.

- **Laudelina de Campos Melo:** “[...] eu acho que eu fiz grandes conquistas, não foram fáceis, acho que o estudo me deu, me tornou a pessoa que eu sou hoje conseguiu aliar isso, não foi fácil por que não é fácil, para a gente que é negro é duas vezes mais difícil ainda passa por situações discriminatórias [...]”.

Começou sua carreira profissional no município de Biguaçu, é atuante na Educação há 29 anos, trabalhou 25 anos em Biguaçu e está há 4 anos efetiva na Rede Municipal de Florianópolis. Tem o magistério e a graduação em Pedagogia por uma Faculdade Privada, nessa época, a Prefeitura Municipal de Biguaçu em acordo com a referida Instituição de Ensino Superior ofertou o curso: “[...] para a gente em uma modalidade diferencial, tinha aula quinta, sexta, a gente estudava Janeiro inteiro e Julho inteiro para dar conta dos outros módulos” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Aconteceram algumas mudanças na área educacional de Biguaçu e as profissionais que eram do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de ingressar na Educação Infantil e, pelo fato dos seus dois filhos estarem frequentando a Creche, a professora decide ampliar sua carga horária trabalhando 20 horas na Escola e na Unidade Educativa. Houve outra mudança no âmbito educacional do município e agora era necessário escolher entre as duas modalidades da Educação Básica, então a professora opta por permanecer na Educação Infantil, mas sentiu a necessidade de ter mais conhecimento sobre as crianças e suas especificidades nessa etapa educacional, sendo que tinha mais experiência com os processos de alfabetização. Nesse período, foi fazer, junto com algumas amigas, o curso adicional ofertado pelo Instituto Estadual de Educação, o materno-infantil: “[...] eu venho para o Instituto e faço um ano de materno-infantil que era um curso adicional para quem queria trabalhar na Educação Infantil [...]” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019). Mais um ano estudando e agora com mais essa titulação poderia ser professora de São José se desejasse. Também frequentou e concluiu o curso de auxiliar de enfermagem, o qual realizou em parceria com sua irmã, sendo essa a área que pretendia fixar-se:

[...] nesse tempo, eu ainda faço o curso de auxiliar de enfermagem, porque eu tenho ainda uma outra irmã que foi estudar depois de adulta [...] fez o curso técnico de enfermagem e ela me leva também para a área da enfermagem, aonde eu pretendia sair da educação e ficar só na área da saúde, faço esse curso só o auxiliar, a minha irmã faz o técnico, eu faço de auxiliar, também super complicado estudar e trabalhar, eu já era efetiva, e ter dois filhos sozinha” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

O percurso da carreira profissional da professora foi marcado pela presença dos filhos e pelo querer estar com eles. Mesmo fazendo inúmeras coisas no curto espaço de tempo que tinha, a professora procurou ser mãe. A sua mudança para a Educação Infantil, por exemplo, teve o elo direto com os filhos.

No ano de 2005, ingressa no Mestrado na UFSC, com a intenção de pesquisar: “[...] o meu projeto era para falar das crianças negras a diversidade e as adversidades no contexto infantil” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019). Entretanto, sua aprovação no Mestrado acabou se tornando um estresse com relação ao afastamento que a professora solicitou no Gabinete da Secretária de Biguaçu. Relata que sofreu assédio por parte da profissional e que ela estava dificultando os proclames para o seu afastamento. Na verdade, a professora não queria se desligar totalmente do âmbito educacional, havia solicitado uma alternância de cargo para que pudesse estudar e continuar trabalhando porque tinha dívidas e dois filhos para sustentar. Infelizmente, a Lei que a profissional acreditava que existia em Biguaçu não havia sido aprovada na Câmara no presente momento. Foram situações de embate com a secretária do município:

*[...] mas, eu não estava preparada para a demanda que era o mestrado na UFSC, eu não consegui a licença que eu pensei que eu ia conseguir para afastamento para estudo, não consegui porque essa lei não existia, era uma lei que não tinha sido aprovada na câmara ainda, então era um projeto ainda. Quando eu me dei conta disso, tive até vontade de não ir fazer o mestrado, falei já estudei tanto, não vou fazer isso, **porque aí comecei a ter embate com a secretária até o dia que eu entrei no gabinete da secretária de Biguaçu**, ela disse ‘o que você quer’, eu falei para ela que eu não queria parar de trabalhar, eu só não queria estar em sala de aula, eu precisava de uma função que eu pudesse trabalhar, como na biblioteca, que eu pudesse trabalhar um dia de manhã, nos momentos que eu não precisasse estar na universidade, eu pudesse estar lá trabalhando, mas que não poderia ser com uma turminha, como eu tinha dentro da creche, ela disse ‘você quer o que, que eu coloco uma mesa aqui no corredor para você sentar e não fazer nada? **Você quer o quê, quem foi que te mandou se meter no mestrado se você tinha que trabalhar?**’. Ela sendo uma pessoa que fez mestrado, inclusive na UFSC, e era recente o mestrado dela, eu achei, assim, aquilo, eu fiquei tão ofendida, tão brava, tão brava que eu tive vontade de bater naquela mulher, porque foi um assédio o que ela fez comigo, eu não estava ali pedindo para não fazer nada, eu só falei para ela, já estou há tantos anos na rede, você sempre diz nos cursos que você paga para gente sempre motivacional, né, que a gente deve ir em busca do que a gente acredita, em busca do que a gente quer, que a gente não pode ficar parado, só na pedagogia que a gente tem que fazer formação continuada e daí você, hoje, aqui, diz isso para mim, porque eu fui me meter no mestrado, porque você foi fazer mestrado, queria mais conhecimento também, quero mais conhecimento, eu falei, tem outra coisa, até peguei meio pesado, você tem um cargo comissionado, sabe, você sabe que tem que ficar bajulando prefeito para poder estar aqui, claro que você tem competência, ao contrário de mim, que sou efetiva e um dia posso tá*

sentada nessa cadeira. Pensa que aquela loira comprida ficou nas tamancas comigo, ficou indignada, ali eu senti, sabe, toda discriminação que podia ter. Ela disse 'então teu sonho é sentar na minha cadeira?'. Eu falei 'não, mas eu estarei tão qualificada quando você, afinal de contas, eu vou fazer um mestrado na UFSC, além do mais, eu sou efetiva, eu só não quero ficar dependendo de prefeitos porque eu sou efetiva, você está de passagem, você está aqui a cada quatro anos se o teu prefeito ganha, eu não, tu sai, tu volta, e eu continuo aqui, então posso muito bem sentar nessa cadeira'. Fui lá, dei o meu recado, dei a uma bronca, porque eu acho que a gente não pode ficar guardando as coisas para a gente, eu já estava em uma fase da minha vida que até mesmo de maturidade que eu não podia mais aturar determinadas situações [...] (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019 grifos nossos).

Ainda, sobre essas dificuldades, no início do Mestrado, a professora explica:

[...] em 2005, eu ingresso na UFSC, passando por essa dificuldade de não ter conseguido a licença, parece que ela é secretária descobriu que eu insistia, ligava para creche para saber se eu estava lá. Cada vez que eu ia conversar com ela, ela abria Bíblia na minha frente, 'só um pouquinho Laudelina', me dava chá de cadeira de 40, 50 minutos, porque, mesmo ela tendo dito não, eu não deixava de ir lá, quase toda a semana, porque as aulas vão começar e eu não tinha conseguido afastamento, eu ia fazer o quê, ainda tive que ir lá. Quando eu percebi que eu não ia tirar minha licença prêmio, daí uma colega disse 'mas você não tem duas licenças para tirar? Então é o momento', mas a licença é aprovada pela administração, tive que ir lá pedir para ela [...], 'agora eu estou pronta para te ouvir, espero que a oração que eu acabei de fazer que a gente consiga se entender', 'estou aqui, o assunto é o mesmo, as minhas aulas vão começar daqui a uma semana, eu preciso de afastamento, eu já te pedi uma outra função, eu posso ir para a biblioteca à noite porque eu preciso estudar, você estudou lá, você sabe que precisa de dedicação exclusiva', 'porque tu não pega licença sem vencimento?', eu falei que 'eu não tenho ninguém para me sustentar, eu sustento dois filhos então não posso pegar licença sem vencimento', eu falei 'eu não posso ficar sem emprego, eu não posso, nesse momento eu tenho dívidas, pago o meu apartamento', ela falou 'se a lei do nosso estatuto não te permite, não sou eu que vou te favorecer, né Laudelina', eu falei 'por que vocês se favorecem tanto [...] eu que sou daqui, prata da casa, já tenho (na época) 15 anos de Magistério efetiva, você vem com essas falas para mim, que você não vai me favorecer, não é favorecimento, eu acho já que é merecimento, eu entrei numa faculdade pública, gratuita porque, se eu fosse pagar um mestrado, eu não tinha condições, eu entrei em uma faculdade pública gratuita de qualidade vou fazer um curso que você fez e você vem me dizer que eu quero merecimento, 15 anos em sala de aula, eu nunca saí para nada, nem atestado eu coloco', eu falei 'só acho que é um momento, já que vocês sempre diz no discurso que a gente tem que estudar, eu quero estudar', 'não dá mesmo de conversar com você, Laudelina [...], já se tornou uma coisa pessoal'. Como eu ia lá direto, bate na mesma tecla, eu falei então assim 'eu já fiz o pedido lá no setor pessoal, estou aqui com as minhas folhas da minha licença prêmio, você vai me dar minha licença prêmio, não era para ser assim porque a licença prêmio é para gente gozar no outro momento, mas eu quero ela agora para mim poder começar pelo menos o primeiro semestre [...]',

ela assinou os papéis, eu consegui tirar a licença prêmio (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019 grifos nossos).

Toda narrativa apresentada demonstra, mais uma vez, como o racismo opera nas relações sociais. Sobre o corpo da mulher negra e profissional negra, o racismo institucional se materializou, porque “[...] *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (ALMEIDA, 2018, p. 36 grifo no original). Dado o exposto, identificamos que o racismo se materializa nas relações de poder e do privilégio branco quando está no topo das hierarquizações, como é o caso explícito da secretária. A professora concluiu a pós-graduação em 2007, após anos nessa luta aliando o trabalho com os estudos, em determinados momentos pensou em desistir devido a alguns problemas, porém não deixou desanimar e findou o Mestrado com êxito.

[...] o primeiro ano eu consegui fazer assim, já o segundo eu consegui uma bolsa, então deu de concluir, mas não foi fácil assim, tive problemas psicológicos e tive que fazer terapia, tinha dores de cabeça homéricas, semanas inteiras, eu tive desgaste emocional e físico tão grande, porque não era só as questões do estudar e o desgaste que o próprio mestrado exige não era só a pesquisa em si, eram as pesquisas, eram as demandas pessoais, era saber que, no ano seguinte, eu tinha que voltar a trabalhar, foi tanta coisa e eu quase enlouqueci, mesmo assim foi um período que, inclusive, eu tinha decidido aqui, em 2007, o ano da defesa, eu ia desistir do mestrado, eu tinha certeza porque eu não tinha mais como ir, aí não tinha como trabalhar e não tinha como fazer a pesquisa, eu precisava desse afastamento, e eu não sabia como conseguir, já que o primeiro ano tinha sido tão assim, foi tanto, é que eu não tenho coragem de fazer o doutorado, porque, se estudar é tão bom e se você consegue fazer isso gratuitamente com qualidade, meu Deus, como pode ser tão sofrido? [...] (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

A história da professora é de superação quando o assunto é o estar na pós-graduação, porque cada indivíduo reage de modos diferentes nesse processo. Em seu relato, demonstra que sofreu, mas faz desse contexto de dor um estímulo para alcançar seus objetivos profissionais.

Nos espaços formativos que a professora frequentou, observa que ainda encontra dificuldade por parte de algumas pessoas, em como saber abordar a temática das relações étnico-raciais, algo que, na maioria das vezes, fica a encargo da pessoa negra pelo fato de ser negra. Sobre a interação entre os profissionais negros e brancos, a professora expõe que aconteceu uma situação quando ela trabalhava em um determinado NEIM:

[...] eu vi uma fala bem pejorativa de uma colega que veio lá de comigo e ela fez uma fala, só que daí ela, inclusive, usou para identificar essa

professora, usou a cor, aquela negra que é assim que você fala, né? Ela disse para mim, eu falei: 'Ah tá, é aquela que substitui você?', eu acho que não precisava [...] eu falei para ela: 'Tenha calma, tudo muito recente, você tá chegando aqui, essa professora já estava aqui, então vai com calma' e, ainda, falei para ela: 'Não é um problema da cor da pele da professora, tá, são pessoas' [...] (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Atualmente, no NEIM em que está lotada, de um total de 72 profissionais apenas duas professoras são negras e três auxiliares de sala. No quesito situação socioeconômica, a professora diz que:

[...] eu fiz grandes conquistas não foram fáceis acho que o estudo me deu, me tornou a pessoa que eu sou hoje conseguiu aliar isso, não foi fácil por que não é fácil, para a gente que é negro é duas vezes mais difícil ainda passa por situações discriminatórias [...] (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Na parte financeira: “[...] eu acho que acho que eu fiz boas conquistas financeiras acho que o estudo me trouxe isso, teve um tempo que eu soube que em Biguaçu eu era a única normalista com mestrado isso me engrandeceu bastante”. A pós-graduação lhe trouxe o lado bom e o lado não tão bom. O não muito bom foram: “[...] as dificuldades não me impediram, mas foi muito sofrido e isso assim, valeu a pena dependente disso valeu a pena, teria feito tudo, tudo, tudo ainda melhor, mais tem hora que tu já tá cansada [...]”. O lado bom tem muitas conquistas positivas: “[...] eu tive oportunidade de escrever um artigo que foi organizado pela H e a SK que ganhou o prêmio Jabuti de ouro como melhor livro de educação infância [...]” e, também,

[...] quando eu recebo pedidos, né, para mim enviar minha dissertação, para que outros pesquisadores estão utilizando isso também me dá muita alegria [...], então isso me traz muita alegria, sem saber que, mesmo eu não tendo continuado, mesmo eu não tendo ido adiante e feito o doutorado, mas eu cheguei longe [...] a proposta curricular do EREER que tem em Florianópolis usa por demais o meu trabalho, então eu me vejo ali [...], então, assim você sabe que você, né, é referência Nacional, porque não é só aqui no estado que utiliza os meus trabalhos, sei que eu poderia ter ido muito mais longe, mas, assim, tem uma hora que a gente cansa, tem uma hora que você não tem mais vontade de lutar de brigar, não que a gente desanima por completo, até porque não deixo de ser profissional, não deixo de ler, se me chamarem, eu vou para fazer uma palestra, mas, enfim, tem uma hora que a gente cansa assim, né, ficar dando murro em ponta de faca e não ter o reconhecimento ou merecimento que a gente acha que precisa, ou passar tanta dificuldade para chegar lá esse caminho, essa trajetória que é difícil (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

Por fim, a professora nos diz que: “[...] eu me sinto com vontade só de me aposentar porque eu sei que se eu voltar de novo para a academia eu tenho muito a fazer, mas é muito cansativo [...]” (LAUDELINA DE CAMPOS MELO, MARÇO/2019).

- **Luísa Mahin:** “[...] a sociedade nos cobra dizendo que você precisa provar que é capaz e você tem que todos os dias mostrar que é capaz, mas se você não acreditar que você é capaz e você se sabota todos os dias você não vai ser capaz nunca, quem primeiro precisa acreditar em você é você [...]”.

Atua na Educação há 23 anos e há 13 anos é efetiva na Educação Infantil. Efetivou-se na Rede Municipal de Florianópolis como auxiliar de sala, porém, desde o ano de 2014 até o presente momento, ocupa o cargo de diretora do NEIM em que está lotada. A profissional tem magistério, tem graduação em Pedagogia por uma Universidade Privada, e não tentou fazer o processo seletivo para ingressar na Universidade Pública: “[...] eu nem tentei fazer vestibular porque eu já queria entrar, a minha perspectiva era entrar, porque eu já estava com os meus quase trinta anos e eu queria entrar e decidi pagar [...]”. Tem duas especializações, uma na área de Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, já concluída e outra em andamento, “[...] dentro dessa perspectiva de orientação supervisão escolar currículo e planejamento, por que como eu tenho pretensão de fazer concurso público para supervisor [...]”. Sobre a importância da especialização em desenvolvimento, diz que: “[...] eu precisava de outras bagagens e por isso estou fazendo agora essa está bem interessante porque eu estou conseguindo fazer o cotejamento disso que eu vejo e daquilo que eu tenho aprendido lá na minha base da pós” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Neste ano, 2019, está pleiteando uma vaga no Mestrado em Educação na UFSC, no qual pretende desenvolver uma pesquisa na linha Educação e Infância. É a primeira vez no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC que está tendo as cotas para negras/negras, quilombolas e transexual ou travesti⁹⁷.

Durante o seu percurso nos espaços formativos, a diretora menciona que sempre se posicionou frente a situações discriminatórias, preconceituosas e racistas. Nas suas palavras: “[...] eu sempre fui de me posicionar [...] então eu fui muito de me posicionar, de fazer leituras, de correr atrás [...]”. Independentemente do lugar em que estava, seja na faculdade, na

⁹⁷Para informações detalhadas consultar o site do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CED/UFSC < <http://ppge.ufsc.br/files/2019/02/EDITAL-PPGE-2019-2020-2.pdf>>. Acesso 20 maio de 2019.

especialização ou em qualquer outro, a diretora nunca deixou de expor o que pensava: “[...] *eu me posicionando com os professores, querendo compreender, sendo tachada como a negra chata*”. (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Estar no cargo de diretora de um NEIM é uma responsabilidade triplicada em todos os sentidos e encontrar-se no topo da pirâmide social da hierarquização no âmbito educacional passando de auxiliar de sala para gestora foi um salto significativo e de muito aprendizado para a profissional. Sobre a hierarquização existente entre as atribuições em ser auxiliar de sala e professora regente e professora auxiliar, explicita:

[...] a hierarquização do espaço também, porque, se você negra fosse se candidatar como, assim, chefia imediata, não se coloca no seu lugar, no máximo professora e vai fazer concurso para isso entende, eu tinha um lugar também que eu rompi, mas ainda se tem em muitos lugares por aí, então tinha essas coisas (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

A profissional, que na época em questão exercia a função de auxiliar de sala, elaborou e propôs um questionário para que fosse encaminhado para as famílias com o intuito de colocar em prática a ideia de uma gestão compartilhada. O principal objetivo do questionário era:

*[...]saber quais são os anseios e as práticas exitosas que a gente precisa manter, eu mandei perguntar para as famílias como eles enxergam unidade, como perpassa essas relações dentro desses espaços com os profissionais, o que vocês não entendem que passa aqui dentro, o que vocês gostariam de saber, e uma pergunta foi chave para mim, a resposta dessa chave, elas disseram ‘eu quero saber o que passa dentro da creche’, epa, é esse ponto que eu tenho que abarcar, a família está gritando para mim que não é mais assistência, **eu quero saber o que meu filho está fazendo, o que ele aprende aqui e eu tenho que garantir isso [...]** (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019 grifos nossos).*

A ideia da profissional foi pertinente para elaborar o seu projeto de gestão, descobriu, através das respostas do questionário, que o que pulsava nas famílias era o querer saber o que seu filho está aprendendo no espaço da educação e, também, trouxe à tona a questão de que a Educação Infantil não estava mais sendo concebida pelas famílias como sendo somente assistência. Pleiteando à vaga de diretora encontrava-se a profissional cujo cargo efetivo na Rede Municipal de Florianópolis é auxiliar de sala.

