



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCISCO ANDERSON VARELA BEZERRA

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE
DOCENTES AFRODESCENDENTES DA UFCG – CÂMPUS CAJAZEIRAS/PB**

CAJAZEIRAS - PB

2019

FRANCISCO ANDERSON VARELA BEZERRA

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE
DOCENTES AFRODESCENDENTES DA UFCG – CÂMPUS CAJAZEIRAS/PB**

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientadora: Prof^ª Dra. Kassia Mota de Sousa

CAJAZEIRAS

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

B574t Bezerra, Francisco Anderson Varela.
Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG - campus Cajazeiras/PB / Francisco Anderson Varela Bezerra. - Cajazeiras, 2019.
111f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Kassia Mota de Sousa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Decentes. 2. Identidade negra. 3. Ensino superior. 4. Afrodescendência. 5. Docência. 6. Professores universitários. I. Sousa, Kassia Mota de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 378-057.175(=13)

FRANCISCO ANDERSON VARELA BEZERRA

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL
DE DOCENTES AFRODESCENDENTES DA UFCG – CÂMPUS
CAJAZEIRAS/PB**

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Aprovado em: ___/___/2019

BANCA EXAMINADORA

Kássia Mota de Sousa

Profª Dra. Kássia Mota de Sousa (Orientadora)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Edilvan Moraes Luna

Prof. Me. Edilvan Moraes Luna (Examinador Titular)

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Examinador Titular)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Me. Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos (Examinadora Suplente)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial aos meus pais. Dedico também aos meus ancestrais da diáspora africana que me antecederam com as suas lutas e resistências, sem vocês a realização deste sonho não seria possível!

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho se deu através da perspectiva da busca de um mundo melhor! Onde nós afrodescendentes, não sejamos subjugados e discriminados pela condição racial e cultural, onde todos possam se respeitar igualmente independente das diferenças existentes. Dito isto agradeço:

Aos meus pais, Lucivania Varela e Francisco Cordeiro, por desde o início estarem ao meu lado em todas as horas, por acreditarem num futuro melhor através da educação, por me ajudarem a concretizar este sonho, vocês são minha base para tudo!

Aos meus irmãos, Bruno e Ticiane, que seguiram outros rumos ao invés do mundo acadêmico, tenho muito orgulho e amor por ambos!

A minha companheira, Letícia, que tive a sorte de conhecer em meio a essa árdua trajetória acadêmica, e que desde então se fez presente na minha vida em todos os momentos, gratidão pelo amor e pelas diversas partilhas.

Aos meus companheiros de luta desta dificultosa jornada, que desde o início estiveram aqui para enfrentar todas as adversidades, em especial Bruno, Cid Marcos, Ticiano, João Marcos, Will, Roberto, Ítalo, Pedro Felipe, Marcos Adan, e, tantos outros que se somaram a esta luta ao longo da caminhada, Dorismar (Dj), Odoniel, Yslan, Ricardo, a vocês sou grato por todos os momentos vivenciados na Residência Universitária.

Aos meus colegas de turma e amigos, Willian, João Paulo, Elana, Kamila, Cintia e todos os outros/as que contribuíram de forma única na minha formação durante esses anos, vocês foram fundamentais nessa trajetória.

A todos os docentes do curso de Pedagogia, em especial a Dr^a. Kassia Mota uma grande amiga e orientadora deste trabalho, ao amigo Dr. Alexandre Martins Joca, a Professora Dr^a. Raimunda de Fátima, a Professora Dr^a. Risomar por contribuir com meu pertencimento identitário enquanto negro, e, a Professora Me. Stella que me fez entender que o espaço universitário e a vida acadêmica poderiam ser um sonho que se concretizaria!

E por último aos meus ancestrais da diáspora africana, que resistiram e lutaram para que hoje eu estivesse aqui, gratidão eterna, orgulho de ser afrodescendente!