[...] no dia, veio bastante famílias participar do processo de eleição. Chegou no final da tarde, a pessoa que estava na mesa disse assim: ‘oh, menina, deu o coro e até ultrapassou, aí que bom deu coro’, aí eu disse ‘C de antemão eu digo, se tu ganhou, quero te parabenizar porque tu realmente se empenhasse

[...] reconheço o teu esforço e pode saber que pode contar comigo, a gente não construiu um projeto assim efetivamente junto e você trouxe algumas contribuições que eu já tinha uma coisa na cabeça, mas você pode ter certeza que eu vou te ajudar em tudo que tu precisar, vou ser sua parceira’, e aí chegou o resultado, as famílias tudo em volta em meia lua no refeitório, e nós encostadas na parede, parecia a Santa Inquisição, aí a F leu ‘com 99% dos votos das famílias, Luísa Mahin’, eu ‘o que? 99% dos votos Luísa’, aí eu desabei no chão e comecei a chorar porque não estava acreditando naquilo ali, não era possível [...], então eu acho que tem algo diferente aqui mesmo, ela tá precisando de algo diferente, a comunidade, está dizendo que quer algo diferente, aí eu tive que correr atrás para buscar. E aí as primeiras reuniões era da mesma maneira que era antes e eu dizia ‘meu deus, preciso pensar, eu preciso dizer para essas famílias que esse lugar é delas, que elas precisam conhecer o que se dá aqui dentro’ [...] (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

De auxiliar de sala para diretora⁹⁸ do NEIM. A respectiva profissional é respeitada pela comunidade, pelas crianças e pelas/pelos profissionais que trabalham em parceira com ela devido às proposições pedagógicas que são ofertadas às crianças, em particular, a Unidade Educativa desenvolve projetos em que a ERER é o fio condutor dos trabalhos pedagógicos, fomentando nas crianças a representatividade em suas múltiplas esferas de representação. Interesse-me em saber se na Rede Municipal de Florianópolis existem mais diretoras negras além dela, visto que, majoritariamente, o corpo docente da Educação Infantil é branco, então a diretora responde: *“Somente três, eu considero somente três porque são as autodeclaradas também, somente três e aí você pensa em uma rede de quantas unidades” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).* Três diretoras negras é um número pouco expressivo no montante de quase cem Unidades Educativas na Grande Florianópolis, mas penso que, por menor que seja esse dado quantitativo de mulheres negras ocupando o cargo, a presença delas é um meio de mexer com

⁹⁸As atribuições que são incumbência de uma/um diretora/diretor são: coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educativa; convocar os representantes das Entidades Escolares como: Associação de Pais e Professores (APP), Conselho de Escola e Grêmios Estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do PPP; encaminhar o Regimento Escolar à Secretaria Municipal de Educação, para aprovação e garantir o seu cumprimento; acompanhar o plano de aplicação financeira e a respectiva prestação de contas; coordenar o processo de implementação das diretrizes pedagógicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação; estudar e propor alternativa de solução, ouvidas, quando necessário, as entidades escolares, para atender situações emergenciais de ordem pedagógica e administrativa; coordenar o colegiado de classe e propor alterações na oferta de serviços de ensino prestados na Unidade Educativa; propor aos serviços Técnicos-Pedagógicos e Técnicos-Administrativos as estratégias de ensino, que serão incorporadas ao Planejamento Anual da Unidade Educativa; aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas emanadas da Secretaria Municipal de Educação; manter o fluxo de informações entre unidade educativa e os órgãos da Administração Municipal de Ensino; coordenar a elaboração do Calendário Escolar e garantir o seu cumprimento; cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor, comunicando aos órgãos da administração municipal de ensino às irregulares no âmbito da unidade educativa, aplicando as respectivas medidas saneadoras; coordenar, com a equipe pedagógica, as solenidades de formatura; administrar o patrimônio da unidade educativa em conformidade com a lei vigente; promover a articulação entre a escola, família e comunidade; comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: maus tratos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar dos alunos; e exercer encargos especiais que lhe forem atribuídos pelo Secretário Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>>. Acesso 13 junho de 2019.

a branquitude que impera na Educação. No tempo de Universidade, recorda-se que havia um menino negro que sentava mais no fundo da sala e que ela dizia: “[...] *vem aqui para frente, não tem que ficar escondido [...]*” e lembra que ele não concluiu a graduação, assim como outros colegas - de um grupo de 45 discentes, apenas 13 findaram o processo educacional, “[...] *olha, que loucura*” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019).

Referente à situação socioeconômica, pergunto: *Hoje em dia a sua situação sócio econômica, é que a professora almejava?* A diretora do NEIM enfatiza: “*Não, eu pretendo mais, não é atual, não é a melhor até porque eu tenho uma gratificação pela constituição que eu estou hoje de diretora e, se eu voltar para sala, meu salário vai cair consideravelmente*” (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019). Um dado que ilustra esse “querer mais” é o fato de a profissional estar se especializando, buscando novos cursos, novos meios de estar presente na educação com mais conhecimentos e qualificada para ocupar outros cargos, como o de supervisora, por exemplo. Fala-nos que: “[...] *eu estou buscando, mas independente de estar buscando a uma desvalorização do profissional da educação, porque eu não estou falando da questão da hora atividade [...]* porque ela veio para qualificar”. A diretora ressalta que o diálogo entre os pares que compõem o Grupo de Atuação, de determinado Grupo, é fundamental para que as famílias consigam compreender que não existe essa diferenciação, na prática, entre professora regente, auxiliar de sala e professora auxiliar. Todas realizam as funções em parceria e cooperação, de forma respeitosa.

[...] se a relação entre os pares não é de respeito, de cooperatividade, realmente de parceria, aí mesmo que a distinção fica clara e objetiva, é legal quando a família entra na creche e não sabe quem é professor, quem é o auxiliar, ele vê todos como profissionais da educação, isso é o ideal e a gente está perto disso (LUÍSA MAHIN, ABRIL/2019 grifos nossos).

A hierarquização tanto nas atribuições dos cargos quanto na exigência dos níveis de formação acaba separando os profissionais da educação e o que a diretora propõe é uma relação profissional desprovida das desigualdades que lá estão perpetradas.

- **Maria Felipa de Oliveira:** “[...] *que a minha história pode ir para a frente, mas ela pode servir de espelho para que outros possam conhecer que existe a possibilidade da gente desmistificar essas questões que todo o dia um está sofrendo, que o negro está sofrendo de uma forma ou de outra, e não espere que o branco venha te proteger [...]*”.

Começou a trabalhar na Educação quando tinha 18 anos, logo após o término do magistério em sua cidade natal, no Estado da Bahia. Na Educação, atua há 26 anos e, na Educação Infantil de Florianópolis, há 13 anos. Na cidade em que morava antes de vir para Florianópolis, após o Ensino Médio, a única formação que tinha era o magistério, logo: “[...] todos se formavam professores, porque não tinha uma outra formação depois do terceiro ano [...] então me formei professora como as outras três irmãs [...]”. Quando decidiu sair da Bahia e residir em Florianópolis, chegando aqui tinha somente a formação para atuar no Ensino Fundamental, por esse motivo cursou durante um ano o materno-infantil oferecido pelo Instituto Estadual de Educação para ter habilitação para trabalhar com a Educação Infantil. O intuito da profissional com esse curso era: “[...] pra pegar os contratos da prefeitura que só pegava para trabalhar na Educação Infantil com essa formação [...] já trabalhava nas Creches do Estado [...] comecei a trabalhar desde 1993 até 2006 [...]” (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2018). No momento em que o município assumiu as Creches do Estado, a profissional fez concurso público ACT, no início prestava concurso para o cargo de auxiliar de sala por quatro anos. Continuou fazendo concursos para a efetivação na Rede como professora e, quando foi aprovada, pediu exoneração do cargo de auxiliar de sala efetiva que ocupava desde 2006 e foi ser professora auxiliar da Educação Infantil em 2014.

Por não ter conseguido entrar na Universidade Pública para cursar Pedagogia, começou seu percurso no Ensino Superior numa Universidade Particular e, no decorrer do processo, solicitou uma transferência e trouxe as disciplinas concluídas no espaço privado para a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Quando ingressou como efetiva na Rede, estava cursando a quinta fase da graduação e, de acordo com os Editais, desde que o indivíduo esteja nessa fase, pode assumir o cargo de professora. Fez especialização em Gestão Escolar e Alfabetização “[...] que era o que eu mais gostava, achava que eu ia sair da Educação Infantil e iria para a Educação Inicial alfabetizar” (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2018). Sobre estar ocupando os espaços de formação, cursos ofertados pelo CEC e dentre outros, a professora se posiciona com relação a estar se atualizando: “Sempre, cursinho, formação à distância, eu estou sempre na internet procurando coisa que não me gere custo, mas que me traga conhecimentos na escola eu estou sempre atrás de alguma coisa para ler passando e puxando o povo diz que eu sou hiperativa” (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2018). Fazendo menção aos cursos que são oferecidos pelo CEC, a professora auxiliar fala que observa a pouca incidência das profissionais negras nesses espaços formativos e diz que: “[...] não vejo mulheres participativas”. Questiono a professora sobre seu pensamento e ela continua:

[...] eu sinto apáticas entendeu? Como se não sentisse segurança do que são para se transmitir [...], isso é uma filosofia de vida para mim, eu tenho que primeiro me reconhecer como tal porque, se eu não tiver certeza do que eu sou, uma negra atuante, convicta de que eu tenho as mesmas possibilidades que você, eu não vou conseguir nem me apresentar no espaço público e muito menos falar (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2018).

A professora auxiliar demonstra que se posiciona e expõe o que pensa. Acerca das interações que ocorrem entre os profissionais negros e brancos, das relações sociais estabelecidas com as famílias, sua explanação é direta: *“Volta e meia a um racha, eu posso falar do meu né? [...] muitas vezes eu sou a última a ser escolhida, mas não por ser a negra Maria Felipa, por ser a Maria Felipa é como se eu conseguisse tudo só [...]” (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019).* A profissional estava se referindo a ser a última no momento das escolhas dos Grupos de Atuação, mas, pelo observado na narrativa, não encara essa situação como racismo, mas, sim, como se as outras profissionais da Unidade Educativa conferissem para ela o potencial de se auto sustentar. Os posicionamentos das famílias evidenciam que no NEIM ocorrem situações de discriminação e racismo, por estar situado numa região de Florianópolis que foi constituída por muitas famílias italianas vindas do Rio Grande do Sul:

*[...] porque lá tem bastante famílias italianas do Rio grande do Sul e tem que mostrar mesmo que você se preparou para estar ali, que você não está ali só para cuidar, porque principalmente com esse processo histórico construído que um negro sempre foi serviçal. Dos dias que eu estava atuando na sala, o fulano voltou todo sujo nos outros dias, não é assim, mas nunca me deixei me levar, chamar para reunião e mostrar que **o mesmo profissional, a professora de terça, quarta e quinta, que é branca e loira, é o mesmo meu, que sou negra, eu não tenho nenhuma obrigação a mais com o teu filho do que a outra, aconteceu** (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019 grifos nossos).*

O excerto acima comprova que o profissionalismo de Maria Felipa foi questionado porque a criança foi para casa suja. Mas, voltemos a uma questão primordial na Educação Infantil, esse tempo de vivenciar a infância não é o tempo em que a criança tem que ampliar suas habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas? Por que importa se a criança vai suja ou não pra casa? Acredito piamente que nos espaços da Educação Infantil a criança se desenvolve em sua integralidade e inteireza, sujar-se faz parte constitutiva desse processo, todavia existem famílias que ainda pensam que as profissionais da educação são babás e/ou tias, que só trocam, alimentam e brincam sem nenhuma intencionalidade pedagógica.

Pergunto à professora auxiliar: *O que a professora entende por ser professora da Educação Infantil aqui na rede de Florianópolis?* E a profissional se posiciona:

Muita responsabilidade e sinto muita diferença de quando eu entrei na prefeitura de Florianópolis de 1998 para 2014 essa responsabilidade dobrou por que você tem toda a teoria do que é trabalhar em uma sala com 25 crianças [...]” (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019).

Salienta também “[...] *mas entre a teoria e a prática é enorme o cuidar e o educar na educação infantil ele não é dissociável e o educar é meu porque eu estou lá como uma profissional uma professora [...]”* e, complementa que: “[...] *o educar sou eu e a família isso é muito importante e muitas vezes a gente não vê esse outro lado da família e isso pega na educação porque um não existe sem o outro [...]”* (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019). A narrativa da professora auxiliar nos diz muito sobre a integração que é necessária ter dentre as profissionais da educação e as famílias, é uma via de mão dupla, o cuidar e o educar estão caminhando lado a lado na direção que ambos conduzirem.

Questionamos a profissional com relação a sua situação econômica: *Hoje em dia a sua situação socioeconômica é que a professora almejava?* Assim como outras profissionais negras, a professora auxiliar respondeu que não era a que desejava porque:

[...] eu não desejei nem ser isso eu sempre me planejei para ter uma casa e um trabalho e se eu tenho um trabalho ia ter um salário eu ia poder comprar o que comer e se eu tenho uma casa eu ia poder descansar e sair no outro dia para trabalhar [...] (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019).

E ressalta “[...] *nunca almejei nada mais que isso e hoje eu tenho a minha casa eu tenho um marido que a gente se entende muito bem tenho carro tenho uma moto moro em um lugar muito legal em S então eu estou feliz”* (MARIA FELIPA DE OLIVEIRA, OUTUBRO/2019). Ao analisar todo o percurso da professora auxiliar até o presente momento, é perceptível que sua profissão possibilitou suas conquistas materiais e que está bem com as escolhas que fez em sua carreira profissional e em sua vida pessoal.

- **Maria Firmina dos Reis:** “[...] *eu não gosto que me chama de mulata, não gosto que me chame de neguinha. Quando se refere a mim, eu falo eu sou negra, sempre negra [...]”*.

É a profissional que está atuando há mais tempo na área educacional dentre as entrevistadas. Começou aos 18 anos, em 1987, exercendo o cargo de auxiliar de sala que “[...] *na época era auxiliar de berçário, fui e fiz o concurso para auxiliar e passei em primeiro lugar [...]”* (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019). No total, somam 32 anos na Educação e Educação Infantil. Iniciou o curso técnico de eletrotécnica na Escola Técnica, hoje conhecido

como Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Nesse espaço, além de estudar, foi trabalhar como bolsista no berçário dos filhos dos funcionários da própria escola e, nesse momento, encanta-se pelo universo da Educação Infantil. Deixou de lado o curso técnico e foi fazer o magistério no Instituto Estadual de Educação e, em seguida, fez a graduação de Pedagogia em uma Faculdade Particular e uma especialização também privada. Após, foi aluna ouvinte na linha de pesquisa multiculturalismo na UDESC, chegou a elaborar o projeto de pesquisa para pleitear a vaga, entretanto “[...] ia fazer mais não gostei do curso [...] fiz o projeto apresentei tudo, passei, mas não frequentei mais e nem fiz a prova do mestrado”, porque “[...] minha base é a Educação Infantil [...] se fosse na área da Educação Infantil talvez eu tivesse ficado, mas agora eu não tenho mais vontade [...]” (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019). Atualmente, está readaptada⁹⁹ por problemas na coluna na secretaria do NEIM, exercendo funções administrativas.

No discorrer de suas narrativas, menciona que a presença de pessoas negras nos espaços formativos que frequentou era baixa, havia, particularmente, poucas mulheres negras. No IFSC, como os cursos eram técnicos, o maior público alvo eram os homens, mulheres negras eram presenças mínimas “[...] era a única mulher negra de quatro meninas, pois lá era reduto de homem [...] era quatro meninas e a única negra na sala de homem ou mulher [...]”. No magistério, “[...] tinha mais negros na sala, mulheres né? [...]”. Sobre ter aula com profissionais negros, relembra: “[...] eu tive um professor negro eu acho em toda a minha vida, um professor de inglês, o G na Escola Técnica só ele de negro que eu me lembre negro, pardo o professor de mecânica pode ser mais ele era mais branco do que pardo [...]” (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019).

Quando questionada sobre suas impressões em como se dão as relações profissionais entre os brancos e negros no NEIM, a professora auxiliar comenta que não observou atitudes diferentes dos grupos de profissionais negras e brancas, que os tratamentos são tranquilos e de cordialidade. Com relação às famílias e à presença de profissionais negras na Unidade Educativa, indago a professora auxiliar perguntando se já havia presenciado alguma situação entre as partes:

⁹⁹Readaptação é o deslocamento do servidor para exercer atribuições pertinentes a outro cargo, de grau de complexidade, especialização e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, comprovada em inspeção por junta médica oficial. Assim, o servidor que se encontrar em destas situações poderá requerer ou ser encaminhado por indicação médica para a readaptação funcional. Dependendo da avaliação pericial o servidor poderá ser orientado a permanecer na função com restrições a determinados procedimentos ou a mudar de função. A readaptação acontecerá na dependência de: a) Da existência de vaga no cargo pleiteado; b) Da comprovação de habilitação profissional exigida para provimento do cargo; c) Da comprovação do desajustamento no respectivo cargo através de laudo da junta médica (FLORIANÓPOLIS, s/a, p. 64).

[...] professora negra tivemos ano passado a B e a L, as dificuldades com a B e a L não foram em relação à questão negra [...] elas tinham algumas dificuldades no trabalho pedagógico, mas assim a família foi questionar não por questão de racismo, elas vieram questionar por que elas tinham dificuldade com o trabalho pedagógico com as crianças, questões pedagógicas mesmo não teve nenhum agravante [...] (MARIA FIRMINA DOS REIS, OUTUBRO/2019).

Não consigo acreditar, na situação acima, que a família tenha questionado somente o pedagógico das profissionais negras, porque sabemos que vivemos numa sociedade racista e opressora, como crer que esse foi o real motivo para a família ir indagar justamente as duas professoras negras? Os maniqueísmos do racismo estrutural operam sobre os corpos negros e a qualificação da profissional negra parece estar sempre sendo avaliada pelos olhos das famílias brancas. Por fim, a professora auxiliar expõe sua opinião sobre a sua situação econômica, se é a que almejava desde quando entrou na Educação:

Quem escolhe ser professora não escolhe ser rica, a profissão de professora nunca vai te enriquecer, tu escolhe ser professor porque tu gosta e tu deseja ter aquela profissão, eu me sinto não valorizada, porque a gente tem que fazer greve, para ganhar o que é decidido por lei, se você é funcionário de outra área que não é público, chegar naquele determinado mês do ano e você recebe o aumento, funcionário público tem que fazer greve para receber o que é devido, isso que é chato [...] (MARIA FIRMINA DOS REIS, MARÇO/2019).

Em outras palavras, quem decide pela carreira docente deve estar ciente que é um campo poroso, atravessado por inconstâncias, mas que também é marcado pelas crianças que estão presentes na Educação Infantil e por suas constâncias em aprender e desenvolver-se. Enriquecer não é o móbil de quem é profissional da educação, sem dúvidas, o estímulo potencializador para quem está atuando com as crianças é o apreço pela educação em sua forma mais plena.

- **Mariana Crioula:** *“[...] eu estou auxiliar de sala, eu almejo algo a mais, então, quando eu chegar nesse algo a mais, eu já vou ter essa bagagem que eu estou levando [...]”.*

É auxiliar de sala efetiva e, no contraturno, exerce a função de professora regente ACT. Está na Educação há 15 anos e há 9 anos na Educação Infantil. É graduada em Pedagogia por uma Universidade Particular, tem uma especialização pública na área de gestão escolar findada em 2014 *“[...] com excelência, adorei muito bem aproveitado eu me dediquei de fato, era o que eu queria então foi ótimo [...]”* e está fazendo outra especialização em Supervisão e Orientação, que é particular. Ressalta que fará mais uma especialização, agora na área que

quer seguir, das relações étnico-raciais: “[...] vou começar uma agora também que fala sobre as culturas africanas e a cultura afro-brasileira, e o meu caminho é esse, eu paro um e vou para outra” (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

Pergunto se a profissional recorda de ter colegas e professores negros no seu percurso escolar, lembra que foram poucos: “A única que me recordo até marcou porque ela é gaúcha a professora de Português e quando a gente conversava a gente acabava puxando o R como ela falava [...]”; e, teve um professor negro de História: “[...] tinha um professor de História que a gente conversava bastante [...]” (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019). No que se refere a pares negros, rememora suas trajetórias expondo que sempre foram poucos negros nesses espaços.

Acerca de suas atribuições:

[...] o papel traz as atribuições, está tudo ali descrito, o profissional tal faz isso ou deveria fazer, quando tu se encontra dentro de uma sala com 15 crianças, com crianças 20, com 25 crianças que você tenha uma boa parceria, que você tenha uma unidade, que te dá condições, que te estimula para isso dentro da unidade, na prática não difere, vai ter o professor regente porque tem que ter, até por causa do papel tem que ter o professor regente, tem a questão salarial que vai estar ali gritando, que é diferente, quando a gente fala na questão de formação, muitas vezes iguais ou muitas vezes superior, eu já trabalhei não tem problema nenhum, mas eu já trabalhei com professor que tinha só o magistério. Eu já estava com graduação, já trabalhei com professor que só tinha graduação e eu já tinha especialização, enquanto auxiliar e enquanto professor igual, mas é isso que eu tive, quando tem a parceria dentro da tua sala, dentro da sua unidade, só o papel que vai contar nessas diferenças das atribuições porque o professor regente tem que estar elencando ali as avaliações, os compromissos, as avaliações dos registros, porque que eu, enquanto auxiliar, não posso fazer isso porque, quando eu estou no outro turno como professora, eu faço, eu tenho a mesma capacidade, só que a gente encontra sim profissionais que diz ‘se eu sou auxiliar, eu só sou auxiliar’, daí a gente cai nesse contexto, que diz assim ‘eu não sou paga para isso, eu ajudar a fazer, eu não vou ajudar fazer avaliação, não sou paga para isso, não tem hora atividade, eu não tenho isso’, então, olha, eu estou nos dois eixos, eu estou na de auxiliar, que diz que não sou paga para isso, e eu estou como professora, que eu tenho que fazer isso, entendi então porque que, quando eu tenho uma parceira, porque eu não posso ajudar minha colega, ou por que a menina que trabalha, a professora que trabalha comigo, que no papel está auxiliar de sala, trabalha comigo não vai poder me ajudar nesse processo que é importantíssimo, que tem um olhar diferente do meu que, muitas vezes, como eu, vou no período da manhã que fica 30 minutos com as crianças que eu não estou que entra às 7h30, 8h, quanta coisa surgiu naqueles 30 minutos que eu não consegui enxergar, o que essa professora, por que eu vou descartar, de repente, essa professora vai chegar para mim e dizer ‘olha, Mariana, eu observei isso e isso’, eu vou descartar só por que está escrito auxiliar de sala?” (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019 grifos nossos).

A profissional explicita que, em seus percursos na Educação Infantil, foi parceira de profissionais com posturas distintas, algumas faziam além do que estava previsto no papel das atribuições, outras, por sua vez, limitavam apenas a cumprir o que era incumbido ao seu cargo. Pelo fato de estar sempre estudando, adquirindo conhecimentos, algumas colegas de profissão questionam seu papel dentro da Educação Infantil:

*[...] ah, mas tu veio para auxiliar sala, **não eu sou eu estou auxiliar de sala, mas eu também sou professora**, professora ACT ou, quando chega de colegas que também são negras, que são professoras efetivas, dizendo pensei que era auxiliar de sala, querendo ou não também tem essa questão de ter essa diferença, então professora ela não pode ser por mais auxiliar pode, eu tenho amigas que dizem assim ‘ai, Mariana, por que você vai fazer mais uma especialização? Você é só auxiliar de sala’, eu digo assim ‘**eu estou auxiliar de sala, eu almejo algo a mais, então, quando eu chegar nesse algo a mais, eu já vou ter essa bagagem que eu estou levando, nesse período é bem importante essa questão**’ (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019 grifos nossos).*

Acreditamos que a atuação pedagógica de cada profissional está intimamente atrelada às suas experiências anteriores, não é meu papel aqui julgar se o posicionamento de tal profissional é equivocado ou não, cada um de nós sabe de suas mazelas e como o âmbito educacional é tênue, porém pensamos que perpassar as barreiras e ir além é importante para a construção de uma educação mais humanizadora. O papel do profissional da educação deve ter uma postura autocrítica e lutar na busca pela transformação dos espaços educacionais que são excludentes objetivando a promoção da igualdade. Rocha (2005, p. 203) aponta que: “Essa é a única forma, no nosso entendimento, de construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a humanização”.

As hierarquizações dentre os cargos existem sim, mas cabe aos profissionais se destituírem das amarras da opressão para enxergarem que a pluralidade e diversidade estão presentes em todos os lugares e, na Educação Infantil, devemos estar atentas para o respeito às multiplicidades das crianças e dos próprios profissionais que habitam a Educação Infantil.

Ainda, falando sobre a maneira de como ocorrem as relações entre os profissionais negros e brancos, famílias e crianças, Mariana sinaliza que não se lembra de algo específico sobre, mas salienta que encontrou profissionais que hierarquizam conforme o cargo que ocupa. Em relação a situações preconceituosas e de racismo dentro da Unidade Educativa, o que pulsa é o comportamento de algumas famílias com relação à profissional ser negra: “[...] hoje eu tenho nove crianças negras dentro de uma sala de aula que eu nunca tive isso muitas vezes só eu era, ou só a professora negra que tinha, claro teve estranhamento às vezes de algumas mães, mas nunca me falaram nada [...]” (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019). Todavia, explana que

soube de casos de colegas em que a mãe da criança era irredutível ao deixar a criança com a profissional negra:

[...] tive colegas em lugares que trabalharam que a mãe não queria, que não aceitaram deixar os filhos naquela escola porque a professora era negra ou eles mudavam a professora de turma mudaram a criança ou ela ia tirar e mesmo a diretora falando então você vai ter que tirar por que não vou tirar a profissional daqui [...](MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

Complementa:

[...] mais olhares isso a gente sabe que tem só que tu precisa se impor também, tu também tem que mostrar respeito e as pessoas depois vão te conhecendo, conhecendo seu trabalho eu não vou dizer que aceitam mas eles te respeitam porque tu fez um bom trabalho [...](MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019).

E questiona: “[...] não é o que a gente gostaria porque a gente queria que tentasse que **ficasse igualitário**, essa questão que essa diferença não fosse tão gritante que ainda é algo que permanece” (MARIANA CRIOULA, ABRIL/2019 grifos nossos). Buscar a igualdade e a isonomia, na atual conjuntura do Brasil, é estar resistente às forças operantes do colonialismo.

- **Na Agontimé:** “[...] vi no estudo um caminho de quebras essa barreira porque, quando eu tenho a formação, a minha cor ela não vai na frente entendeu?”.

É auxiliar de sala efetiva, está atuante na Educação há 21 anos e na Educação Infantil há 3 anos. Antes de efetivar-se na Rede Municipal de Florianópolis (fez o concurso em 2015 e foi chamada em 2016), era professora ACT no município de Palhoça.

Quando terminou o Ensino Médio, foi fazer o magistério dando início a sua carreira profissional. Tem duas graduações, em Pedagogia e em Turismo, e, também, está na quarta fase do curso em Licenciatura em Informática pela UDESC “[...] esse modelo de ensino que é cem por cento EAD é uma modalidade nova, a minha turma é a primeira turma, se não fosse desse jeito, eu não conseguiria [...]”. Concluiu uma formação e especialização no Instituto Federal de Educação – IFSC, na área da EJA: Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante, foi um ano e oito meses de estudos, concluiu ano passado e, neste ano, vai defender o artigo final para ganhar a titulação “[...] terminei a especialização pelo IFSC e estou já de olho no mestrado que é um sonho também que eu tenho. [...]” (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019). Observa-se que

a profissional tem interesse em estudar para se tornar mais qualificada para habitar os espaços educacionais.

No decorrer da entrevista, procuro saber se durante o seu processo formativo a profissional observou a presença de pessoas negras e pergunto: *Professora e nesses espaços formativos desde lá da Educação Infantil até o Ensino Superior, Especializações e as Faculdades a professora observava a presença de outros pares negros e a professora observa se tem a diferenciação também no trato das relações sociais entre os brancos e os negros?*

*Olha, a gente sempre observa a pessoa negra. Se você quiser achar um negro, vai procurar um faxineiro, se você quiser achar um negro, vai lá que tem um limpando o banheiro. Infelizmente, ainda é assim. **Eu fico muito feliz quando eu vejo um negro numa posição de destaque, que não seja de serviços gerais**, e isso eu passei muito, eu passei muito na educação, de eu chegar numa escola como eu trabalhei muito como ACT, de chegar numa escola e a pessoa falar assim para mim: ‘Ah, você tem que ir para ali’, que seria para limpeza, ‘é ali que fica, vai ali, pega seu uniforme, pega suas coisas ali’, eu falei assim ‘não, mas eu sou professora’ [...]. Eu já passei por isso muitas vezes, em muitas escolas, de eu pedir a minha carta de apresentação e a pessoa já me direcionar para o serviços gerais porque é tão natural você ver uma pessoa negra no serviço subalterno, que as pessoas acabam, não que a gente tem que achar isso natural porque não é, **mas a pessoa acaba achando que, por você ser negra, você não pode ser a professora daquela unidade**, você é a moça que vai limpar o chão, você é a moça que vai cozinhar [...] (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019 grifos nossos).*

Em sua resposta, relembra situações racistas que aconteceram no âmbito educacional e, ainda, revela que fica feliz quando vê uma pessoa negra ocupando um cargo de privilégio, numa sociedade como a brasileira na qual o racismo estrutura as relações sociais e profissionais, a representatividade negra em espaços de poder potencializam a população negra para estarem em outros lugares exercendo outras carreiras profissionais.

Durante seus momentos de recordações e explanações sobre os assuntos abordados na entrevista, a profissional conta que não teve professores negros durante sua passagem pelo magistério, especializações e faculdades. Relembra que: “[...] entrei na faculdade, eu sempre fui a única negra do lugar onde eu estava e até hoje é sim, é eu e mais umas duas, essa é a realidade [...]” (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019).

Outra questão suscitada na entrevista foi: *A professora observa que, nesses espaços em que a professora já trabalhou, há diferença no trato entre os profissionais brancos e profissionais negros nas relações pessoais? Já aconteceu com a professora ou com alguém próxima algum ato discriminatório e racista que a professora tenha observado dos*

profissionais, entre as famílias e das crianças com as crianças negras e das crianças com os profissionais negros?

*O que acontece se fosse tão visível? Isso aqui, nesse meio, eu acho que estava perdido porque a gente tá aqui em uma instituição educacional aonde se fala sobre sociedade, onde se prepara o indivíduo para a sociedade e onde se estuda sobre como essa sociedade foi constituída, então talvez tenha, acontece, mas é uma coisa muito mascarada, sabe, quando eu te falo que uma pessoa negra chega, aí você direciona ela para o serviço gerais, você está automaticamente instituindo que o negro ele tem que estar na situação subalterna e, entre as crianças, a criança acaba produzindo o que ela vive, né, é uma coisa assim que me deixa muito triste, uma fala de uma professora que eu estava numa dessas minhas andanças de ACT que a gente vai para vários lugares, ela falava assim para as crianças: 'ai, não pinta com a cor negra porque o negro é feio, vai ficar tudo feio seu desenho', e eu olhei em volta daquela sala só tinha crianças negras porque era um bairro de comunidade de periferia, ela era professora e eu era auxiliar, eu falei assim: **'Meu Deus, olha o que ela está fazendo na cabeça dessas crianças, então como é que você vai falar para uma criança que é negra, numa comunidade onde se enxergam todos os negros, que o negro é feio, uma criança de 4 anos, você já está construindo dentro dele que ser negro não é uma coisa legal, não é ser bonito, então qual é o modelo de bonito que se propaga e essa fala?'** me marcou bastante, e a gente precisa conversar e desconstruir isso, então aí um dia eu peguei e coloquei tudo lápis negro e falei para eles assim **'pode pintar da cor que vocês quiserem, se quiser usar negro, pode usar, olha como fica bonito, vamos pintar um pássaro de nega, olha que lindo que fica'**, e eles me olhavam assim, tipo, como é que ela pegou a cor negra que a outra falou o ano inteiro que é feio? (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019 grifos nossos).*

O posicionamento da profissional coloca em pauta qual é o lugar do negro na sociedade brasileira. Houve avanços significativos com a articulação dos Movimentos Negros e os Movimentos Feministas Negros sobre os espaços em que a população negra está presente nos dias atuais. São evoluções paliativas que devem ser ditas a todo momento, apesar de ainda termos muito o que fazer para transformar esse sistema opressor igualitário, é fazendo um pouco aqui e outro pouco lá que as modificações começam a surgir. A auxiliar de sala demonstra que, desde criança até sua fase adulta, sofreu com o racismo e que sua presença na Educação e Educação Infantil reverbera uma prática pedagógica desprovida de preconceito, como relata em sua fala acima. Mostrar para a criança que ser negra e negro não é feio contribuirá para que sua imagem (da criança) seja engendrada com uma representatividade de que podemos ser diversos em nossas singularidades.

As hierarquizações entre as ocupações dos cargos - auxiliar de sala, professora regente e professora auxiliar - é levantada pela profissional, diz-nos que, na prática, a auxiliar de sala além de realizar as suas obrigações, também exerce a função de professora e menciona que ser

auxiliar de sala é ter: “[...] *um olhar mais atento pelo fato de você estar ali a semana toda, todos os dias que a criança tá ali você também está, então precisa ter esse olhar [...]*” (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019). Mas, a qual olhar a profissional está se referindo? É perceber a criança em sua integralidade e propiciar um ensino aprendizagem que respeite suas especificidades, independente da cor, raça, sexo e religião.

Pontua que é válido que a integração e relação das profissionais que compõem o Grupo de Atuação seja perpassada por respeito, porque, em suma, todas as profissionais da educação acabam fazendo, em suas práticas e ações pedagógicas, um pouco de cada atribuição relatada com os cargos assumidos.

[...] mas, essa diferença aí de auxiliar de sala e professor, ela acaba prejudicando porque você acaba transferindo só para o professor a parte pedagógica que o auxiliar também pode contribuir. O auxiliar, como está instituído na rede hoje, como que funciona o auxiliar, está de segunda a sexta, ele está no período vespertino, que é do meio-dia e meio até as 18h30, ou no período matutino, que é das 7h30 às 13h30 da tarde, então ele tem contato diário com aquela criança ele acolhe e ele despede e o professor, nesse trajeto, ele pega um recorte apenas. Então, eu acho que deveria ser repensado, sabe, as atribuições, a valorização desse profissional, esse profissional está dentro do quadro do magistério, como é que você está, como você levanta uma bandeira que cuidar e educar indissociável e você separa um profissional que cuida um profissional que educa, então é meio incoerente, então isso precisa ser olhado, como esse modelo está construído na rede precisa ser repensado urgentemente, o auxiliar de sala precisa estar inserido como profissional do quadro de magistério porque ele está gabaritado, ele tem situação para isso, eu acho (NA AGONTIMÉ, MARÇO/2019 grifos nossos).

Nesse excerto, é notório que existe essa diferenciação entre os cargos: a auxiliar de sala é deslocada para a esfera do cuidar e as demais profissionais - professora regente e professora auxiliar - tornam-se responsáveis pelo educar. Como essa realidade pode ser modificada e repensada? Acredito que o primeiro passo é a conscientização e compreensão de que, apesar de no papel terem atribuições e salários diferenciados, todas as profissionais da Educação Infantil têm em comum um ponto: a criança como central de sua atuação pedagógica.

Por fim, Na Agontimé (março/2019) comenta que: “[...] *eu sou uma pessoa que sempre buscando conhecimento, sempre, eu nunca vou estar sem fazer nada, sempre vou fazer um curso além da formação [...]* meu marido sempre fala que ‘*tem gente que é viciado em bebidas e você é viciada em estudo*’ [...]” e diz que esse fato de ser sedenta pelo conhecimento advém da questão de: “[...] *desvencilhar as barreiras, porque, como você tem sempre as portas fechadas por questão de cor, você nunca vai conseguir se tem uma pessoa branca e eu negra*

para uma vaga de emprego, eu nunca vou conseguir, sempre vou ficar atrás [...]”. A profissional se enveredou pelos caminhos da educação porque: “[...] vi no estudo um caminho de quebrar essa barreira porque, quando eu tenho a formação, a minha cor ela não vai na frente entendeu? O que vai na frente é o meu diploma, independente da cor que eu tenho, então por isso que eu sempre busquei [...]”. Na concepção da mulher negra profissional da educação, a busca pelo conhecimento possibilita e amplia os modos de estar e ser na Educação Infantil.

- **Tereza de Benguela:** *“[...] as pessoas não vão dizer eu não gosto de você por que você é negra, mas têm os olhares, têm as desconfianças, têm falas que dá dupla interpretação, eu sinto sim em muitos lugares, mas isso me move para continuar [...]”.*

É professora regente efetiva há 4 anos na Educação Infantil e atua há 23 anos na Educação. Fez o magistério no Colégio Getúlio Vargas, no período noturno, e o adicional materno-infantil no Instituto Estadual de Educação *“[...] só para poder trabalhar com a Educação Infantil [...]”* (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019). Em seguida, foi trabalhar como professora na Creche das Irmãs da Divina Providência de carteira assinada, as vagas eram por indicação e a profissional tinha uma tia que trabalhava como cozinheira, foi então que começou a trilhar sua carreira docente na Educação Infantil. Nesse espaço, *“[...] nasce a necessidade de me especializar mais, me atualizar então comecei a fazer graduação [...]”.* Ingressou na Faculdade Particular de Pedagogia na modalidade presencial e, posteriormente, especialização após concluir a graduação na área da Educação Infantil e Séries Iniciais. Como professora regente ACT na Rede Municipal de Florianópolis começou a partir do momento em que iniciou a graduação, então trabalhava em dois locais diferentes como professora e à noite se deslocava para a Faculdade. Expressa o desejo de adentrar no Mestrado: *“Sim, penso muito, sinto essa necessidade de tentar o mestrado, ainda estou amadurecendo a ideia, mas é uma meta [...], meu próximo passo é o mestrado”* (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019).

Pergunto se a professora se lembra de ter a presença de docentes negros em seu percurso educacional, ela diz que lembra e que, na época em questão, no Ensino Fundamental, tinha *“[...] um professor de ciências e de história [...]”.* A profissional menciona que observava a existência de pessoas negras nos espaços educacionais, porém *“[...] era bem reduzido acho que era bem menos do que atualmente a gente vê [...]”*, recorda *“[...] quando eu comecei a estudar no Instituto meu deus acho que na sala era a única aluna negra, eu ia fazer um curso era só duas, três então a gente vê que é bem poucas pessoas negras”* (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019).

Um ponto em comum entre os relatos anteriores, sinalizado na narrativa da professora, passa pelo viés da hierarquização entre os cargos atribuída por parte das famílias, invisibilizando a presença da profissional negra, enxergando somente a profissional branca como a detentora do cargo máximo da sala, o de professora regente. Historicamente, a imagem das mulheres negras é vinculada à representação que cuidam, o assistencialismo e a parte pedagógica ficam nas mãos da profissional branca.