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

A história do Brasil constitui-se a partir das barbáries e desumanidades cometidas com os africanos em processo de diáspora, desde o período escravista. No pós-abolição e na República, houve diversos desdobramentos negativos que potencializaram as desigualdades existentes entre pretos e brancos no país. Estas implicações históricas reverberam atualmente nos mais diversos contextos e relações sociais estabelecidas, inclusive no âmbito educacional, que foi o foco desta pesquisa. A partir do entendimento sobre a desigualdade na ocupação de cargos dos docentes no âmbito universitário, o presente trabalho objetivou compreender a história de vida/trajetória escolar e processos de construção identitária dos docentes autodeclarados pretos/pardos do CFP/UFCG. Assim, sendo possibilitado entender o contexto sociocultural e econômico desses docentes, e, concomitantemente, a assunção identitária enquanto negros/as. Como aportes teóricos foram utilizados os seguintes autores: Neusa Santos Souza (1983); Nilma Lino Gomes (2003); Fanon (2008); Henrique Cunha (2013) Meihy (2017); entre outros. Metodologicamente a pesquisa conta com um estudo de campo exploratório na Universidade Federal de Campina Grande - campus Cajazeiras, tendo como base a pesquisa qualitativa na História Oral. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada com ênfase nas histórias de vidas dos sujeitos entrevistados. Os resultados encontrados condizem com diversos fatores e constructos históricos que foram impostos a população negra no país, sendo que, todos os docentes são oriundos de contextos socioeconômicos não favorecidos, onde enfrentaram diversos empecilhos nas suas trajetórias acadêmicas até a chegada no magistério do Ensino Superior. A universidade apresentou-se como um espaço que contém diversas implicações para esses docentes negros/as, tanto positivas como negativas, neste sentido, a identidade racial dos docentes surge na busca de demarcar lugares sociais que historicamente foram constituídos sem as representações afrodescendentes, assim, aliando-se as suas práticas pedagógicas e posicionamentos políticos a sua condição racial enquanto negro/as.

Palavras-chave: Identidade negra. Afrodescendência. Ensino Superior. Docência. Universidade.

ABSTRACT

The history of Brazil is constituted from the barbarism and inhumanities committed with the diaspora Africans, since the slave period. Post-abolition and the Republic, there were several negative developments that potentiated the existing inequalities between black and white in the country. These historical implications now reverberate in the most diverse contexts and established social relations, including in the educational field, which was the focus of this research. From the understanding about the inequality in the occupation of teacher positions in the university scope, the present work aimed to understand the life history / school career and identity construction processes of the self-declared black / brown teacher of CFP/UFCG. Thus, it is possible to understand the socio-cultural and economic context of these documents, and, concomitantly, an identity assumption as blacks. How the theoretical topics were used by the following authors: Neusa Santos Souza (1983); Nilma Lino Gomes (2003); Fanon (2008); Henrique Cunha (2013) Meihy (2017); among others. Methodologically the research has an exploratory field study at the Federal University of Campina Grande - campus Cajazeiras, based on the qualitative research in Oral History, as a data collection instrument was used the semi-structured interview with emphasis on the life histories of the interviewed subjects. The results are consistent with several historical factors and constructs imposed on the black population in the country, all teachers come from unfavorable socioeconomic contexts, where they faced various obstacles in their academic trajectories until their arrival in the teaching profession of higher education. The university presented itself as a space that has several implications for these black teachers, both positive and negative, in this sense, racial identity of teachers arises in seeking to demarcate social places that have historically constituted without the representations of African descent, combining their pedagogical practices and political positions with their racial condition as black people.

Keywords: Black identity. African descent. College education. Teaching. University.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
ETSC	Escola Técnica De Saúde de Cajazeiras
FJN	Faculdade de Juazeiro do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RH	Recursos Humanos
SDH/PH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SNIDH	Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA	12
2 TRAJETO METODOLÓGICO.....	18
2.1 Por que o conceito afrodescendente? Ruptura epistemológica dos saberes e identidade negra.....	18
2.2 A pesquisa qualitativa e história oral como método de abordagem.....	20
2.3 O <i>locus</i> da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise.....	23
2.4 A identificação dos sujeitos da pesquisa: algumas “limitações”	25
2.5 Perfil sociocultural e acadêmico dos sujeitos da pesquisa.....	26
3 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O NEGRO/A NO BRASIL.....	29
3.1 Aspectos históricos do período escravista, exclusão social e a negação identitária dos afrodescendentes	29
3.2 A situação dos afrodescendentes no pós-abolição: o branqueamento social e a educação	31
3.3 O negro/a no âmbito educacional: a universidade e o docente negro/a.....	36
3.4 Dados sobre os docentes pretos e pardos nas instituições de ensino superior	39
3.5 Discussões sobre identidade, etnia, raça e afrodescendência	40
3.6 Conceituando etnia, raça e as implicações nos processos de constituição identitária para os afrodescendentes	43
4 PASSOS QUE VÊM DE LONGE: O QUE NOS CONTAM OS DOCENTES AFRODESCENDENTES DA UFCG?	47
4.1 O contexto sociocultural e econômico dos/as docentes.....	47
4.1.1 Entre “ <i>um bairro de periferia</i> ” e “ <i>a classe média alta de João Pessoa</i> ”	47
4.1.2 “ <i>Eu tinha que trabalhar para ajudar na complementação da renda</i> ”	50
4.1.3 “ <i>Eu sei bem o que é passar por certas coisas</i> ”	52
4.2 A trajetória na educação básica: distinções e aproximações afrodescendente	53
4.2.1 O sucesso e as dificuldades na graduação e pós-graduação	58
4.3 O reconhecimento identitário: tornar-se negro/o	63
4.4 Ser negro/o na universidade: práticas pedagógicas e posicionamentos políticos	71
5 TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES	78
REFERÊNCIAS	83
Apêndices.....	87
Anexos.....	108