[...] às vezes tem famílias que chega e dizem: ‘Eu quero conversar com a professora’, e eu estou na porta. ‘Posso falar com a professora?’, e automaticamente acham que eu sou auxiliar, muitas vezes, e eu assim: ‘Pode falar comigo porque eu sou professora Tereza, pode falar comigo’, então desmonta na hora [...], eu tenho vontade de perguntar: ‘Por que você achou que eu não era professora?’ Que é o mais correto seria perguntar, se eu sou a professora a professora é você, mas não eu quero falar com a professora ela está ai e olhar por cima, eu ter que falar eu sou a professora ela está aqui na sua frente (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019).

Sobre as interações entre os profissionais negros e brancos no NEIM, a professora responde: “Sobre os profissionais assim não vi nenhuma piadinha ou fala, mas no primeiro dia que eu me apresentei ‘ah, você é a professora’, ‘sim, eu sou a professora’ [...], eu não senti nada aqui, me senti bem acolhida”, contudo, diz que percebe o preconceito em determinadas situações: “[...] eu percebo que tem em relação aos colegas de trabalho, as famílias que desacreditam do teu potencial existe sim, não podemos dizer que não existe porque existe sim”. Questiono se a cor da sua pele interfere de algum modo na articulação do seu Grupo de Atuação, e diz: “Não, não influenciou em nada, não vejo nada assim não”. Ressaltou que, devido ao fato de ser ACT por anos, reparava que a presença maior nas Unidades Educativas era de profissionais brancos efetivos e que entre os ACT observava que a presença negra era maior: “Porque tem muitos brancos mesmo, isso é verdade, eu como ACT passei por muitas unidades e via as professoras negras eram ACT em sua maioria, e não efetivas” (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019). Esse é outro dado relevante que comprova a tese de que na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis há a incidência de mais profissionais brancos e as profissionais negras efetivas estão em menor número.

A situação socioeconômica da professora regente ascendeu, conforme explana: “Sim, melhorou bastante quero mais, quero mais!” (TEREZA DE BENGUELA, MARÇO/2019). O querer mais da profissional vai ao encontro de estar cada vez mais qualificada nos meandros educacionais para, desse modo, adquirir mais conhecimentos.

Conhecidos os percursos dos níveis de formação das profissionais negras, voltamos à questão central: *Por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala continuam ocupando esse cargo mesmo obtendo uma formação profissional maior do que a necessária?*

Não é nosso intento acrescentar nenhum juízo de valor com relação as escolhas realizadas pelas profissionais, cada um de nós saber em qual lugar quer estar e desejar estar. Contudo, podemos citar alguns motivos por nós observados: **a)** o âmbito educacional como primeira possibilidade de emprego assim que conclui o magistério (possibilidade mais imediata do que outros que necessitam de titulações maiores do que o exigido para o cargo); **b)** pouca incidência de concursos públicos para o ingresso como efetiva; **c)** o tempo de serviço após concluir a graduação compensava mudar de função; **d)** a questão de alterar o regime de trabalho passando do quadro de civil para o magistério; e, **e)** a posição como auxiliar de sala é “vista como adequada” para sua condição pessoal socioeconômica do momento.

Independente da modalidade de ensino, seja presencial, semipresencial, educação à distância, todas as mulheres negras demonstraram a importância que a educação tem e o quanto ela pode mudar a vida delas. Grande parte das entrevistadas que são auxiliares de sala efetivas, no contraturno são professoras regentes ACT. Elas esboçam que existe sim a hierarquização entre os cargos e que esse fator se estreita quando a profissional é negra. Essa classificação dentro da Educação Infantil acontece através das atitudes de suas colegas de profissão ou pelas famílias que invisibilizam a presença negra da profissional não enxergando como alguém que tem conhecimento para estar lá ocupando a função atribuída. Algumas profissionais negras estão para se aposentar e desejam realizar outros cursos, tem outros projetos de vida para depois que saírem da Educação Infantil. Outras almejam continuar se qualificando, estudando, fazendo cursos, formações para ter um currículo que comprove a capacidade intelectual da profissional sem que sua cor da pele chegue antes da sua qualificação.

Portanto, o âmago da indagação pela ótica das mulheres negras auxiliares é respondido sob o viés da ascensão na carreira docente através dos concursos públicos para efetivos que irão realizar quando finalmente a Prefeitura Municipal de Florianópolis anunciar. Infelizmente, o último concurso para efetivo é datado em 2015 e, desde então, quatro anos se passaram sem que pudessem crescer profissionalmente. Algumas das profissionais já ocupam o cargo de professora regente e professora auxiliar e almejam mais titulações, como a professora Tereza de Benguela, que projeta ingressar no mestrado. A auxiliar de sala que atualmente é diretora de um NEIM também deseja ingressar no mestrado para futuramente prestar um concurso público para sua efetivação como supervisora. As mulheres negras entrevistadas enfatizam que, apesar

de vivermos em um sistema opressor e desigual, não esmorecem, continuam adquirindo conhecimentos e, acima de tudo, não desistem de estar habitando os espaços da Educação Infantil, propiciando para as crianças uma educação que verse com as diversidades presentes no âmbito educacional, em que existem múltiplas crianças e essa infância também é negra e deve ser garantida na Educação Básica e Ensino Médio.

As desigualdades raciais, sociais, de classe e gênero estão postas nas relações profissionais e reverberam nas relações sociais também. Ser uma profissional da Educação e da Educação Infantil é estar atenta e preparada para transcender às amarras opressoras do sistema em que vivemos. A população negra luta por seus direitos, para que suas vozes sejam ouvidas e para que seus corpos sejam respeitados. As mulheres negras partícipes da pesquisa, buscam melhores condições de vida para si e buscam contribuir para que a educação seja um caminho de resistência contra as desigualdades. Todos os percursos de vida e formativos, aqui contados, das mulheres negras que se tornaram profissionais da educação reverberam resiliência e resistência por ocuparem um lugar o qual ainda há hierarquização e desigualdades.

VOZES DA RESISTÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A sociedade brasileira e as relações estabelecidas em seu contexto exercem o racismo sobre os corpos negros desde a sua chegada, forçosa e violenta, no país. Segrega, discrimina e coage. Através de falácias ideológicas, como é o caso da democracia racial e da ideologia do branqueamento, a elite da sociedade branca busca mostrar e evidenciar uma realidade inexistente: que o racismo não está presente nas estruturas das relações sociais e que ele não opera como um dispositivo de repressão e desigualdade.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil, na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis, a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala optam por essa função mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para o cargo.

Em *Os desdobramentos da metodologia da pesquisa*, pormenorizamos todos os processos metodológicos que direcionaram os caminhos percorridos durante o processo investigativo. O campo-tema como eixo principal nos trouxe um leque de possibilidades em poder *ser* e *estar* no campo, porque o campo já é o próprio tema e o mesmo ocorre em redes que se conectam através de lugares, posicionamentos, vozes e modos distintos de conceberem o mundo ao seu entorno.

A entrevista semi-estruturada foi uma ferramenta imprescindível, pois foi através de sua efetivação que coletamos as narrativas das partícipes da pesquisa. Todas as entrevistas, sem exceção, atravessaram a temática de um modo ou de outro - mais profundo ou mais superficial -, partindo das especificidades de cada mulher negra, suas narrativas possibilitaram o encontro e, quiçá, a elucidação do âmago que impulsionou a construção e o meu desejo em pesquisar profissionais negras mulheres efetivas na Rede Municipal de Florianópolis.

Quanto às Unidades Educativas nas quais desdobraram-se em campo de pesquisa, evidenciamos que é majoritária a presença feminina e branca. Grande parte das profissionais negras que pude observar nos momentos em que estive nesses espaços eram do quadro de serviços gerais e a minoria estava ocupando os cargos de professora regente e professora auxiliar, o número mais expressivo deu-se no que tange às auxiliares de sala. Das vinte e sete profissionais negras entrevistadas, vinte ocupam essa função.

Em *Tecendo reflexões acerca da realidade do Brasil: marcas do colonialismo e as desigualdades raciais*, trazemos para a roda de conversa temas que se encontram perpetrados

na sociedade brasileira e, quiçá, no mundo a respeito das desigualdades raciais, sociais, gênero, culturais, socioeconômicas, discriminação, preconceito, democracia racial, branquitude e racismo. Todos esses conceitos foram abordados e, em especial, as mulheres negras e os acionamentos que ocorrem no processo da sua constituição identitária.

A ideia do colonialismo ainda é muito presente no Brasil. O colonizador - o branco - ainda exerce seu poder de manipulação e hierarquização na pirâmide social contra os grupos étnicos não brancos. A discriminação racial se configura na vida do negro, sendo escamoteada. Desse modo, o corpo negro tem que aprender, desde criança, a criar subsídios que o fortaleçam e contribuam para a formação positivada da sua representatividade e, ainda, para a constituição identitária no meio social. Mas, apesar de imperar na sociedade essas formas de opressões, a população negra sempre foi resistência, nunca deixou de guerrear por suas ideias, por suas ideias e vontades. De um modo mais acentuado, nos presentes dias, todas as movimentações que os coletivos negros fazem impulsionam não somente os seus pares, mas também os brancos e indígenas pelo anseio da mesma causa: uma sociedade mais justa e igualitária, menos desigual, porque todos temos direito de expor nossa voz e nosso posicionamento frente a qualquer situação, independente da raça, gênero e classe social.

A ideologia da branquitude surgiu para mascarar a verdadeira face do país que é miscigenado e cujos axiomas direcionam para a inverdade que é a democracia racial. Temos que parar, nós brancos, de mentir para nós mesmos quando alguns falam: “*Não sou racista, até tenho uma/um amiga/amigo negra/negro!*”, entre outras narrativas que ouvimos cotidianamente, sempre justificando: “*Eu não sou racista!*”. É necessária a construção e a mudança de paradigma dos privilégios do branco na sociedade, bem como as hierarquizações de poder que nela instauram uma subordinação a todas/todos as/os negras/negras. A partir do momento em que o corpo branco tiver consciência de que é o detentor do privilégio e de que seus atos são providos pelas discriminações e preconceitos, quem sabe as futuras relações sociais não se concretizem no prisma da desigualdade.

A identidade é constituída na cultura, é volátil e modifica-se dependendo do lugar que está ocupando e das interações que estabelece com os grupos sociais e com o seu *Eu*. A constituição da identidade negra ocorre entre as relações sociais que são estabelecidas no bojo da sociedade. Dessa maneira, se a elite branca perpetua uma imagem pejorativa do negro, ele, por sua vez, acaba interiorizando que ser negro é não ser “aceito” de acordo com os padrões hierárquicos do branco. Se o negro acreditar na inverdade do branqueamento e o legitimar, estará negando a sua ancestralidade, suas crenças, seus costumes e suas tradições.

As mulheres negras, nesse contexto, ocupam o lugar de quem experiencia o racismo de dois modos: do lugar de mulher e mulher negra e, também, da esfera de quem está abaixo do homem negro. Carregam marcas de suas raízes e trazem consigo uma força que advém dos seus antepassados. Suas identidades, por vezes, são forjadas pela normatização do padrão branco eurocêntrico, entretanto muitas delas, quando iniciam o processo de se entender e compreender seu local de pertencimento racial, rompem o véu do embranquecimento e afirmam suas identidades negras, assumindo posicionamentos políticos críticos que atravessam suas vidas e seus percursos formativos.

Dentre tantos modos de resistências, a população negra viu a necessidade de terem uma representatividade que ultrapassasse os muros das relações do poder. O surgimento do Movimento Negro e, conseqüentemente, o Feminismo Negro possibilitou muitas conquistas e avanços no cenário educacional e social de suas vidas. Foram esses movimentos que começaram a fragmentar a sociedade e a mexer com os corpos brancos do colonialismo, evidenciando que as batalhas serão vencidas, mesmo que a passos curtos, que o sexismo e o racismo serão combatidos incessantemente pelos corpos negros de mulheres e homens que defrontam diariamente com os entrelaçamentos das desigualdades raciais e sociais.

Por fim, em *O que contam as profissionais negras da Educação Infantil: narrativas que reverberam resiliência*, apresentamos, no primeiro momento, o que as motivou a ingressarem na área educacional e, posteriormente, no âmbito da Educação Infantil. Os seus percursos de vida demonstraram três perspectivas: primeira, maior parte das profissionais sinalizaram que, desde a infância, detinham o desejo e a vontade de estarem trabalhando com crianças, que brincavam de escola e que tinham apreço em ensinar; segunda, a minoria expôs que não possuía o intento de estar ocupando cargos na esfera educacional, mas que, em um dado momento, devido a acontecimentos externos e internos, encaminharam-se para a educação; terceira, iniciaram na educação como uma possibilidade de introdução ao mercado de trabalho para, em seguida, após estarem estabilizadas economicamente, iniciar no ofício que almejava. No entanto, essas profissionais encantaram-se com os espaços e tempos da Educação Infantil e não saíram mais.

As identidades profissionais e docentes são constituídas, também, a partir das interações que as mulheres negras realizam em seus contextos de trabalho, e são diretamente afetadas pelos dispositivos de poder que estão presentes nas estruturas das Unidades Educativas. Compreendemos que ambas as identidades interpelam-se, formando uma outra identidade que se acopla na identidade que a pessoa tem, logo, como já mencionamos anteriormente, as identidades são ininterruptamente um processo contínuo de construção e, dependendo do local

de pertencimento, esse acionamento identitário ocorre com mais intensidade ou não sobre o corpo da pessoa, porque, a partir do momento em que nos reconhecemos, estamos declarando à sociedade em qual lugar nos encaixamos.

Em seguida, dissertamos acerca dos níveis de formação das mulheres negras até chegarem aos seus cargos e funções. É notório que grande maioria das profissionais negras efetivas da Rede Municipal de Florianópolis tem titulação a mais do que é exigido nos editais de concursos. Dentre os cargos ocupados na Educação Infantil e os níveis de formação estabelecidos na análise das narrativas, evidenciou-se que as auxiliares de sala, maior parte das partícipes da pesquisa, têm magistério, graduação e especialização (mais de uma) e mestrado. Foi perceptível que estar ocupando os espaços educacionais, para muitas delas, é mais um ato de resistência contra um sistema que racializa quem não é branco.

Na busca pela resposta para a pergunta que possibilitou a edificação desta escrita, concluímos que as profissionais que estão como auxiliar de sala ocupam esse lugar por **três** motivos: **primeiro**, estão na espera de futuros concursos públicos para ascenderem na carreira profissional, desse modo, enquanto não se materializam, algumas profissionais negras continuam seguindo na trilha da qualificação profissional, seja com mais especializações ou pleiteando vaga no mestrado em Universidades Públicas. As mulheres negras relataram que é necessário estar na procura de mais formações (níveis de estudos) para estarem ocupando os cargos que ficam acima do ser auxiliar de sala na hierarquização do poder e saber, pois, para quem é negra e/ou negro, o seu percurso formativo deve comprovar que sua capacidade intelectual independe do seu pertencimento étnico-racial; **segundo** uma parte parece estar satisfeita com o cargo e as atribuições que realiza; e, **terceiro** a minoria está para se aposentar, logo almejam fazer outras coisas, porém ligadas à área da educação também e, ainda, de acordo com as narrativas, algumas expressaram a vontade de viajar e descansar após anos dedicando-se à educação e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Um dado importante que é ressaltado em determinadas narrativas é a carência que toca a educação antirracista na Educação Infantil, visto que a própria Rede Municipal de Florianópolis tem um documento nomeado *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica - EREER*, que versa direcionar os profissionais da educação para fomentar uma educação para a diversidade e antirracista, parecem-me, de acordo com muito do que ouvi em alguns NEIM, que no Projeto Político Pedagógico está previsto, conquanto, na prática não se concretiza. Não realizam propostas pedagógicas de cunho inclusivo que trabalhe com as diferentes representatividades que são próprias das crianças enquanto sujeitos que estão se desenvolvendo e constituindo suas identidades. A autoestima e

a identidade positiva devem ser apresentadas para a criança desde a tenra idade, deve-se mostrar que ser negro e possuir fenótipos distintos dos seus pares brancos é bonito também, esse padrão eurocêntrico tem que ser ceifado na primeira infância.

Nesse ínterim, houve sinalizações quanto aos cursos formativos ofertados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis - PMF. As mulheres negras comentaram que há pouca incidência de discussão nos espaços de formação sobre a EREER e que se faz necessário ampliar esses diálogos em todas as Unidades Educativas, principalmente as que se encontram no Norte da Ilha, lugar no qual a presença negra é menor.

Nos chamou atenção as incoerências que encontramos no que atravessam os dados quantitativos da presença da população negra, em especial, das mulheres negras nos âmbitos educacionais exercendo as funções de professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala. Existem fragilidades nas amostragens que nos foram cedidas pelos órgãos da PMF, pois a realidade que encontramos nos NEIM evidenciam uma presença significativa de profissionais negras. Constatamos que há uma lacuna no que tange o entrecruzamento dos dados que analisamos/interpretamos com relação ao que observamos nas Unidades Educativas, por este motivo, acreditamos que seja necessária uma reestruturação do sistema de preenchimento das fichas dos profissionais que trabalham na área da educação de um modo que seja menos passível a erros e inconsciências de números. Faz-se importante sabermos quem são os profissionais que estão no chão das Instituições de Ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Um dos focos desta pesquisa é também demonstrar a relevância da temática das relações étnico-raciais na sociedade, em particular das mulheres negras que compõem o quadro de profissionais da Educação Infantil da PMF e publicizar que, sim, existem mulheres negras qualificadas, até mais do que as mulheres brancas, para estarem exercendo e ocupando os cargos de auxiliar de sala, professora regente e professora auxiliar. Pelo que constatamos, o que altera são as remunerações porque a grande maioria de todas as partícipes realiza um pouco de cada incumbência quanto aos cargos. Outro ponto é romper com a falsa ideia da democracia racial e com a branquitude cristalizada nas Unidades Educativas. Para que isso ocorra, é necessário que as mulheres negras profissionais da Educação Infantil continuem se posicionando politicamente e ativamente nas questões étnico-raciais, é premente que todas e todos saibam que as mulheres negras são capazes e, por vezes, até mais do que as mulheres brancas, independente do ofício que realize. Por mais oportunidades e menos racismo nas Instituições de Ensino.

Como percebemos, o processo do acionamento identitário da mulher negra é engendrado por atravessamentos e marcas. Marcas que contribuem para a constituição de uma identidade negra, por vezes adulterada no engodo de uma sociedade injusta e igualitária.

Processualmente, essas mulheres, as negras profissionais da Educação Infantil, estão ocupando lugares de prestígios em âmbitos que anteriormente não transitavam, obtendo legitimado de qual lugar fala. Possuindo um pensamento mais elaborado acerca do campo político, a mulher negra encontra-se engajada para contribuir de modo significativo a transformação da realidade do seu grupo de pertencimento. As mulheres negras podem ser visualizadas como a Nzinga Mbandi, mulher negra e militante que resistiu por muito tempo à invasão do seu território pelos portugueses e que incutiu no seu povo o sentimento de força no que toca a luta no embate contra as desigualdades.

Não podemos negligenciar a verdade sobre o Brasil: vivemos em um país racista, que concebe suas relações sociais por intermédio do racismo estrutural, que exclui, segrega e racializa os grupos étnicos-raciais negros. Destarte, é imprescindível afirmar que estamos buscando galgar caminhos para que mais mudanças significativas e importantes ocorram no interior da sociedade branca, paliativamente os corpos brancos - que até então eram os detentores do poder, saber e ser - estão perdendo seus privilégios e estão sendo direcionados para um *locus* no qual os corpos negros são conhecedores há séculos, do desprivilegio.

Almeja-se que os percursos de vida e formativos das novas Antonietas possam impulsionar as mulheres negras em todos os âmbitos - profissionais e pessoais -, que continuem a caminhar pelas areias porosas, porém férteis do campo da educação, contribuindo para qualificar a Educação Infantil, que nunca percam sua força em lutar para conquistar seus espaços na sociedade brasileira, que seus passos possam inspirar todas as mulheres negras no sentido de empoderamento e as mulheres brancas e, também, homens brancos, para que reconheçam seus privilégios e deixem de ser racistas, sexistas e misóginos. Ter consciência do privilégio do seu corpo branco e despir-se dele não é algo simples para uma nação que aprendeu a ser racista há quase 130 anos. Faz-se necessário, com urgência, a descolonização epistemológica do conhecimento para que então possamos adentrar pelas veredas da possível transformação do pensamento e mente do corpo branco eurocêntrico.

Não obstante, é possível identificarmos corpos brancos antirracistas em construção, que num futuro longínquo, ou não, possam reconhecer que a única raça é a raça humana. Que as histórias das novas Antonietas ocasionem mudanças nos corpos brancos e nos seus posicionamentos frente ao corpo negro, das mulheres negras, que a resiliência continue sendo pautada e que uma sociedade menos desigual e racista seja capaz de nascer. Sejamos resistência!

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jurandir de. **Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil**. Revista Direitos Humanos e Democracia. Editora Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun. 2014.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Polén, 2017.
- ANGST, Rosana. **Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura**. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A mulher negra no mercado de trabalho**. Revista Estudos Feministas, vol. 3, n. 2, IFCS/UFRJ, 1995.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Racialidade e produção de conhecimento. *IN: AUTORES, Vários. Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002a.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. p. 25-57. *IN: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BENDASSOLLI, Pedro F.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Representações estratégicas identitárias na experiência do artista**. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 3, 2012.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASÍLIA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª edição. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acessado em 03 novembro de 2018.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira, p. 13-23. *IN*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na Educação Superior. Perspectivas das ações afirmativas**. Tese de Doutorado, 192 p. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unicamp_tese_2005_EPRCamargo.pdf>. Acesso 25 fevereiro de 2018.

CARNEIRO, Sueli. Raça, gênero e ações afirmativas. *IN*: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *IN*: ASHOKA, Empreendimentos Sociais & TAKANO, Cidadania (Org.). **Racismos contemporâneos**, 2003, p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. *IN*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CARDOSO, Lourenço. **A branquitude acrílica revisitada e a branquitude**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014a. ISSN 2177-2770.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude, v.8, p. 607-630, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *IN*: CAVALLEIRO, Eliane. (Orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, Layla Daniele Pedreira de. A concretização das desigualdades: disparidades de raça e gênero no acesso a bens e na exclusão digital. *IN*: **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle. (Orgs.). Brasília: IPEA, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2). Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÉSARIE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora. 1ª edição, Lisboa, 1978.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional**. s/a. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16627078-Educadoras-de-creches-entre-o-feminino-e-o-profissional-cerisara-ana-beatriz-universidade-federal-de-santa-catarina-resumo.html>>. Acesso 17 junho de 2019.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. In: Revista Eletrônica Zero-a-Seis. Florianópolis: CED/NUPEIN, Periodicidade Semestral - número 5. janeiro/julho 2002, 05, 2002, p.1-13. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo2.html>>. Acesso 25 fevereiro de 2018.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Rio de Janeiro, 1982, p. 1-16. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na Educação Infantil Pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CED/UFSC, 2010.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

CUNHA, Fabienne Neide da Cunha. **Mulher negra no Ensino Superior: “eu quero fazer parte dessa sociedade”**. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, curso de Pedagogia - UFSC, 2015.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem” obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). IN: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. IN: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>>. Acesso 25 fevereiro de 2018.

CRUZ, Alessandra Manoela da. **Pesquisas sobre Raça e Desigualdades Raciais no Brasil: antigas questões, novas abordagens (1988-2001)**. Dissertação de Mestrado - Guarulhos, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *IN: ROMÃO, Jeruse. (Orgs.). História do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo - Palestra UFBA**, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.amp.html>. Acesso 29 junho de 2019.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DENTZ, Schirlei Russi von. Interpretando os “caminhos” de uma pesquisa sobre ações afirmativas na UFSC. *IN: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em 23 junho de 2019.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. p. 165-182. *IN: Revista Afro-Ásia - Centro de estudos Afro-Orientais*, n. 19-20, FFCH/UFBA, 1997. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952/13555>>. Acesso 29 janeiro de 2018.

FERREIRA, Ivanilde de Jesus dos Santos. **Negros e Negras: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho**. Dissertação de Mestrado na área da Educação - PPGE/UFSC, 2018.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. **As relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2011, 31 (2), p. 374-389. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>>. Acesso 15 janeiro de 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTOURA, Natália; REZENDE, Marcela Torres; MOSTAFA, Joana; LOBATO, Ana Laura. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. Brasília: Ipea, 2011.

Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_g_enero_raca.pdf>. Acessado 13 outubro de 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres Negras na Educação Brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

FREITAS, Tais Pereira de. **Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação**. 230 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. Raça e eugenia. *IN*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva, (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.

FLORIANÓPOLIS, **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica** - Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC - 2016.

FLORIANÓPOLIS, **Manual do Servidor** - Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Administração. Florianópolis, SC, s/a.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. *IN*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002, p. 5-40.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abril., 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, p. 39-62. *In*: BRASÍLIA, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para todos, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** 2002, p. 40-51. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em 15 junho de 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Professoras negras: trajetória escolar e identidade.** Cadernos CESPUC de Pesquisa. Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988/11596>>. Acesso 15 junho de 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativas: tipos fundamentais.** RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35. nº 3, p. 20-29, maio/junho, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 ed. LTC: RJ, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs, 1984, p. 223-224.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOULART, Treyce Ellen Silva. **Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática docente.** 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. Silêncio - o canto da desigualdade racial. p. 13- 17. *IN*: ASHOKA, Empreendedores Sociais; TAKANO, Cidadania. **Racismos Contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Tradução Ana Luiza Libânio. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: **uma análise das condições de vida da população brasileira.** Aspecto Demográfico. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: ONU Mulheres; SPM; SEPPPIR, 2011.

IPEA. **Situação da população negra por estado**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

KOHAN, Silvia. **Como narrar uma história**: da imaginação à escrita - todos os passos para transformar uma ideia num romance ou num conto. Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. p. 259-279. *IN*: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). *IN*: **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle. (Orgs.). Brasília: IPEA, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma pesquisa pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES, Tania Aparecida. **Professoras Negras e o combate ao racismo na escola**: um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola. Dissertação. Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2008.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Marlise. **Movimento e Teoria Feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul Global?** Revista Sociologia Política. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/06.pdf>>. Acesso 13 outubro de 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *IN*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Cultura Negra e Identidades.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza Martins. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Roberto Borges. Prefácio. *IN*: MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na leia e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Scheila Ferreira. **Identidades de afro-descendentes: resistência e preconceito como motores de um processo em produção**. Recife: Abrapso, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *IN*: NÓVOA, António. (Orgs.). **Vida de professores**. 2ª Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Adilson José. **Sobre Feministas Negras e Solidariedade Racial**, 2018. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/02/05/sobre-feministas-negras-solidariedade-racial-2/>>. Acesso 17 junho de 2019.

MUNANGA, Kabenguele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *IN*: **Revista da ABPN**, vol. 4, n. 8, Jul-Out, 2012, p. 6-14.

MUNANGA, Kabenguele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. *IN*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vidor de Sousa. **Negras Imagens: ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabenguele. As facetas de um racismo silenciado. *IN*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva, (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996a.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JUNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *IN*: CAVALLEIRO, Eliane. (Orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de Vida de Professoras Negras: trajetórias de sucesso**. EdUFMT: Mato Grosso, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Edições GRD. Rio de Janeiro, 1968. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/o-negro-revoltado/>>. Acesso 19 janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/o-negro-revoltado/>>. Acesso 19 janeiro de 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso 25 fevereiro de 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: professoras Negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo**. 308 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros: uma história**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História - PPGH/UFSC, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. um balanço das teorias. *IN*: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília; IPEA, 2008. p. 69-99.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, texto para discussão, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** Sem Ano. Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL>. Acesso em 03 março de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.15-40, abril, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CUNHA, Liliam do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. Revista Pensamiento Actual - Vol. 17 - No. 28, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012a. p. 103-160.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos**. Florianópolis: IFSC - Revista EJA em Debate v.1, 2012.

PEDRADA, Dulcineia Benedicto. **Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização” de existências**. Artigo apresentado no GT 21 - Educação e Relações Étnico-raciais na ANPED, em 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2479_int.pdf>. Acesso em 18 outubro de 2018.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas memorialísticas: memória e literatura.** Revista Contemporânea de Educação N° 12 - agosto/dezembro de 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *IN: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. **Diáspora como movimento social: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

REIS, Maria da Conceição. **O processo civilizador na construção da identidade negra.** XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Recife/Brasil, novembro, 2009, p. 1-8.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). *IN: ROMÃO, Jeruse. (Orgs.). História do Negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. *IN: ROMÃO, Jeruse. (Orgs.). História do Negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *IN: CAVALLEIRO, Eliane. (Orgs.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação.** Diálogo educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: Acesso em 13 de abril de 2012.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Luciana Nascimento dos. **Mulher negra professora entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si.** 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. DEDC I- Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2008.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2003.

SAYÃO, Marilise Luiza Martins dos Reis. Reflexões sobre acionamentos identitários entre estudantes cotistas negros da UFSC. *IN*: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. *IN*: AUTORES, Vários. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002.

SILVA, Claudilene Maria da. **Mulheres negras: construindo identidades e práticas de enfrentamentos do racismo no espaço escolar**. Artigo apresentado no GT 21 - Educação e Relações Étnico-raciais na ANPED, em 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1000%20int.pdf>>. Acessado em 18 outubro de 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas para além das cotas. *IN*: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. *IN*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Marluce Pereira da; MOURA, Carmem Brunelli de; LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos. **Das batalhas identitárias às práticas de liberdade: uma história de vida de uma professora negra**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n2/a08v12n2.pdf>>. Acesso em 18 outubro de 2018.

SOUZA, Jessé. O engodo do combate à corrupção: ou como imbecilizar pessoas que nasceram inteligentes. *IN*: SPUZA, Jessé; VALIM, Rafael; et. al. **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Editora Contracorrente/Boitempo, 2018.

SPINK, Peter Kevin. **Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva Pós-construcionista**. Texto organizado por Spink e membros do Núcleo de Organização e Ação Social. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Puc-SP, 2003.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHERER-WARREN, Ilse. Da branquitude à inclusão étnico-racial na universidade. *IN*: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial no Brasil. *IN*: **Negras Imagens: ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. *IN: Negras Imagens: ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996a.

STEVA, Juliana Moreira. **Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial**. Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p. 20-53, 1. sem. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/432/268>>. Acesso 15 janeiro de 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 20, n. 2, jul-dez 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *IN: THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília; IPEA, 2008. p. 19-47.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou, já foi tarde. p. 39- 48. *IN: ASHOKA, Empreendedores Sociais; TAKANO, Cidadania. Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

WERNECK, Jurema. **Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil**, 2010.

Disponível em: <www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/livro_mulheresnegras.pdf>. Acesso 15 janeiro de 2018.

APÊNDICE A - ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E SUAS RELEVÂNCIAS PARA A TEMÁTICA

Dissertar sobre as mulheres negras, em especial, as profissionais negras da Educação Infantil de Florianópolis requer uma investigação no contexto das produções acadêmicas desenvolvidas sobre esse tema. Será a partir deste mapeamento que poderemos averiguar o que é produzido sobre as relações étnico-raciais e as mulheres negras e, ainda, quais os temas mais abordados.

Acreditamos que a busca irá potencializar a nossa compreensão acerca do tema que se anuncia, pois partimos da conjectura que conhecendo o que já se produziu na área poderá ampliar os saberes iniciais que possuímos da temática contribuindo para novas produções de conhecimentos. Iremos detalhar como ocorreu esse processo, como foi a escolha dos descritores - categorias importantes para a pesquisa das produções -, quais foram os bancos de dados selecionados e, por fim, apresentaremos os trabalhos que foram selecionados para a leitura na íntegra e suas análises. É sem dúvidas ímprobo elaborar o estado do conhecimento¹⁰⁰, porém mobiliza para o engendramento de novos conhecimentos partindo daqueles que foram produzidos outrora. Acerca do que foi explicitado Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), salienta que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Desafio esse que nos potencializa com o propósito de “[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...] de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado” (FERREIRA, 2002, p. 257). Nosso olhar estará ancorado na análise das produções acadêmicas para os seguintes pontos: objetivos, metodologia - como foi desenvolvida a mesma -, bases teóricas utilizadas, quais gêneros foram mais incidentes dentre as obras selecionadas e de quais regiões e Universidades estas fazem parte. Com a efetivação do balanço das produções conheceremos o

¹⁰⁰Em alguns momentos intitularemos de mapeamento das produções, balanço das produções ou levantamento de dados por considerarmos que são sinônimas.

que já foi estudado sobre o assunto que nos debruçamos a pesquisar como também se os questionamentos que nos trouxeram até aqui já foram elucidados por outra acadêmica/o pesquisadora/o. Na visão das pesquisadoras Joana Paulin Romanowski e Rominda Teodora Ens (2006) o objetivo do balanço das produções consiste em:

[...] compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Partindo desta premissa, consideramos que ao delinear o estado do conhecimento este será um instrumento de grande valia ampliando nossas lentes sobre o tema perscrutado.

A busca ocorreu em três banco de dados: no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior - CAPES; nos Anais da Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED - debruçando-me nos Grupos Temáticos: GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT 08 - Formação de Professores e GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; e, em artigos do *Scientific Electronic Library Online* - SciELO. Com relação ao recorte temporal para as pesquisas, optamos por ser dez anos 2008 a 2018, correspondendo a data de início com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas na UFSC. Partindo desse pressuposto, averiguaremos se houveram alternâncias no quadro da formação em Nível Superior pelas futuras profissionais negras que serão entrevistadas.

Um fator importante a ser concretizado antes do início do mapeamento das produções é a escolha dos descritores e suas combinações, visando propiciar o encontro de lacunas ou avanços no enredo da temática. Após avaliarmos quais seriam os melhores arranjos, optamos por eleger três: Professora Negra *AND* Educação Infantil; Auxiliar de sala Negra *AND* Educação Infantil; e, Mulheres Negras *AND* Docência. Os primeiros resultados dos levantamentos das produções começaram a surgir e eis que obtivemos alguns sobressaltos, talvez já esperados inconscientemente por nós, não encontramos trabalhos em determinados bancos de dados, evidenciando a pertinência e, também, a urgência em versarmos sobre o que nos propusemos a investigar. Cabe aqui salientar que no primeiro plano apresentaremos toda

seleção das produções acadêmicas por banco de dados e no segundo momento apresentaremos as análises de cada produção e sua devida relevância para a pesquisa em tela.

Efetuamos o primeiro mapeamento das produções na CAPES, encontramos no total 598 dissertações e 174 teses de doutorado. Números estes que abrangem as combinações dos descritores mencionados anteriormente. Desta primeira busca, como consta na **Quadro I**, os trabalhos foram selecionados a partir dos resumos e palavras-chave, porém sem o crivo da análise, foram eles:

QUADRO I: Número de produções encontradas - 2008/2018

CAPES						
DESCRITORES CATEGORIA		PRODUÇÕES ACADÊMICAS		ANO DAS PUBLICAÇÕES		QUANTIDADE
		DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESE	
1	Professora negra <i>AND</i> Educação Infantil	03	01	DISSERTAÇÃO	2012/2013	03
				TESE	2015	
2	Auxiliar de sala negra <i>AND</i> Educação Infantil	-----	-----	DISSERTAÇÃO	----	0
				TESE	----	
3	Mulheres negras <i>AND</i> Docência	01	-----	DISSERTAÇÃO	2008/2016	02
				TESE	----	
TOTAL				05		

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Destas 05 produções acadêmicas, após a leitura na íntegra buscando a interlocução com a temática da pesquisa em desenvolvimento, selecionamos 03 trabalhos, sendo estas 03 dissertações e 01 tese referentes ao descritor Professora negra *AND* Educação Infantil. Com relação ao descritor Mulheres negras *AND* Docência encontramos 02 dissertações - apesar de uma delas trazer no título “professoras negras” no seu desenvolvimento torna-se explícito que a questão das mulheres é a central assim como as questões da docência -, todavia não obtivemos sucesso no levantamento de produções que possuíssem transversalização com o descritor Auxiliar de sala negra *AND* Educação Infantil. De acordo com o **Quadro II**, a seguir:

QUADRO II: Número de produções encontradas - 2008/2018

ANO	DESCRITORES CATEGORIAS	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTORA/OR	INSTITUIÇÃO E REGIÃO
2008	Professora negra <i>AND</i> Educação Infantil	DISSERTAÇÃO Mulher negra professora entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si	SANTOS, Luciana Nascimento dos.	Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Nordeste
2012	Professora negra <i>AND</i> Educação Infantil	DISSERTAÇÃO Histórias de Ébano: professoras Negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo	NUNES, Míghian Danae Ferreira.	Universidade de São Paulo - USP / Sudeste
2015	Professora negra <i>AND</i> Educação Infantil	TESE Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação.	FREITAS, Tais Ferreira de.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / Sudeste
2016	Mulheres negras <i>AND</i> Docência	DISSERTAÇÃO Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática docente.	GOULART, Treyce Ellen Silva	Universidade Federal do Rio Grande - FURG / Sul

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

O segundo passo foi realizar o balanço das produções na ANPED nos Grupos de Trabalhos: GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 08 - Formação de Professores; e, GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. Nos chamou a atenção a baixa incidência de trabalhos acadêmicos mais direcionados para os que estamos investigando. Mesmo com o baixo número quantitativo, conseguimos encontrar 06 artigos e selecionamos apenas 02, como apresenta o **Quadro III**:

QUADRO III: Produções encontradas na ANPED - 2008/2018

ANO	DESCRITORES CATEGORIAS			NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	NÚMERO DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
	Professora negra AND Educação Infantil	Auxiliar de sala negra AND Educação Infantil	Mulheres negras AND Docência		
2008	----	----	----	0	0
2009	----	----	GT 21 - Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. JESUS, Regina de Fátima de. UERJ	01	0
2010	----	----	----	0	0
2011	GT 21 - Identidades e diversidade no cotidiano escolar: o lugar afrobrasileiro. LIMA, Maria Batista. UFS	----	GT 21 - Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. SILVA, Claudilene Maria da. UFPE	02	01
2012	----	GT 07 - O proinfantil e a formação das agentes auxiliares de creche no município do Rio de Janeiro. CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de. UFRJ	GT 21 - Mulheres negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização” de existências. PEDRADA, Dulcineia Benedicto. UFES	02	01
2013	----	----	----	0	0
2014	NÃO HOUVE EVENTO				
2015	----	----	----	0	0
2016	----	----	----	0	0
2017	----	----	GT 21 - Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. UFSCar	01	0

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Por fim, o último banco de dados a ser visitado foi o SciELO no qual encontramos apenas 01 produção que trata da constituição identitária de uma professora negra, como nos situa o **Quadro IV**.