1 INTRODUÇÃO E PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA

“[...] o Brasil ele é racista, ele é preconceituoso e ainda é misógino, então eu sou mulher negra! Então eu sei que o espaço que eu tenho que ocupar de fala, por exemplo, eu tive que batalhar muito pra conseguir falar e ser ouvida, e eu brigo pra ser ouvida! Então eu sei que muitas falas minhas não vão ser consideradas, mas talvez porque sejam falas olhadas para a minoria, sabe? E tipo então, isso vai ter uma resistência? Vai, vai ter uma resistência, mas a gente já resistiu por tanto tempo que mais uma resistência... as implicações que têm pra um negro exercer e ocupar esses espaços é muito mais sofrível, mas é muito menos sofrido do que já se foi, sabe?”

(Núbia, 35 anos)

A contextualização histórica da formação do Brasil, na sua gênese, se deu em meio a conjuntura de subjugação e subalternização dos africanos em processo de diáspora¹, sendo que, devido a todos esses fatores históricos os lugares sociais foram sendo determinados a partir de recortes étnicos e raciais. Neste sentido, influenciando diretamente na constituição do Brasil que temos hoje. Os lugares sociais que foram determinados a partir do período colonial reverberam atualmente, visto que, a população negra em sua maioria ainda ocupa os cargos e serviços secundários, não valorizados socialmente (BERTULIO, 2007).

Compreendendo esse contexto, fazendo um recorte a partir do âmbito educacional, tratando-se da Educação Superior, que é o foco desta pesquisa, seja para discentes como para docentes, o fator desigualdade ainda prevalece. Em cem anos de vida universitária o número de professores negros/as nas instituições é irrisório comparado ao número de professores brancos (DOMINGUES, 2005). Entendendo esse contexto, e, ao mesmo tempo, as implicações de ser negro/a no país, é possível compreender que existem diversos encadeamentos no que diz respeito a fazer parte de uma parcela minoritária enquanto negro/a no âmbito universitário, a exemplo, da fala da Professora Núbia, uma das entrevistadas na pesquisa, *“pessoas que vêm de fora me olham de cima a baixo pra saber se eu sou professora. Eu sei que tem a ver com a cor da pele!”*.

¹ A diáspora, mais do que um marco histórico iniciado pela dispersão forçada de africanos pelo mundo, significa a formação de rotas culturais criadas pela presença de africanos e de seus descendentes por todos os continentes, que originaram um circuito de expressões culturais, estruturas de sentimento, formas de sociabilidade e lugares de memória, hibridizadas e constantemente transformadas (GILROY *et al.* apud MEDEIROS, 2018, p. 712).

É relevante salientar que o magistério nas Instituições de Ensino Superior é considerado socialmente uma profissão de prestígio em comparação com a docência na educação básica. A escassez da figura de professores/as negros/as nesses espaços é considerada “normal”, não sendo colocados em pauta os diversos fatores históricos e sociais, para que hoje existam essas relações díspares na ocupação de cargos, como também no estranhamento da figura de docentes negros/as nesses espaços.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como enfoque a pouca representatividade dos docentes negros/as ou pardos/as na rede de ensino de uma Instituição Federal, considerando as suas respectivas trajetórias de vidas, assim, possibilitando uma melhor compreensão acerca das suas vivências nos quesitos social, econômico, cultural, dentre outros, desta forma, ensejando entender quais os empecilhos ou barreiras sociais que esses poucos docentes, descendentes de africanos, carregaram consigo até a chegada no magistério superior. Discutindo-se também a construção da identidade racial dos docentes, algo que a todo tempo esteve diretamente ligada a todas as suas experiências de vida.

Deste modo, tendo como base o censo da Educação Superior, é possível ter noção das desigualdades enfrentadas pela população afrodescendente nas instituições de Ensino Superior, na qual o quantitativo percentual de docentes negros/as é relativo a 16%, sendo que 1,81% se autodeclaram negros/as e 14,05% pardos, segundo a fonte de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (2017).

Considerando que a constituição racial da população no Brasil em sua maioria é composta por pessoas negras, que são 54% segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados corroboram com a realidade pautada na desigualdade racial, na qual a figura dos docentes negros/as ainda é minoritária neste espaço de prestígio social, que são as Instituições de Ensino Superior.

Tendo em vista a referida situação sobre os docentes negros/as, levando em consideração os dados apresentados, a pesquisa se fez necessária no sentido de evidenciar tais discrepâncias no âmbito universitário. Neste sentido, enquanto graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), câmpus Cajazeiras, me reporto ao *lôcus* da pesquisa enquanto ativista negro e pesquisador, com base nas minhas experiências acadêmicas e vivências nos movimentos sociais. De maneira que, pude refletir sobre a naturalização da pouca representatividade de afrodescendentes na referida instituição de ensino.

Ao longo de todo o meu percurso formativo até o presente momento, pude perceber o quão escassa é a figura de docentes negros/as na instituição de ensino. A partir da escolha da

temática e das reflexões referentes ao assunto, retomo as minhas lembranças da época em que era aluno na Educação Básica, que contribuem sobremaneira para o aprofundamento sobre o tema de estudo no que diz respeito a representatividade dos docentes negros/as ao longo da minha vida acadêmica até o presente.

No período do meu percurso formativo enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio entre os anos 2001 até 2011, com base nas minhas lembranças e vivências dessa época, pude perceber o quão escassa/ausente foi/é a presença da população afrodescendente em diversos âmbitos sociais e profissões que existem aceitação social positiva, nas quais se configuram como espaços que majoritariamente ao longo da história foram negados para a população negra.

Em meio a todas essas lembranças, uma dentre as várias que me marcou significativamente (e continua marcando), é o fato de nunca ter tido a presença de professores ou professoras negras em toda a minha vida escolar, desde a Educação Infantil (sobre algumas vagas lembranças que tenho desta época) até a conclusão do Ensino Médio. Nunca tive a presença de alguém que pudesse me orientar pedagogicamente sobre a minha identidade enquanto afrodescendente, sobre a minha estética enquanto negro, meus cabelos, minha cor da pele (na época considerada “feia” para os demais colegas e motivo de riso, muitas vezes) e falar sobre valorização da Cultura Negra nos mais diversos aspectos.

Quando iniciei o primeiro curso de graduação na Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN) no ano de 2014, o mesmo fato que já havia ocorrido ao longo de toda a minha trajetória escolar se repetiu: dentre todos os docentes que lecionavam na referida instituição de Ensino Superior, a constatação foi que não existiam docentes negros naquele ambiente. Todo o corpo docente era composto por pessoas brancas. O que mais uma vez me serviu de auxílio e subsídio argumentativo para a realização desta pesquisa, com base nas experiências vivenciadas no meio educacional, na qual a representatividade de professores/as negros/as é escassa. Um fato que me faz refletir sobre diversas questões acerca do assunto, enquanto negro e futuro docente, por exemplo, será que realmente os negros e negras não desejam ocupar esses espaços e essas profissões? Seria mesmo coincidência haver poucos ou nenhum professor/a negro/a nesses espaços?

Somente ao iniciar o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande no ano de 2015, me deparei com uma única professora negra entre todos os outros docentes do curso, algo que me chamou atenção, pois estava no início de um processo de autoafirmação e reconhecimento enquanto negro, compreendendo a complexidade da

aceitação de todos os meus traços estéticos e subjetivos, que ao longo de toda a minha vida foram negados e rejeitados pelo padrão social a ser seguido, que é o de não ser negro.

Com base na representatividade na qual essa professora exercia no seu campo de atuação enquanto educadora e ativista política na posição de mulher negra, pela primeira vez pude me sentir representado e compreender melhor o que é ser negro através da sua figura, me auxiliando no processo de construção e autoafirmação da identidade enquanto negro, juntamente com as discussões teóricas na sala de aula da universidade, e em espaços fora do âmbito da sala de aula, como por exemplo, as vivências e discussões políticas nos movimentos sociais, que foram de grande relevância também nesse processo de assunção e autoafirmação de uma identidade negra.

A figura da professora citada anteriormente contribuiu também no quesito de aceitação e pertencimento ao âmbito universitário, onde a universidade se configura como um espaço excludente tanto para discentes como para os docentes. A representatividade da figura de docentes negros/as que possam auxiliar os demais estudantes na discussão e construção identitária é um fator bastante relevante no que diz respeito a situação de pertença a este espaço. Nessa perspectiva, Pires (2014, p. 11) em seu trabalho de doutoramento no qual discute a representatividade dos docentes negros/as nas universidades brasileiras faz os seguintes questionamentos:

Até que ponto um maior número de professores negros no ensino superior, conscientes de seu papel emblemático frente aos alunos negros, não diminuiria essa vivência de não pertencimento e exclusão desses alunos, garantindo a eles uma vida universitária mais plena? Até que ponto professores universitários negros, com seu olhar crítico sobre conteúdos e currículos, não estimulariam um repensar sobre o saber eurocêntrico de nossas universidades, favorecendo aos alunos de diferentes trajetórias, dentre eles alunos negros, a possibilidade de desconstrução e reconstrução desses saberes, tornando-os, efetivamente, protagonistas de sua formação?