QUADRO IV: Produções encontradas na SciELO - 2008/2018

SciELO							
DESCRIPTORES CATEGORIA		TÍTULOS DAS PRODUÇÕES	AUTORAS/ES	INSTITUIÇÃO	ANO DAS PUBLICAÇÕES	NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS	NÚMERO DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
1	Professora negra <i>AND</i> Educação Infantil	----	----	----	----	0	0
2	Auxiliar de sala negra <i>AND</i> Educação Infantil	----	----	----	----	0	0
3	Mulheres negras <i>AND</i> Docência	Das batalhas identitárias às práticas de liberdade: uma história de vida de uma professora negras	SILVA, Marluce Pereira da; MOURA, Carmen Brunelli de; LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos	UNESP UFRN UERN	2012	01	01
TOTAL		01					

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Ao finalizar o mapeamento das produções, chegamos ao número de 07 produções acadêmicas, dentre estes 03 artigos, 03 dissertações e 01 tese. Cabe ressaltar, antes de adentrarmos nas análises propriamente ditas, que todas as autoras das pesquisas são mulheres sendo 04 mulheres negras. Acreditamos que seja de suma importância darmos visibilidade as pesquisadoras negras produtoras de ciência que atravessam as conjunturas arenosas da sociedade brasileira produzindo conhecimento. Por esse motivo, elaboramos um **Quadro V** apresentando suas áreas de atuações, os referidos dados foram extraídos da página do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Enfatizamos que não encontramos o currículo lattes e nem outras informações sobre 02 pesquisadoras, porém as mesmas constam na referida amostragem. O pertencimento étnico-racial ocorreu através da heteroatribuição através da imagem do próprio currículo lattes.

QUADRO V: Autoras produções acadêmicas selecionadas - 2008/2018

PESQUISADORA	PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL			ÁREA PROFISSIONAL
	NEGRA	BRANCA	NÃO IDENTIFICADO	
FREITAS, Tais Ferreira de.	x			Docente no curso de graduação em Serviço Social, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), em Uberaba, MG. Pesquisadora da temática relações raciais e educação.
GOULART, Treyce Ellen Silva,	x			É membro do Nós do Sul Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas e possui área de pesquisa e interesse no estudo de Relações Étnico-raciais, Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe, Feminismos das mulheres negras, Decolonialidade e Intelectualidade Negra.
LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos.	x			Professora adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atual Pró-reitora de Ensino de Graduação (UERN). Leciona na Graduação em Letras/CAWSL, na Graduação em Pedagogia (PARFOR) e no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Orienta pesquisas sobre temáticas referentes ao Ensino de Língua Materna/leitura; As identidades; A diversidade étnico-racial. Direciona as produções para as práticas discursivas na escola e na sociedade.
MOURA, Carmen Brunelli de.		x		Atua na educação a distância em curso de especialização e extensão como docente. Experiência na elaboração de materiais didáticos para mediação pedagógica em EaD. Concentra suas experiências na área de Linguística Aplicada, com ênfase em linguagem, discurso, formação docente, processos de subjetivação, governamentalidade, em práticas discursivas de contextos midiáticos e institucionalizados.
NUNES, Mighian Danae Ferreira.	x			Faz parte do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPPI) da Faculdade de Educação da USP, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji ANKonde, de Angola (GEPEULAN) da Faculdade de Educação da USP e é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atualmente é professora da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, IHL-Campus dos Malês (UNILAB, São Francisco do Conde, Bahia).
PEDRADA, Dulcineia Benedicto.			x	Não encontrado
SANTOS, Luciana Nascimento dos.	x			Não encontrado
SILVA, Claudilene Maria da.	x			Atualmente é professora efetiva da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), membro do grupo de pesquisa Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África - NYEMBA e coordenadora do curso de pedagogia do Campus dos Malês - São Francisco do Conde - Bahia.
SILVA, Marluce Pereira da.			x	Atua ainda como professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e como colaboradora dos programas de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes eixos temáticos: linguagem e discurso, constituição identitária étnico-racial, de sexualidade, de gênero e produção de subjetividade em práticas discursivas na mídia e em outros contextos institucionalizados

FONTE: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Outro dado que elegemos relevante é onde as produções acadêmicas estão sendo produzidas, em quais regiões e, conseqüentemente, Universidades. Conforme nosso mapeamento 03 produções contemplam a região Sudeste das Instituições Universitárias

mapeadas: 01 produção acadêmica na Universidade de São Paulo - USP (dissertação); 01 produção acadêmica na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (tese); e, 01 produção acadêmica na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (artigo). Na região Nordeste 03 produções: 01 produção acadêmica Universidade do Estado da Bahia - UNEB (dissertação); 01 produção acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (artigo); 01 produção acadêmica produzida por três autoras de Instituições distintas, sendo uma delas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e a outra pesquisadora da Universidade do Estado Rio Grande do Norte - UERN, por conseguinte, a última da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (artigo). Visto que duas autoras se localizam na mesma região optamos por ilustrar no Mapa do Brasil a produção nesta referida região e, ainda, pelo fato de uma das mulheres produtoras de ciência e conhecimentos ser uma pesquisadora negra. Por fim, na região Sul, encontramos uma produção acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande - FURG (dissertação), como exemplifica o **Quadro VI**:

QUADRO VI - MAPA DO BRASIL - Mapeamento das produções acadêmicas 2008/2018



FONTE IMAGEM: <<https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/regioes-do-brasil/>>. Acesso 19 setembro de 2018

FONTE RESSIGNIFICAÇÃO DA IMAGEM: SOUZA, Jéssica Lins de, 2019.

No que tange às análises das produções, começaremos pelas selecionadas na CAPES, primeiramente as 03 dissertações e, em seguida, a única tese.

A dissertação intitulada *Mulher Negra Professora entre a Crisálida e o Beija-Flor: O Invisível e o Revelado, o Silêncio e a Escrita de Si*, da pesquisadora Luciana Nascimento dos **Santos**, foi produzida em 2008 na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Santos, nos conta a história vida e a trajetória da professora negra Luiza do Carmo de **Jesus** moradora do Município de Feira de Santana, a metodologia utilizada na pesquisa é de base qualitativa, foram realizadas entrevistas com a professora e outros profissionais e funcionários que trabalharam ou lecionaram em algumas das escolas que a docente ministrou aulas. Também utilizou documentos/registros que professora havia produzido na época em que ministrava aulas. Partindo destes pontos de análise, Santos observou que os registros fomentados pela professora expunham atitudes de discriminação interseccional que eram vivenciadas no contexto escolar, evidenciando o racismo. Com relação a metodologia adotada, **Santos** (2008) expõe:

Pela especificidade desta investigação, optei pela triangulação de fontes: entrevistas, reportagens de jornais e análise de documentos vinculados à trajetória da professora, tais como: cadernos de planejamento, fotografias, cartas, bilhetes, textos produzidos e ou utilizados, documentos outros: diplomas, certificados, RG, Carteira Profissional, Carteira de Habilitação para lecionar etc. Estes foram instrumentos significativos para o levantamento, a coleta dos dados, e a composição da trajetória da professora (**SANTOS**, 2008, p. 22).

A pesquisa que se anuncia surgiu das indagações e inquietações da pesquisadora versando o desejo de investigar, ressignificando com minhas palavras, como foi a história de vida de uma mulher negra para que ela viesse a se tornar professora? Quais ações o preconceito, a discriminação e o racismo incidiram na sua vida de docente? Estes foram alguns dos móveis que impulsionaram a pesquisado a desenvolver a investigação.

Logo nas primeiras laudas, a autora explicita que a sociedade brasileira é atravessada por “[...] assimétricas relações sociais, que amplificam sua dimensão numa velocidade espantosa, ao mesmo tempo em que instituiu privilégios, prestígios, acesso a bens culturais”, e afirma, “[...] instituem-se também segregação, silenciamento, exclusões étnico-raciais, de classe, e gênero” (**SANTOS**, 2008, p. 13). Infelizmente, está é a realidade do Brasil e tais articulações mencionadas continuam perpetradas na sociedade e, principalmente, nas pessoas, nos corpos brancos racistas colocando a população negra no “[...] não-lugar, o esquecimento, a história marcada por trajetórias e por narrativas silenciosas e silenciadas [...]” (**SANTOS**, 2008, p. 15).

Dentre os autores basilares da produção, encontramos: Beauvoir (2001), Benjamin (1994), Bom Meihy (2005), Le Goff (2003), Hampaté Ba (1982), Carneiro (2003), Catani (2002), Sobré (2002), Scott (2008), Louro (1997), Joutard (2005), Thompson (1992) e dentre outros que foram citados. Tais aportes teóricos dialogam com temas como: memória, linguagem, história oral, narrativa, Feminismo Negro, gênero e outros. Sobre as entrevistas a autora se encorou nas unidades de análise das coletas de dados que foram realizadas através do entrecruzamento da Teoria da Interpretação de Paul Ricœur (1996) e a Interseccionalidade da Kimberlé Crenshaw (2002) foram de grande relevância para a constituição da escrita.

Por fim, **Santos** (2008, 214), coloca que sobre “[...] a população negra, ainda pesa o determinismo que atravessou o Atlântico nos papiros, que registravam os lotes de escravos que seriam espalhados pela América. Essas marcas incidem sobre a sua imagem, sua ocupação profissional”. Sobre a história de vida da grandiosa professora negra, nos diz que:

É salutar destacar que a história de vida da Professora Luiza foi costurada pela luta. Houve investimento e vontade de estudar; as narrativas e os registros exalam esse sonho, que por ele, enfrentou uma série de dificuldades e aos 30 anos tornou-se professora, aos 55 estava na faculdade. Com a sutileza de um Beija-flor foi reinventando a sua história de Mundo Novo a Feira de Santana, de aluna a professora. Portanto, acrescento ao registro que Luiza fez anunciando que sua vida dava uma história, que esta foi uma mulher negra professora cuja vida não cantou em vão (**SANTOS**, 2008, p. 218).

A pesquisa em todo o seu desenvolvimento traz amarrações pulsantes da história de vida da mulher negra e professora Luiza do Carmo de **Jesus**. No percorrer das 218 páginas carregadas de sentimentos e de um processo investigativo primoroso, a autora tece entre linhas e bordados a conjuntura social e racial do Brasil, fala sobre as desigualdades, a discriminação interseccional, o racismo e outros mecanismos que atravessam a constituição da população negra no Brasil.

A próxima dissertação se intitula *Histórias de Ébano: professoras Negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo*, da pesquisadora Míghian Danae Ferreira **Nunes**, foi escrita em 2012 na Universidade de São Paulo - USP. **Nunes** (2012, p. 24), já na introdução expõe que a temática investigada era sua conhecida desde quando era graduanda no curso de Pedagogia, nas suas palavras: “Estudar as professoras de Educação Infantil, suas trajetórias e identidades são questões que se entrelaçam com o tema que escolhi para pesquisa ainda na graduação em Pedagogia [...]”. Dentre seu relato pessoal, salienta que se descobriu negra e nordestina a partir do momento em que chega em Salvador e acontecimentos e ações racistas passam a coloca-la em um lugar que ainda “talvez” não se reconhecia, ser mulher negra.

Posteriormente, retorna para São Paulo e aqui inicia sua jornada na Educação Infantil e foi neste retorno que muitas coisas mudaram, suas indagações e questionamentos estavam em ebulição, porque observou o campo da Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo e não encontrou documentos que comprovassem a presença de mulheres negras na área supracitada. Investigação de campo, inicialmente, aconteceu nas 30 escolas municipais de Educação Infantil, e, em uma das 13 diretorias da área que localizava-se na periferia **Nunes** conseguiu contato com professoras negras que se autodeclaravam e foi a partir deste acontecimento que os processos investigativos começaram a se adensarem e florescer. Nas palavras da autora a pesquisa “[...] centra-se então nas trajetórias profissionais destas mulheres, levando em conta suas identidades de gênero e raciais [...]” (**NUNES**, 2012, p. 61). e, também, “[...] ouvir as vozes das professoras” (**NUNES**, 2012, p. 151). Ou seja, foram colhidas 8 entrevistas narrativas para o desenvolvimento do processo investigativo.

Os aportes teóricos da pesquisa estavam bem amarrados, dentre os que a autora utilizou elencamos: Gloria **Ladson-Billings** (2002; 2004), Petronilha Beatriz Gonçalves e **Silva** (1987; 1998; 2003; 2006), bell **hooks** (2003), Nilma Lino **Gomes** (1995), Sueli **Carneiro** (2011), Neusa **Santos** (1983), Frantz Fanon (2008), estabeleceram diálogos com os temas: gênero, afetividade, subjetividades, trabalho pedagógico e racismo; Narcimária Luz (1998) acerca do trabalho investigativo com questionários; Marie-Christine Josso (2008; 2010) e Cynthia Sousa (1993; 1997) histórias de vida e entrevista narrativa; Leonor Arfuch (1995; 2010) entrevista dialógica; Maria Nilza da Silva (2006), Eliane **Cavalleiro** (2003), Elizeu Clementino (2008), Boaventura de Souza Santos (1987); e, Florestan Fernandes (1964; 1971); Marcus Vinicius Fonseca (2007), Jeruse **Romão** (2005), Maria Lúcia Rodrigues Müller (2006) sobre os caminhos percorridos pela população negra na história da educação.

Todas as entrevistas foram carregadas de sentimentos, rememorar situações consiste em revivê-las de certo modo. Partindo para as conclusões finais, **Nunes** nos ressalta que:

De algum modo, todos estes saberes de vida não estão descolados do trabalho pedagógico destas professoras e aparecem no cotidiano escolar. O que pretendemos é pô-los em evidência, saudá-los, confirmá-los, entendendo que com estas atitudes, estaremos colaborando para uma nova perspectiva em Educação Infantil e na educação como um todo (**NUNES**, 2012, p. 278).

Buscando ressignificar o mencionado, todas nós, professoras, independente de qual nível sejamos, trazemos conosco nossas bagagens, nossas aprendizagens e nossos saberes. Não devemos não trazê-lo para as nossas práticas, muito pelo contrário, estes são os que nos fazem mais humanizadas. Em especial, as professoras negras, estas carregam ancoradas em seus

corpos saberes que ultrapassam e descortinam o corpo branco e quando as mulheres negras estão em movimento uma sobe e puxa a outra.

A última dissertação analisada é *Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e práticas docentes*, da pesquisadora Treyce Ellen Silva **Goulart**, foi produzida em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. **Goulart**, inicia sua pesquisa falando de si, da sua trajetória até se reconhecer uma mulher negra “Tornei-me negra, se bem me lembro, aos 22 anos [...] minha pele sempre foi escura, meu cabelo crespo [...] aspectos fenotípicos, que tenho [...] antes da idade indicada havia pouca ou nenhuma consciência [...]” (**GOULART**, 2016, p. 12-13). Após localizar o leitor acerca da sua história de vida, de como descobriu-se negra, inicia suas reflexões sobre as conjunturas do Brasil, sobre as desigualdades sociais e raciais, bem como, aborda o colonialismo e as suas interfaces que continuam perpetradas nas classes. A história de vida da autora desta dissertação é mais uma dentre tantas histórias de mulheres negras que vivenciam sobre a pele atos racistas, sexistas, preconceitos e de discriminações.

As sujeitas da pesquisa em tela são as mulheres negras que a autora as reconhece como negras e que se autodeclaram enquanto mulheres negras a partir autobiografias: uma da própria autora e outras três professoras. As entrevistas ocorreram através de encontros individuais e, também coletivos cujo objetivo era: *Investigar como se constituem/são constituídas as mulheres negras enquanto sujeitas e em que medida são interpeladas pelo tríplice do racismo, sexismo e classismo. A partir de suas narrativas autobiográficas, investigar as possibilidades de estabelecimento de pactos de solidariedade entre mulheres negras* (**GOULART**, 2016, p. 41 grifo no original). A partir do seu objetivo geral a autora vai trazendo excertos das entrevistas os amarrando com as bases teóricas que elegeu para direcioná-la neste momento. Todas as narrativas das professoras negras, incluindo, da pesquisadora/participante da mesma, foram relatos encharcados de sentimentos, vivências e dessabores. Ser mulher, ser mulher negra na sociedade brasileira é lutar todos os dias.

Goulart, trouxe em sua bagagem teórica e nas entrelinhas da escrita mulheres negras, que assim como ela, são intelectuais, tais como: **Carneiro** (2005), **Collins** (2012), **Gomes** (2012), **Hooks** (2004; 2013), **Truth** (1851), **Lorde** (1984), **Werneck** (2013). Dentre outros autores, utilizou: Lugones (2014), Munanga (2008), Hall (2012), Butler (1987), Spivak (2010), Quijano (2005), Santos (2007), Mignolo (2008), Josso (2004), Delory-Momberger (2008) e dentre outros arrolados. Dentre as temáticas tangenciadas na pesquisa temos: Feminismo Decolonial e Feminismo Negro, narrativas autobiográficas, decolonialismo, as relações existentes entre raça, cor e gênero, menciona a Lei 10.639/2003 e sua relevância para o cenário

educacional apontando que necessitamos “[...] *decolonizar* os currículos a fim de que esses considerem e incidam sobre as diferenças que, em uma sociedade colonizada e dicotomizada, são convertidas em desigualdades” (GOULART, 2016, p. 90 grifo no original).

Por fim, já nas conclusões a autora relata que sua dissertação apesar de “[...] todas as suas limitações, se apresente, para o grupo de sujeitas no qual me incluo, como um exercício de debater-se contra a subalternidade, ousar tocar em seus limites, ou mesmo subverte-los. Mesmo que momentaneamente” (GOULART, 2016, p. 125). Nas páginas finais, acerca das histórias de vida das professoras negras, a autora coloca “Foi exatamente nestas histórias, nossas histórias e no debruçar sobre nós mesmas que fomos encontrando os resquícios daquilo que as autoras/es citadas/os neste texto identificam enquanto colonialidade do gênero” (GOULART, 2016, p. 128). Em outras palavras, **Goulart** alerta para que as mulheres negras se fortaleçam enquanto sujeitas na sociedade com o intento de desequilibrar as estruturas racistas e do classismo.

Com relação a única tese selecionada, a mesma é nomeada *Tintas pretas e papéis brancos: educadoras negras e emancipação*, da pesquisadora Tais Pereira de **Freitas**, foi defendida em 2015 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. A tese objetiva compreender como as mulheres negras na Educação Infantil entendem e significam o trabalho que realizam versando a construção da igualdade racial e o histórico da inserção da mulher negra nas esferas do trabalho educativo.

Logo, nas primeiras páginas **Freitas** (2015, p. 15) nos traz a expressão *Sankofa* que “[...] pode ser entendida a partir da ideia de que nunca é tarde prá voltar e recolher/retomar o que ficou prá trás [...]”, logo a ideia que subsidia a discussão da espinha dorsal da escrita é “[...] sobre como as trajetórias das mulheres negras africanas e brasileiras escravizadas construíram a resistência e, foram fundamentais no processo educativo que se desenvolve no Brasil”, portanto *Sankofa* para ressignificar o presente. Todo o processo do desenvolvimento da pesquisa está atrelado

A autora traz, também no início, três tipos de conhecimentos: o empírico, o filosófico e o mágico, bem como nos alerta para as produções de conhecimentos já apontando que os saberes do povo negro outrora não eram e, ainda, não o são considerados pelos colonizadores. Voltando sua ótica para a Educação Infantil e as relações da desigualdade de raça e gênero e de como estes mecanismos afetam o corpo da mulher negra, **Freitas** (2015, p. 21) salienta: “A desigualdade de gênero e raça é real no Brasil e vitimiza as mulheres negras em todas as dimensões de sua vida pessoal e social. E, na educação infantil podem encontrar espaços para trabalhar a emancipação [...]”. Partindo deste fragmento, a autora sinaliza que as mulheres

negras ocupam lugares “desfavorecidos” no bojo da sociedade, entretanto, existem espaços nos quais possibilitam sua emancipação e a busca da igualdade racial e um deles pode ser a Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: abordagens quantitativas e qualitativas; pesquisa documental (leis, fotos e outros que dialogavam com a referida pesquisa), bibliográfica (literários e científicos) e de campo (em Patrocínio Paulista - SP). Para a seleção das professoras negras foram aplicados 57 formulários e destes 11 educadoras se autodeclararam como pretas e pardas sendo selecionadas para a entrevista apenas 7 (4 negras e 1 parda) devido a 2 não quererem participar e as outras 2 comunicaram que não tinham disponibilidade. Os autores basilares, dentre tantos que a pesquisadora citou, elegemos alguns que dialogam com os temas o colonialismo, as desigualdades raciais, sociais, de gênero, mulheres negras, Educação Infantil e outros, são elas/es: Saffioti (1987), Cisne (2012), Morin (2005), Demo (2009), Hall (2003), Minayo (1999), Freyre (2006), Turato (2003), Engler (2006), Heywood (2009), Ziegler (1996), De Decca (1986), Rezende e Maggie (2001), Paixão e **Gomes** (2010), Querino (1938), Martins (2012), Del Priore (2000), Schumacher e Brazil (2007), Cotrim e Parisi (1982) e outros.