Reconhecendo a relevância da representatividade dos docentes negros/as no âmbito universitário, considerando diversos fatos como políticos, educacionais, sócio-inclusivos relacionados às questões de ensino-aprendizagem, e, de reconhecimento identitário dos discentes, a presença dos professores negros/as nas instituições de Ensino Superior torna-se um elemento fundamental na ressignificação dos saberes que estão postos atualmente, com base em currículos etnocêntricos, que tem suas raízes no eurocentrismo.

As reflexões acerca dessa problemática sobre os poucos docentes negros/as nas instituições, me levam a ampliar essa visão numa perspectiva macro nos mais diversos setores da Instituição de Ensino onde estudo, observando em quais setores de trabalho as pessoas

negras estão inseridas. A observação me leva a concluir que, majoritariamente, os cargos ocupados pelos negros/as são de auxiliares de serviços gerais, como por exemplo, jardineiros, cozinheiras, faxineiras e os demais semelhantes, posições que historicamente nós afrodescendentes ocupamos, os cargos secundários, não valorizados socialmente.

No processo de observação da figura dos/as negros/as nos diversos espaços que compõem a instituição, na posição de graduando e futuro docente, as minhas inquietações enquanto pesquisador negro direcionam-se a questão da pouca representatividade dos docentes negros/as na universidade, algo que simbolicamente é bastante significativo, analisando o caso numa perspectiva histórica, tratando-se das posições de prestígio que os negros/as ocuparam desde o período escravista e ocupam atualmente.

Nesse sentido, levando em consideração a representatividade dos/as professores/as autodeclarados negros/as e pardos/as da instituição de ensino, as influências nas suas práticas pedagógicas, os posicionamentos políticos, dentre outros aspectos, assim, deu-se o processo de investigação da trajetória de vida desses sujeitos. Considerando questões como histórico de vivências escolares, socioeconômicas e socioculturais, concomitantemente, interligando todos esses fatores a construção e autoafirmação de uma identidade negra.

Posto isso, para a concretização da pesquisa foi levantada a seguinte problemática: Como se deu a trajetória de vida e os processos de estruturação identitária dos docentes negros/as ou pardos/as com base nas suas vivências advindas dos seus diversos contextos socioculturais e econômicos? Compreendo que o processo de autoafirmação da identidade negra, antes de tudo, é um ato político, de modo a refletir o histórico e enfrentamento das diversas barreiras sociais impostas a população afrodescendente no país.

Neste sentido, traçarei como objetivos geral e específicos as respectivas pretensões: compreender a história de vida/trajetória escolar e processos de construção identitária dos docentes autodeclarados pretos/pardos do CFP/UFCG. Investigar a trajetória de vida socioeconômico, cultural, educacional e histórico dos sujeitos da pesquisa; analisar como se constitui(u) a identidade negra dos sujeitos ao longo das suas trajetórias; entender se os processos identitários influenciam em práticas pedagógicas e posicionamentos políticos.

Para uma melhor compreensão acerca da estruturação deste trabalho a divisão se deu da seguinte forma: No *capítulo II* foi traçado o percurso metodológico da pesquisa, sendo exposto qual tipo de pesquisa foi utilizada no trabalho, em seguida a apresentação o *lôcus* da pesquisa e como se deu a análise dos dados através do relato de vida dos/as professores/as. Outro fator que está contido na metodologia do trabalho são algumas limitações que se apresentaram ao decorrer da pesquisa, que foram as dificuldades para encontrar os

colaboradores do trabalho. Também apresento o conceito sobre afrodescendência, justificando o porquê da sua utilização ao longo da trajetória no trabalho.

O *capítulo III* contém os aspectos teóricos sobre a população negra no país, fazendo resgates históricos para a compreensão da situação atual dos negros/as, desde o período escravista, perpassando o pós-abolição e adentrando no Brasil República, compreendendo alguns projetos políticos do estado que refletem atualmente na vida dos afrodescendentes, seja no quesito da negação identitária, como também relacionado ao acesso dos negros a educação. Ainda na discussão do *capítulo III*, são expostos alguns dados sobre a situação de desigualdade no meio acadêmico. Por último, discute-se os conceitos de raça, etnia e a identidade.

No *capítulo IV*, denominado de “*Passos que vêm de longe: o que nos contam os docentes afrodescendentes da UFCG?*”, é o momento em que é possível compreender quem são esses poucos docentes negros/as da instituição, quais as suas trajetórias de vidas, a que tipo de contextos socioculturais e econômicos esses sujeitos pertencem, como se deu o processo de escolarização e inserção na vida acadêmica universitária. Sendo expostos os seus relatos sobre as dificuldades, os empecilhos e o sucesso acadêmico ao longo dessas árduas trajetórias. Também relatam o momento do pertencimento identitário enquanto negros, e a partir disso, explicitando quais as implicações de fazerem parte de uma parcela minoritária de negros/as na instituição. Sendo que os docentes relatam como a sua condição racial reflete nas suas práticas e posicionamentos políticos dentro da universidade.

Ao evidenciar tais fatos, compreendo que a pesquisa contribuiu em múltiplos sentidos no que tange as relações étnico-raciais e sócio-educacionais, auxiliando no processo contínuo de lutas e inclusão da população afrodescendente em espaços que historicamente, na sua estruturação, nos foi negado, como é o caso do Ensino Superior, explicitando a partir das histórias de vidas dos colaboradores da pesquisa as dificuldades e empecilhos que os afrodescendentes carregam consigo desde as barbáries cometidas no período escravista e quais os reflexos de tais atos no presente. Assim, contribuindo também no auxílio de novos caminhos a serem trilhados no enfrentamento da estrutura segregacionista, intrínseca nos mais diversos âmbitos e relações estabelecidas no meio social.

2 TRAJETO METODOLÓGICO

2.1 Por que o conceito afrodescendente? Ruptura epistemológica dos saberes e identidade negra

A ruptura epistemológica dos saberes que se constituem a partir dos conhecimentos aceitos socialmente têm implicações diretas no que diz respeito à constituição identitária dos povos escravizados no Brasil, a afirmação ou autoafirmação da identidade da população negra ainda é um dos grandes empecilhos para os descendentes de africanos no país, pois historicamente a imposição e aculturamento dos costumes europeus foi o que predominou de modo geral. Nas culturas híbridas a força dos dominadores, no caso em questão a dos europeus, foi a que prevaleceu nas relações interpessoais e também nas mais diversas esferas e instâncias sociais (SILVA, 2000). Como assevera Kabengele Munanga (2004, p. 1)

A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos.

Compreendendo a complexidade da identificação e/ou autoafirmação da identidade negra e as implicações sociais, históricas, econômicas e políticas, que estão intrinsecamente ligadas a todo esse processo, se faz necessário rever o modo como essa identidade é negada pelos próprios descendentes de africanos atualmente, levando em consideração todos os aspectos supracitados. Segundo Munanga (2004) a identidade negra, antes de mais nada transcende essa tomada de consciência sobre a questão da distinção da pigmentação das raças entre pretos e brancos, sendo necessário considerar o contexto histórico em que os lugares sociais dos sujeitos foram sendo impostos a partir das relações de poder exercidas no período colonial, juntamente com a hierarquização pautada nas diferenças étnicas e raciais.

Considerando tais fatos, se faz necessário rediscutir todas essas questões através da perspectiva empírica nas quais a população negra vivenciou/vivencia corriqueiramente, desse modo, colocando como eixo basilar a descentralização de conceitos e conhecimentos advindos da cultura hegemônica. Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu através da utilização de novos conceitos idealizados a partir da perspectiva afrodescendente, como

afirma a autora Sousa (2010, p. 18) esse método “permite que o negro antes considerado apenas objeto de estudo, possa agora tornar-se pesquisador da sua própria realidade”, assim, contribuindo na ruptura epistemológica dos saberes impostos ao longo da história e recriando novos conceitos e conhecimentos. Para nós, negros, que somos expropriados de nossa própria identidade, é de suma importância o resgate e apropriação das nossas histórias pessoais (SOUSA, 2010).

Enfatizando os aspectos supracitados, partindo do pressuposto de novos conceitos e conhecimentos criados por nós, afrodescendentes, é relevante referenciar as contribuições do autor Henrique Cunha Junior², uma das referências no país sobre a pesquisa na perspectiva afrocentrada. Nos seus estudos o autor buscou definir os conceitos que englobam as especificidades da população negra no país, com base na sua realidade e vivências advindas dos ancestrais do continente africano, a exemplo do conceito sobre afrodescendência:

O conceito de Afrodescendências toma em consideração esta necessidade de complexidade e de territorialidade vinda do pensamento africano. No entanto pensa com base na experiência dos descendentes de africanos escravizados na sociedade brasileira. Processa a existência conceitual de um grupo social cujas experiências comuns são as origens africanas e a passagem pelo escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 4).