No discorrer das laudas da tese analisada, observamos e constatamos que as mulheres negras foram as primeiras professoras dos filhos dos senhores brancos, eram elas que alimentavam com seus leites “As amas foram responsáveis pela educação primária de grande parcela das crianças nascidas no Brasil durante o período em que perdurou a escravidão” (**FREITAS**, 2015, p. 59), eram elas que educavam enquanto os colonizadores perpetuavam as desigualdades, a autora nos diz que: “A instituição escola formal no Brasil é um processo marcada desde suas origens pela desigualdade” (**FREITAS**, 2015, p. 52). Ou seja, toda a questão das desigualdades, sejam elas sociais, raciais, socioeconômicas, culturais e de gênero atravessam o contexto brasileiro desde o seu começo. E nesta seara, “As mulheres negras constituíram no Brasil um grupo diversificado, formado tanto pelas africanas traficadas para o país, como por aquelas nascidas no país” e, muito díspar do que os discursos hegemônicos proferem, as mulheres negras “[...] participaram ativamente das relações socioeconômicas que aqui se estabelecem, constituindo um sistema complexa, tecido com aspectos culturais, políticos e religiosos” (**FREITAS**, 2015, p. 53). Dado o exposto, torna-se evidente que as mulheres negras edificaram grande parte da história da educação brasileiras

As entrevistas se encontram detalhadas, analisadas e são de uma riqueza de detalhes que deixam o leitor sedento por continuar a leitura. Foram páginas imbuídas de memórias,

sentimentos, saberes e de partilha, como pensamos que ao narrar sua história de vida também seja um modo de resistir ao sistema capitalista, desigual, segregador, sexista e racista.

Por fim, nas conclusões a pesquisadora reforça que:

A partir da perspectiva dessas mulheres e considerando o quadro de desigualdade de gênero e raça no Brasil defendemos a proposta da emancipação enquanto horizonte ético, deixando uma contribuição não só para o Serviço Social (através da identificação das formas de expressão da questão social e dialeticamente das possibilidades de enfrentamento), mas também para organismos responsáveis pela elaboração de programas de promoção da igualdade de gênero e raça no mercado de trabalho. Em relação **às mulheres negras educadoras trazemos a fala delas, na esperança de garantir que suas vozes sejam ouvidas, que seja conhecido o que pensam acerca do trabalho que exercem e quais os significados que atribuem a sua ocupação** (FREITAS, 2015, p. 191 grifo nosso).

A autora faz uso de uma linguagem tão fluída que logo chegamos às páginas finais percorridas em suas 192 laudas de pulsantes sentimentos. Não é nosso intento detalhar a tese, mas acreditamos que cada página é muito válida para quem se interessa pela temática da Educação Infantil e Mulheres Negras nos espaços da docência. Para o desfecho desta análise, destacamos a fala de Freitas (2015, p. 191) “Esperamos que através de suas vozes aqui transcritas sejam vistas mulheres negras em sua integralidade, não simplesmente exploradas, vitimizadas, subalternizadas, vivenciando os rebatimentos da desigualdade de gênero e raça no Brasil.

No levantamento das produções na ANPED, foram selecionados 02 trabalhos, ambos correspondentes ao GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais e, ainda, ambos com os mesmos descritores Mulheres negras AND Docência. Seguindo uma ordem cronológica, analisaremos primeiro o artigo produzido em 2011, *Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*, da pesquisadora Claudilene Maria da Silva - UFPE. O artigo é fruto de uma dissertação de mestrado, o objetivo geral é “[...] analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar” (SILVA, 2011, p. 2). Com relação aos objetivos específicos, busca:

- 1) caracterizar como ocorre o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras;
- 2) identificar os saberes que são mobilizados pelas professoras no processo de construção de sua identidade étnico-racial;
- 3) analisar a influência da percepção do pertencimento étnico-racial nas práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras negras; e
- 4) caracterizar

as práticas curriculares de enfrentamento ao racismo, que são vivenciadas por essas professoras no espaço escolar (SILVA, 2011, p. 2).

A autora inaugura a escrita trazendo a questão da relação raça e cor na sociedade brasileira, estabelecendo um contraponto com Oracy Nogueira (2006), um dos seus autores basilares. Posteriormente, tangencia seus diálogos com os temas: racismo, desigualdades raciais e sociais, identidade negra, colonialismo, educação, branqueamento da população brasileira, constituição identitária, identidade negra e destaca o papel da escola na sociedade, expondo que: “A sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com o projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições”. A autora parte da asserção que “[...] a sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como uma população inferior [...]” (SILVA, 2011, p. 1). Através dos seus estudos, pode evidenciar que a sociedade brasileira propaga as situações de desigualdades e que estas incidem diretamente no corpo da população negra de modo violento. Deixa explícito que o rendimento e o aproveitamento das crianças negras no âmbito educacional muitas vezes são interrompidos devido a situação socioeconômica.

Dentre os seus interlocutores para a concretização da pesquisa encontramos: Gislene Santos (2002), Claude Dubar (2005), Lima (2005), Ferreira (2000), Freire (1997), Tardif (2005), Cavalleiro (2000), Franco (2008), Lopes (2005) e Bardin (1997) no que se refere análise dos dados das histórias de vida das professoras negras, “[...] buscando destacar os principais acontecimentos, vivências e significados atribuídos pelas professoras à trajetória de suas vidas” (SILVA, 2011, p. 4).

A escrita foi dividida em três partes/momentos: **primeiro**, é abordado como ocorre o processo da constituição identitária das professoras e quais saberes fomentam-se no interior desse processo; **segundo**, versa sobre a atuação pedagógica das profissionais sobre o viés da formação direcionada acerca da história e cultura afro-brasileira das mesmas; e, **terceiro**, averigua como as docentes negras desenvolvem diálogos sobre as relações étnico-raciais nos espaços escolares e as **conclusões finais**. Em cada momento, dos citados acima, tece diálogos com os aportes teóricos com o intuito de encontrar a/s resposta/s para seu objetivo central.

Por fim, Silva (2011, p. 15) confere que as professoras negras engendraram “[...] um discurso sobre a identidade negra e sobre a importância de discutir a temáticas das relações étnico-raciais no espaço escolar”, todavia, observou-se “[...] que em seus processos de aprendizagem ainda não chegaram a transformar os conteúdos da formação recebida em saberes

escolares planejados”. A pesquisadora nos chama atenção para o último resultado do processo investigativo que direciona para:

[...] a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Significa dizer que é a partir do investimento formativo e identitário das/dos profissionais da educação que poderemos desconstruir as práticas curriculares que mantêm e reproduzem o racismo no espaço escolar (SILVA, 2011, p. 15).

Portanto, ressalta a significância dos processos formativos na fomentação das práticas exercidas no seio da escola, seja por parte dos professores, dos discentes ou gestores. Pois serão estes os dispositivos para oportunizarmos a desconstrução de práticas curriculares eurocêntricas, portanto e colonizadas.

O segundo artigo analisado é intitulado *Mulheres Negras: professoras, sim... Tias, por que não? Ensaio de um processo para além da “desinvisibilização de existências”*, da pesquisadora Dulcinea Benedicto Pedrada - UFES, produzido em 2012. O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de tese em educação, cujo objetivo consistia em “[...] compreender processos de constituição de subjetividades de professoras negras, por meio de narrativas acerca de trajetórias escolares e práticas pedagógicas [...]” (PEDRADA, 2012, p. 1), sendo estas abrangendo os níveis de educação (básico, médio e superior) em instituições capixabas. Os objetivos específicos foram delineados:

[...] escutar experiências que traduzissem relações étnico-raciais vivenciadas por professoras negras em seus cotidianos escolares; conhecer situações de vida que traduzissem, além dessas, as relações de gênero vividas profissionalmente, e investigar possíveis relações entre as experiências referenciadas pelas professoras, as subjetividades produzidas e as práticas pedagógicas narradas (PEDRADA, 2012, p. 1).

A pesquisa conta com a participação de 16 professoras negras que exerciam suas docências nos níveis diferenciados de ensino todas do estado do Espírito Santo. Pelo número de docentes negras entrevistadas a pesquisa versará estabelecer um amplo tangenciamento das experiências, suas trajetórias de vidas e a construções de suas subjetividades. Utilizando-se dos conceitos de narrativas advindos de Benjamin (1994) a autora adota a metodologia da narrativa para tecer e entretecer os fios das histórias das professoras negras. Partindo desta seara, Pedrada (2012) expõe que:

[...] as narradoras, em sua maioria, desfiaram as contas das histórias de suas vidas, mesmo que carregadas da emoção que o sentimento não consegue algumas vezes esconder, com tal naturalidade que dificilmente o que foi ouvido será esquecido. Sei que essas experiências estarão impregnando as minhas lembranças e cruzando-se com as minhas experiências sempre que eu estiver relatando fatos, citando exemplos/extratos de vida dessas professoras (PEDRADA, 2012, p. 2).

Ou seja, adentrar na vida da professora negra, conhecer a sua história, estar com esse corpo em um tempo e lugar-espço, ouvir sua narrativa direciona e desloca a/o pesquisadora/o para o universo do Outro que lhe faz refletir sobre sua postura no mundo. Buscou na teoria pós-colonial subsídios para o desenvolvimento da pesquisa trazendo o Hall (1997; 2001; 2006; 2004a; 2004b) e Sousa Santos (1996; 1997; 2001; 2004a; 2004b; 2006; 2007; 2008). Dentre os temas, discute: subjetividades, diferença, identidade e racismo. Dentre os autores basilares, citamos: Appiah (1997), **Gomes** (1995; 2001; 2010), Müller (2006; 2008) Munanga (2001; 2004), Cavalleiro (2001), Oliveira (2006a; 2006b), Ginzburg (2007), Costa (2003), Certeau (2006) e dentre outros.

O artigo é dividido em três partes, contendo excertos das entrevistas e entrelaçamentos com os aportes teóricos. A **primeira** parte nomeada *Professoras, sim... Tias, por que não?* Pedrada situa o leitor quanto ao termo “tia” utilizado no campo educacional referindo-se as docentes e no quanto é utilizado para menosprezar tanto a profissional e o contexto em que está inserido. A autora nos diz que não tem:

[...] a pretensão de historicizar, mas buscando dar uma pequena contribuição ao “fazer história”, clamando a todos que, ao lerem sobre a educação, especificamente no aspecto da discussão da feminização do magistério, em que se lê a entrada do termo “tia” no contexto educacional, incorporem essa discussão que aqui estou registrando, no sentido de “escovar” a própria história da educação escrita, para permitir que outras informações que circulam por aí [...] (PEDRADA, 2012, p. 6).

Na **segunda** parte, *Apostando para além da “desinvisibilização de existências” de professoras negras* a pesquisadora relata a relevância de colocarmos para funcionar o que Sousa Santos menciona, a pedagogia do conflito “[...] que transforme a sala de aula, em todos os níveis de escolarização, em espaços de indignação e de inconformismo diante das ameaças de se repetir o que já não deveria mais fazer sentido: o sofrimento, a injustiça, a opressão [...]” (PEDRADA, 2012, p. 7) que foram explicitadas nas narrativas das professoras negras entrevistadas. Ainda nesta parte, a autora relembra que: “As histórias de formação dessas professoras negras são histórias de subjetividades negadas, histórias de vidas escondidas,

“experiências desperdiçadas” [...]”. Conquanto, não se restringe somente a “desinvisibilizar existências”, é necessário perpassar esse “[...] processo de dar visibilidade a essas vidas escondidas” (PEDRADA, 2012, p. 8). Trata também da importância do intelectual negro na sociedade brasileira, fazendo menção ao Appiah (1997) e traz Munanga (2001) para travar diálogos com a educação eurocêntrica. Nos excertos desta parte, as narrativas das professoras negras denunciavam atos racistas.

Já na última parte, **terceira**, nomeada *À guisa de conclusão: professoras negras... “Guerreiras por natureza”*, Pedrada (2012, p. 13) no início da seção explicita: “A discriminação pela cor da pele, no interior da escola, nem sempre aparece sob a forma de uma hostilidade e de uma agressão explícita ao negro, mas está sempre presente como discurso”. Partindo desta fala, observamos que nas experiências profissionais e pessoais relatadas pelas docentes negras são arquétipos desse mecanismo. Por fim, a pesquisadora reforça que são nos meandros das instituições educacionais e faz alusão a **Gomes** (1995, p. 185): “Construir a escola enquanto espaço/tempo público de igualdade de direitos e de respeito às diferenças étnico-raciais ainda é uma longa e desafiante trajetória” (PEDRADA *apud* **GOMES**, 2012, p. 15). Destarte, concordamos com **Gomes** (1995) e, também, com Pedrada (2012), porque acreditamos que uma mudança de paradigma só irá acontecer na sociedade brasileira se as estruturas que engendram a educação forem decolonizadas.

No mapeamento de produções acadêmicas na SciELO, encontramos apenas um artigo que possui transversalidade com a temática da pesquisa. O mesmo é denominado *Das batalhas identitárias às práticas de liberdade: uma história de vida de uma professora negra*, elaborado por três autoras: Marluce Pereira Silva - UNESP; Carmen Brunelli de Moura - UFRN; e, Francisca Maria de Souza Ramos Lopes - UERN, produzido em 2012. Na **introdução** as autoras trazem um dos teóricos centrais sobre a identidade Bauman (2003) e remetem ao seu pensamento expondo que “[...] a ideia de que a identidade se dá por meio de um processo constante de experimentos infundáveis” (SILVA; MOURA; **LOPES**, 2012, p. 545). Ainda, acerca da identidade as pesquisadoras enfatizam que “[...] é preciso compreender que as identidades se constroem de forma distinta daquelas que eram cultivadas sob uma camisa de força para que se mantivessem as mesmas por um tempo indefinido” (SILVA; MOURA; **LOPES**, 2012, p. 546).

O objetivo do artigo constitui-se em “[...] analisar a produção de sentidos na narrativa de uma professora negra ao construir seus projetos identitários concernentes à trajetória escolar e profissional e aos *arranjos* afetivo-conjugais face ao seu pertencimento racial” (SILVA;

MOURA; **LOPES**, 2012, p. 546 grifo no original). Para tanto, corroborando com o desenvolvimento da pesquisa, e direcionando a mesma, delinearão duas questões:

[...] como questões norteadoras da análise: de que modo se constituem marcas identitárias em sequências discursivas que compõem a narrativa de vida de uma professora negra e que possibilitam sua transformação? Em que medida a docente assume posicionamentos discursivos que refletem a interação entre seus anseios pela liberdade individual e/ou a segurança que a comunidade oferece? (SILVA; MOURA; **LOPES**, et. al, 2012, p. 546).

Evidenciam, também, que “[...] o fio condutor deste estudo é a análise da materialidade linguístico-discursiva das narrativas de uma professora negra, heterossexual, que constitui sua identidade a partir de *jogos de verdade* [...]” (SILVA; MOURA; **LOPES**, 2012, p. 547), possibilitando afinar a escuta para destacarmos se os discursos são verdadeiros ou falsos.

A metodologia aplicada nesta pesquisa foi a abordagem etnográfica entendida pelas autoras como “[...] práticas discursivas, e descritos como questionários, produção de histórias de vida escrita, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas”. Houveram algumas etapas metodológicas: aplicação do questionário com o objetivo de “[...] saber como as professoras estavam vivenciando seu processo de desenvolvimento profissional” (SILVA; MOURA; **LOPES**, 2012, p. 549). Posteriormente, ocorreram a inscrição de 65 docentes dos quais 14 professoras se autodeclararam pretas ou pardas e foi nesta seara que o processo investigativo desdobrou-se. Foi para esse grupo de profissionais da educação que a pesquisa foi explicada, partindo deste ponto, uma professora não desejou mais participar e dois professores se aproximaram, totalizando 15 participantes. Em seguida, os possíveis participantes da investigação foram convidados a serem protagonistas do mesmo, porém em meio a sentimentos de desconfiança e receio pela divulgação no meio acadêmico da exposição que poderia gerar em torno do seu trabalho, alguns docentes ficaram receosos. A partir deste momento a pesquisadora salientou a ética das pesquisas com seres humanos e 10 professoras continuaram a querer participar. Todavia, estes acontecimentos fizeram fazer emergir outra metodologia:

[...] a produção de histórias de vidas escritas cujo roteiro deveria evidenciar situações cotidianas atreladas ao pertencimento racial, relatando em que medida as professoras vivenciaram episódios que apontassem práticas de racismo e como essas práticas tiveram implicações no processo de constituição de suas identidades (SILVA; MOURA; **LOPES**, 2012, p. 550).

Dentre as temáticas que se entrelaçaram nas narrativas das professoras negras, possuíam sentidos: “[...] ao lugar de origem, às brincadeiras de infância, a doenças, à perda de familiares,

à aprovação no vestibular, ao primeiro emprego, à primeira menstruação, ao primeiro namorado, à pobreza vivenciada, etc.” (SILVA; MOURA; LOPES, 2012, p. 550). Contudo, houveram poucas incidências de situações que apresentassem o pertencimento racial e as poucas narrativas trouxeram relatos que referiam-se a relacionamentos inter-raciais não aceitos pelas famílias. Eis, que outro processo metodológico foi colocado em prática, a roda de conversa¹⁰¹, porque: “O silenciamento das professoras em face de sua condição de mulher e negra nos inquietou e ao mesmo tempo nos instigou [...]” (SILVA; MOURA; LOPES, 2012, p. 551). Porém, a roda de conversa não foi suficiente e decidiram empregar mais uma metodologia: a entrevista “[...] que permite uma compreensão do processo de construção de identidades do sujeito [...]” (SILVA; MOURA; LOPES, 2012, p. 551). A entrevista então tornou-se, após outras metodologias já realizadas, a central para o desenvolvimento da pesquisa. Foi selecionada então a Sol - professora negra em tela, que foi pesquisada, estava frequentando Curso de Formação Continuada - Especialização, na cidade de Assu/RN. Será “[...] nos mecanismos linguístico-discursivos da entrevista de Sol que passaremos a reconhecer de que forma a professora afiança suas identidades ao entrar em *jogos de verdade* e na construção de seu projeto identitário e sair deles transformada” (SILVA; MOURA; LOPES, 2012, p. 552 grifo no original).