Pelo fato do conceito tratar exatamente das especificidades dos descendentes de africanos escravizados no Brasil, foi imprescindível a sua utilização ao longo de toda essa pesquisa, pois trabalhando a questão dos processos identitários juntamente com as vivências e experiências dos sujeitos da pesquisa, foi possível relacioná-los ao modo como a identidade e/ou autoafirmação se constitui, levando em consideração todos os aspectos históricos e sociais imbricados ao cerne da questão, que é a afirmação ou assunção da identidade negra.

Também é importante a utilização de tais conceitos no sentido da resignificação dos conhecimentos idealizados pelos próprios afrodescendentes, assim, buscando romper com essa visão paradigmática pautado no etnocentrismo europeu, nesse sentido, a pesquisa pautada na perspectiva afrodescendente,

² Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (1975), graduação em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1979), mestrado em De a de História - Université de Nancy- França (1981) e Doutorado Em Engenharia Elétrica pelo Instituto Politécnico de Lorraine (1983). Realizou Pós- doutoramento na Universidade Técnica de Berlin -1985. Foi pesquisador Sênior do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo -IPT (1988-1994). Orienta doutoramentos e mestrados em Educação com temas de história e cultura africana, espaço urbano, bairros negros. Pesquisa e leciona na área de Educação, com base na teoria da complexidade sistêmica e da transdisciplinaridade, ênfase em Bairros Negros e Territórios negros, História e Urbanismo Africano.

[...] funciona como uma confirmação da realidade, não bastando à realidade e suas atrocidades em si. Funda-se neste sentido a necessidade de pesquisas que tenham como preocupação a população negra, mas a partir dela própria, não na figura de ‘o outro’ da pesquisa (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 6).

Por tanto, é imprescindível que seja utilizado o conceito sobre a afrodescendência para refletir a realidade da população negra a partir da criação de conceitos fundados com base na produção científica contra-hegemônica, assim, na busca da ruptura epistemológica para a construção de novos saberes, recriando nossas histórias a partir das novas vivências, possibilitando a ligação direta com as histórias dos nossos ancestrais advindos do continente africano.

2.2 A pesquisa qualitativa e história oral como método de abordagem

Para traçar o percurso metodológico da referida pesquisa, se faz necessário compreender como a ciência se efetiva a partir dos critérios de cientificidade. O saber científico tem como principal característica a dialética e a dúvida metódica, sendo que apesar de determinado problema/questão passar por todas as fases na qual o método científico exige, ele ainda pode ser questionado e modificado posteriormente, nunca haverá uma teoria acabada, pois todas as descobertas e avanços científicos são suscetíveis a mudanças. Nas ciências humanas essas mudanças são constantes, considerando que a sociedade e as relações humanas estabelecidas no meio social estão em processo contínuo de modificações.

A pesquisa científica, na qual são verificados e aplicados os métodos, pode ser definida como a aplicação prática de um conjunto de processos metódicos de investigação utilizados por um pesquisador para o desenvolvimento de um estudo. A pesquisa pode ser caracterizada por ser uma investigação extremamente rígida, que necessariamente precisa seguir regras que darão o aval para o pesquisador chegar a uma possível conclusão da com base nas suas hipóteses.

Nesse sentido, compreendendo a complexidade para a realização da pesquisa pautada em todos os critérios de cientificidade, e seguindo à risca os seus requisitos que a caracterizam enquanto ciência. Esta empreitada científica para a realização deste estudo se deu como eixo basilar a partir da pesquisa qualitativa, considerando as especificidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento, partindo da perspectiva dos estudos das relações sociais e a suas múltiplas formas de manifestação no meio social,

[...] 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 [...] Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Desta maneira, o tipo pesquisa qualitativa se fez como imprescindível para o desfecho deste trabalho, considerando que o foco central do estudo tem como base um grupo específico buscando compreender suas histórias de vidas e processos de construção identitária, através das suas vivências no passado e relações sociais estabelecidas nos seus respectivos contextos, a exemplo, das suas experiências escolares, culturais, socioeconômicas, políticas dentre outras.

Destarte, o método de abordagem da referida pesquisa caracteriza-se a partir da História Oral com ênfase nas histórias de vidas dos sujeitos entrevistados. Segundo Meihy (2017) é a metodologia de pesquisa qualitativa que envolve as narrativas usadas através de meios eletrônicos buscando recolher testemunhos de determinados grupos sociais. Como severa Thompson (2002, p. 13) a pesquisa em História Oral “abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto a análise das sociedades mais amplas. Em outras palavras, ela une, ao mesmo tempo, a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa.”