Dentre a miscelânea de autores basilares utilizados na pesquisa, citaremos alguns: Bauman (2003; 2005; 2009), Berquó (1988; 1998), Foucault (1990; 2003; 2004a; 2004b), Dubar (1997), Fry (1995/96), Gilroy (2007), Moita Lopes (1996; 2006; 2009), Moutinho (2004), Orlandi (2006), Pêcheux (1988), Pennycook (2006), Rajchman (1993), Santos (2003), Signorini (1999) e Silva (1987).

Todos os entrelaçamentos dentre os fragmentos da narrativa de Sol com os aportes teóricos trouxeram à cena questões que circunscrevem a constituição identitária, o racismo, a discriminação, os arranjos afetivo-conjugais e outros temas que se atravessam. As autoras reafirmam que as relações de poder e desigualdades existentes na sociedade perpetuam a inferiorização da população negra, em particular, a mulher negra.

Por fim, as pesquisadoras pontuam que a narrativa de Sol traz marcas que foram engendradas em seu corpo, marcas que foram produzidas e ressignificadas como dispositivo para enfrentar as amarras das desigualdades e do racismo no dia a dia.

¹⁰¹O emprego das rodas de conversa como recurso metodológico pressupunha maior informalidade, interação, trocas, flexibilidade no tempo de fala de cada professora (SILVA; MOURA; LOPES, 2012, p. 551).

As leituras das 07 produções acadêmicas possibilitaram a ampliação da nossa compreensão e entendimento acerca da a temática que se anuncia na pesquisa. Conhecer o que já foi escrito tornou-se uma ferramenta de ajuda e direcionamento em várias etapas do processo, inclusive, com relação aos aportes teóricos mapeados nas produções, algumas das pesquisadoras utilizam referências que são também basilares para o nosso processo investigativo.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED

ROTEIRO DA ENTREVISTA: PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA

Você é convidada a participar do projeto intitulado **Profissionais Negras na Educação Infantil: trajetórias, desafios e lugares da mulher nos espaços educacionais**, com o objetivo analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a mesma.

Os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa serão: a) levantamento bibliográfico de pesquisas que tenham interface com a temática pesquisada; b) recolhimento e análise de documentos físicos ou digitais acerca da Rede Municipal de Educação Básica de Florianópolis; c) entrevistas individuais: que serão gravadas em áudio para aprofundamento da temática. As entrevistas serão em caráter individual para assim preservarmos as individualidades e especificidades das mesmas. Poderá ocorrer que alguma pergunta existente no Roteiro da Entrevista ocasione algum tipo de desconforto por fazer lembrar e ou reviver experiências e fatos desagradáveis relacionadas ao seu lugar de fala ao seu pertencimento étnico-racial em seu processo formativo e sua trajetória de vida. Buscaremos minimizar os riscos possuindo o cuidado em permitir que os participantes sintam-se à vontade em responder ou não as perguntas formuladas, bem como, garantindo que se retirem da pesquisa a qualquer

momento quando desejarem. Partindo destes pressupostos e corroborando para a redução de riscos, propomos: a) ser o mais breve possível nas entrevistas; e, b) ter o cuidado na veiculação dos depoimentos orais quando da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos. Os benefícios que você terá são sua contribuição à produção de conhecimentos que por certo incidirão sobre como ocorrem os processos formativos, as trajetórias e a constituição da docência das mulheres negras que exercem seu trabalho na área da Educação Infantil, em especial em Florianópolis, com a emergência de novas pesquisas neste âmbito.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Célia dos Passos

Mestranda: Fabienne Neide da Cunha

1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Nome social (se houver):
- 1.3. Idade:
- 1.4. Cor/raça autodeclarada:
- 1.5. Como você se vê em termos étnico-raciais? Já se viu de forma diferente? Se sim, o que aconteceu para sua mudança de visão?
- 1.6. Cidade/Estado:
- 1.7. Identidade de gênero:

2. Dados do percurso familiar

- 2.1. Você pode contar um pouco sobre a composição da sua família e as suas origens?
- 2.2. Qual escolaridade e profissão dos seus pais e irmãos?

3. Trajetória educacional

- 3.1. Como foi sua trajetória escolar?
- 3.2. Em que momento decidiu cursar o Magistério ou o Curso Superior? Como foi sua trajetória nestes espaços educacionais?

3.3. Realizou algum vestibular ou processo seletivo para ingressar na área de atuação profissional?

3.4. Qual ano de ingresso no Magistério, no Curso Superior e/ou na especialização, mestrado ou doutorado?

3.5. Como foi o seu processo formativo nesses espaços educacionais?

3.6. Nestes espaços formativos que frequentou durante sua formação educacional, observou a presença de mulheres negras?

3.7. Você sofreu algum tipo de discriminação ou preconceito no decorrer do seu processo formativo? Quais?

3.8. Como foram suas relações sociais com os seus colegas e com os professores de turma durante sua trajetória educacional? Algum fato ou algo que deseja relatar?

3.9. No presente momento, você observa que a sua trajetória de vida difere dos seus familiares com relação aos espaços habitados pela população negra?

4. Manifestações Políticas e/ou Participação em Movimentos Sociais e/ou Sindicais

4.1. Você participa de algum Movimento Social ou Movimento Sindical? Se sim, por que? Se não, por que?

4.2. Você acha que em algum momento da história do país as desigualdades sociais, raciais, culturais, socioeconômicas, de classe e de gênero podem ser erradicadas através dos Movimentos Sociais e das suas efetivas participações no contexto brasileiro?

5. Compreensão/entendimento acerca das Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da Educação

5.1. Acerca da implementação das Políticas de Ações Afirmativas no ano de 2017 no Concurso para Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis adquiridos em caráter temporário o que você achou?

5.2. Alguma coisa a mais que deseja falar sobre essa questão?

6. Vida profissional

- 6.1. Você é professora, professora auxiliar de sala efetiva na Rede Municipal de Educação Básica de Florianópolis?
- 6.2. Em qual Creche ou Núcleo de Educação Infantil você exerce sua função?
- 6.3. Há quanto tempo está na Educação Infantil? Quanto tempo?
- 6.4. Você teve alguma dificuldade ao ingressar no mercado de trabalho após concluir seus estudos? Se sim, quais?
- 6.5. O que te fez se tornar uma profissional da Educação Infantil?
- 6.6. O que você entende por ser uma professora e/ou auxiliar de sala negra nos espaços da Educação Infantil?
- 6.7. O que você faz como professora, professora auxiliar e/ou auxiliar de sala? Quais suas atribuições?
- 6.8. Como você observa que ocorre a interação dos profissionais brancos com os profissionais negros na Unidade Educativa em que você trabalha? Observa algo de diferente com relação ao tratamento dos pares que trabalham no local?
- 6.9. Você viveu ou presenciou algum tipo de discriminação ou preconceito por parte dos profissionais que trabalham no NEIM, das famílias, das crianças ou das professoras(es) que trabalham diretamente com você no seu Grupo de Atuação?
- 6.10. Quantas/os profissionais negras/os tem na sua Unidade Educativa?
- 6.11. Você acha que pelo fato de ser mulher e negra as oportunidades no universo do mercado de trabalho foram desfavoráveis? Se sim, por que? Acredita que as oportunidades se diferem para as mulheres brancas com relação as mulheres negras? Por que?
- 6.12. Através de falas ou ações dos sujeitos, você já presenciou ou foi vítima de algum ato racista, discriminatório e ou preconceituoso por ser mulher negra?
- 6.13. A sua condição socioeconômica atual é a que você desejava desde o início da sua trajetória educacional?
- 6.14. Você gostaria de dizer alguma coisa a mais? Algo que passou despercebido e que gostaria de destacar?

APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED

A/C Secretária de Gerência Continuada,

Venho por meio deste apresentar a mestranda **Fabienne Neide da Cunha**, aluna regularmente matriculada e registrada sob o número **201705981** no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência, com previsão de término em agosto de 2019.

A mesma pretende realizar o projeto de pesquisa **“Profissionais Negras na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência”** na Rede Municipal de Florianópolis, que tem como objetivo analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a mesma.

Para isso, a mestranda necessita de autorização para acessar os dados referentes a professoras e auxiliares de sala, negras, efetivas que atuam nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e, também, para realizar entrevistas semi-estruturadas com as profissionais.

O projeto está sendo submetido ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** (CEPSH-UFSC), conforme estabelece a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 e a Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016 do Conselho nacional da Saúde.

Certa de contar com a sua compreensão, coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações adicionais que sejam necessárias.

Florianópolis, 05 de Junho de 2018



Profª. Dra. Joana Célia dos Passos
Orientadora

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA**

Pesquisador Responsável: **Fabienne Neide da Cunha**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Joana Célia dos Passos**

Você é convidada a participar do projeto de pesquisa **PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA** da mestranda Fabienne Neide da Cunha, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Joana Célia dos Passos, a qual obedece aos termos da Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares bem como as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O presente projeto será desenvolvido na Rede de Educação Básica Municipal de Florianópolis cujo objetivo principal é analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na

Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a mesma.

Os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa serão: a) levantamento bibliográfico de pesquisas que tenham interface com a temática pesquisada; b) recolhimento e análise de documentos físicos ou digitais acerca da Rede Municipal de Educação Básica de Florianópolis; c) entrevistas individuais com professoras e auxiliares de sala negras.

Os benefícios que você terá são sua contribuição à produção de conhecimentos que por certo incidirão sobre como ocorrem os processos formativos, as trajetórias e a constituição da docência das mulheres negras que exercem seu trabalho na área da Educação Infantil, em especial em Florianópolis, com a emergência de novas pesquisas neste âmbito.

Buscaremos minimizar os riscos possuindo o cuidado em permitir que os participantes sintam-se à vontade em responder ou não as perguntas formuladas, bem como, garantindo que se retirem da pesquisa a qualquer momento quando desejarem, sem a necessidade de engendrar justificativas. Partindo destes pressupostos e corroborando para a redução de riscos, propomos: a) ser o mais breve possível na coleta das informações; e, b) ter o cuidado na veiculação dos depoimentos orais quando da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos. As entrevistas ocorrerão de modo individual, ou seja, a entrevistada poderá escolher o local para a realização da entrevista para sua melhor comodidade, ficará a critério da entrevistada para assim preservarmos as individualidades e especificidades das professoras e auxiliares de sala. Poderá ocorrer que alguma pergunta existente no Roteiro da Entrevista ocasione algum tipo de desconforto na entrevistada por fazer lembrar e ou reviver experiências e fatos desagradáveis relacionadas ao seu pertencimento étnico-racial em seu processo formativo e sua trajetória de vida, por este motivo a participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta.

É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, poderá interromper sua participação a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo.

Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação. Informamos também que as entrevistas serão armazenadas com segurança pelos responsáveis pela pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio e após transcritas serão submetidas aos participantes (entrevistadas) para que sinalizem pela aprovação das mesmas. Somente serão enviadas para a

transcrição após terem sido anonimizadas as informações que possam identificar os participantes.

Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, tais como: comunicações em congressos nacionais e internacionais, artigos e capítulos de livro e dissertação de mestrado.

Você não terá custo, nem receberá recursos financeiros para participar da investigação. Durante ou após o encerramento da pesquisa você poderá solicitar acompanhamento ou informações sobre qualquer aspecto relacionado à pesquisa. A legislação não permite que você tenha qualquer compensação financeira, caso ocorra **despesas não previstas** durante a pesquisa ou qualquer imprevisto as pesquisadoras arcarão com o ônus ou garantirá o ressarcimento. As despesas comprovadamente decorrentes da pesquisa, como alimentação e transporte, serão ressarcidas pelas pesquisadoras. Da mesma forma, assegura-se às participantes direito à indenização, na forma da lei, por eventual dano em consequência da pesquisa.

Este estudo está respaldado na Resolução CNS nº 510/2016 aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, a qual preconiza a segurança e proteção dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, e segue todas as diretrizes e procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Também tem autorização da UFSC para realização da pesquisa e tem o devido registro na Plataforma Brasil.

Esta pesquisa é orientada pela professora Doutora Joana Célia dos Passos e conduzida pela mestrandia Fabienne Neide da Cunha do Programa de Pós-Graduação em Educação - CED/UFSC, cuja Linha de Pesquisa é Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED.

Esse documento tem duas vias: uma cópia ficará com a pesquisadora e outro com você como comprovante do aceite em participar da pesquisa. Ambas assinadas por você e pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br, Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

Por fim, ainda, gostaria de declarar que, como pesquisadora, cumprirei todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução CNS nº 510/2016 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o

Conselho de Ética em Pesquisa. Além disso, os resultados encontrados, serão divulgados para os participantes, como estabelece a Resolução CNS nº 510/2016 e encaminhados artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais para assegurar o retorno social.

Salientamos que os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário nos seguintes endereços:

a) Professora orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos, telefone (48) 996178644; e-mail: passos.jc@gmail.com; ou no endereço residencial: Rua Moçambique, 897 Rio vermelho, 88060-415, Florianópolis, SC; endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Fone: (48) 37212251 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@contato.ufsc.br.

b) Mestranda: Fabienne Neide da Cunha, telefone (48) 996810435, e-mail: fabyzinhaaa@gmail.com; ou no endereço Rodovia Francisco Thomaz dos Santos, Armação Pântano do Sul - Florianópolis - SC; endereço profissional: Núcleo Vida e Cuidado - NUVIC - vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), 1º andar, sala 106, Bloco D, localizado no Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Fone: (48) 3721-2245.

c) Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). Telefone para contato: 3721-6094. cep.propesq@contato.ufsc.br. Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **PROFISSIONAIS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: NARRATIVAS QUE REVERBERAM RESILIÊNCIA**

Pesquisador Responsável: Fabienne Neide da Cunha

Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como participantes (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura da participante da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE E - CARTA SOLICITAÇÃO DE DADOS PROFISSIONAIS NEGRAS



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação - CED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência - SUPED

A/C Secretária de Gerência Continuada,

Venho por meio desta, solicitar a disponibilidade das informações abaixo relacionadas (**a e b**), para que a mestranda **Fabienne Neide da Cunha**, aluna regularmente matriculada e registrada sob o número **201705981** no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência, com previsão de término em Agosto de 2019, possa dar início à pesquisa, intitulada **“Profissionais Negras na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: narrativas que reverberam resiliência”** na Rede Municipal de Florianópolis, que tem como **objetivo** analisar o percurso de vida e formação das profissionais negras que atuam como professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender por que as mulheres negras que desempenham a função de auxiliar de sala escolhem esse cargo mesmo quando possuem formação profissional acima do exigido para a mesma.

Em nosso primeiro contato, **uma** das **duas** solicitações já foi autorizada e corresponde ao aceite para que a acadêmica possa realizar as entrevistas semiestruturadas com as profissionais. A **outra solicitação** e, esta, de **suma importância** para o desenvolvimento da pesquisa, consiste nos **dados quantitativos** dos/as profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Florianópolis. Reiteramos que necessitamos das seguintes informações:

a) número de dos/as professores/as efetivos/as que atuam na Rede Municipal de Florianópolis da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais);

b) número de profissionais (professoras, professoras auxiliares e auxiliares efetivas) que atuam na Educação Infantil com recorte de cor/raça e sexo.

O referido projeto, CAAE:91438318.5.0000.0121, foi aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** (CEPSH-UFSC), conforme estabelece a Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016 do Conselho nacional da Saúde e foi aprovado no dia 16 de Agosto de 2018.

Certa de contar com a sua compreensão, coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações adicionais que sejam necessárias.

Florianópolis, 20 de Agosto de 2018



Profa. Dra. Joana Célia dos Passos
Orientadora

ANEXO A - TERMO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professoras Negras na Educação Infantil: trajetórias, desafios e lugares da mulher negra nos espaços da docência.

Pesquisador: JOANA CELIA DOS PASSOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91438318.5.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.825.262

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado de Fabienne Neide da Cunha sob orientação de Joana Celia dos Passos, do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC. Estudo prospectivo, de abordagem qualitativa, com 15 participantes. Critérios de inclusão: professoras e auxiliares de sala negras que atuam na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis. Critérios de exclusão: Não constam. Intervenções: entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio para aprofundamento da temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as trajetórias e a constituição da docência de professoras e auxiliares de sala negras que atuam na Educação Infantil na Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis a fim de compreender como os caminhos percorridos por estas mulheres contribuíram para constituírem as suas identidades profissionais e pessoais.

Objetivo Secundário: Realizar o levantamento da produção teórica sobre mulheres negras e docência; Discutir as relações de interseccionalidade - raça, gênero, classe - existentes nas relações profissionais das professoras e auxiliares de sala negras; Identificar através de entrevistas quais os caminhos (educacionais e profissionais) percorridos até a constituição da identidade docente da professora negra; Analisar a presença de professoras e auxiliares de sala negras na Rede Municipal de Educação Básica em Florianópolis; Divulgar os resultados da pesquisa nos meios

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.825.262

acadêmicos, e principalmente, com ênfase para a população negra.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Riscos: Não há riscos que envolvam a integridade física. Buscaremos minimizar os riscos possuindo o cuidado em permitir que os participantes sintam-se à vontade em responder ou não as perguntas formuladas, bem como, garantindo que se retirem da pesquisa a qualquer momento quando desejarem, sem a necessidade de engendrar justificativas. Partindo destes pressupostos e corroborando para a redução de riscos, propomos: a) ser o mais breve possível na coleta das informações; e, b) ter o cuidado na veiculação dos depoimentos orais quando da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos. As entrevistas ocorrerão de modo individual, ou seja, a entrevistada poderá escolher o local para a realização da entrevista para sua melhor comodidade, ficará a critério da entrevistada para assim preservarmos as individualidades e especificidades das professoras e auxiliares de sala. Poderá ocorrer que alguma pergunta existente no Roteiro da Entrevista ocasione algum tipo de desconforto na entrevistada por fazer lembrar e ou reviver experiências e fatos desagradáveis relacionadas ao seu pertencimento étnico-racial em seu processo formativo e sua trajetória de vida, por este motivo a participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta.

Benefícios: Os benefícios que você terá são sua contribuição à produção de conhecimentos que por certo incidirão sobre como ocorrem os processos formativos, as trajetórias e a constituição da docência das mulheres negras que exercem seu trabalho na área da Educação Infantil, em especial em Florianópolis, com a emergência de novas pesquisas neste âmbito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela pesquisadora responsável e pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Declaração Gerência de Educação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, autorizando a pesquisa nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando a coleta dos dados se realizará entre 03/09/2018 e 29/03/2019. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. Roteiro da entrevista. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12. TCLE para o

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 2.825.262

representante legal nos casos de impossibilidade do participante.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1146301.pdf	13/07/2018 07:34:38		Aceito
Outros	cartarespostapendenciasparecerprojetoabiennne.pdf	13/07/2018 07:33:52	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprojetoabiennenovaversao.pdf	13/07/2018 07:30:28	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Outros	cartarespostapendenciaprojetofabiennne.pdf	12/06/2018 21:49:22	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicaoprojetofabiennne.pdf	12/06/2018 21:48:29	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoprojetofabiennne.pdf	04/06/2018 09:18:01	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestradoabiennne.pdf	28/05/2018 21:45:07	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprojetoabiennne.pdf	28/05/2018 21:44:01	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.825.262

FLORIANOPOLIS, 16 de Agosto de 2018

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B - DECLARAÇÃO DO ACEITE DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 12 de junho de 2018.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Educação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Professoras Negras na Educação Infantil: trajetórias, desafios e lugares da mulher negra nos espaços da docência”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2018. O (a) pesquisador (a) **Fabienne Neide da Cunha** está sob orientação do (a) Prof^a Dra. Joana Célia dos Passos. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Luciane Volken - Gerente
Gerência de Educação Continuada
Matrícula 29196-0

Luciane Volken
Gerente de Educação Continuada
Matrícula 29.196-0