No processo metodológico com base na História Oral e com ênfase nas histórias de vida, se faz necessário para a investigação pelo fato de que:

O método de história de vida possibilita que os indivíduos apresentem suas histórias, falem de si, recorram a sua memória, suas lembranças e suas testemunhas. Ou seja, as pessoas não apenas contam histórias, elas contam histórias para decretar algo de si mesmas e de sua comunidade (MACCALI *et al.*, 2013, p. 2-3).

Deste modo, a relevância do uso da pesquisa em História Oral, com ênfase nas histórias de vidas tornou-se um dos fatores centrais na busca do entendimento das trajetórias de vidas dos sujeitos colaboradores desta empreitada científica, pois o método possibilita que haja a produção das suas respectivas memórias, na interação entre entrevistado e entrevistador, de modo a englobar as perspectivas subjetivas e singulares de cada indivíduo, bem como de seus múltiplos contextos socioculturais e as suas respectivas comunidades em diversos contextos sociais.

A partir do método de pesquisa pautado na História Oral foi possível auferir os resultados esperados, tratando-se da construção identitária dos/as entrevistados/as interligadas as memórias do passado. Deste modo, recriando as suas histórias na perspectiva afrodescendente, na busca de uma ruptura epistemológica dos saberes, em que os negros/as recriam e recontam suas histórias a partir das suas vivências, rompendo com a visão hegemônica que perdurou por séculos, na qual as histórias dos afrodescendentes eram contadas a partir da visão do europeu, os colonizadores. Segundo Sousa (2010) é de extrema relevância para os afrodescendentes se apropriarem das suas histórias e conseqüentemente da sua identidade, que foi negada e rejeitada historicamente, deste modo, ocasionando a ruptura epistemológica de saberes que historicamente pertenceram a cultura, etnia e raça hegemônica.

Considerando as especificidades da pesquisa qualitativa intrínseca a História Oral, ambas foram de grande relevância para a as problemáticas levantadas nesta pesquisa sobre a constituição dos processos identitários dos sujeitos da pesquisa, bem como as suas vivências ao longo das suas respectivas trajetórias de vida.

Compreendendo as nuances da História Oral enquanto ciência, Portelli (1997, p. 13) afirma que:

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturais, sociais e processos históricos. Visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre as experiências e as memórias individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada um. Por tanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é por definição impossível sem ele.

Nesse sentido, a pesquisa contou com o estudo de campo exploratório, na Universidade Federal de Campina Grande – campus Cajazeiras, buscando sanar as dúvidas e problemáticas, atrelados aos objetivos traçados no trabalho. De modo a buscar compreender através da memória dos sujeitos entrevistados, como ocorre(u) a afirmação ou construção dos processos identitários por meio das suas vivências escolares, tendo como base os sujeitos autodeclarados pretos/pardos, assim, investigando as suas trajetórias de vida nos quesitos socioeconômico, cultural, educacional e histórico, analisando também como se constitui(u) a identidade negra dos sujeitos na Universidade Federal de Campina Grande (o *locus* da pesquisa e âmbito de trabalho dos entrevistados), e, por fim, averiguando como os processos identitários influenciam nas suas práticas pedagógicas e posicionamentos políticos.

Destarte, segundo Meihy (2017) obrigatoriamente a História Oral, parte de alguns pontos específicos, dentre eles, da memória que estabelece vínculos com a identidade do

grupo entrevistado, ou seja, a memória que foi trabalhada está pautada na coletividade dos/as professores/as negros/as que foram os sujeitos entrevistados.

2.3 O *locus* da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise

O *locus* do estudo de campo para a realização da pesquisa foi na Universidade Federal de Campina Grande, câmpus Cajazeiras, a instituição está localizada no estado da Paraíba no alto sertão. Na referida instituição prioritariamente centralizam-se todos os cursos voltados para a formação de professores. O Centro de Formação de Professores – CFP dispõem de 06 unidades acadêmicas que são: Unidade Acadêmica de Letras, Educação, Ciências da Vida, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Natureza. O Campus de Cajazeiras está situado na Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Bairro Casas Populares.

A partir do *locus* da pesquisa centrando-se nas particularidades encontradas no local, bem como os sujeitos que encontram-se na instituição, foi idealizada a pesquisa com base na História Oral. Para Meihy (2017, p. 15)

A existência de um projeto é condição essencial para a operação em História Oral. Como procedimento planejado, uma proposta previamente armada se torna fundamental para se responder às três situações que orientam a realização da História Oral: de quem? Como? E por quê?

A primeira condição que justifica a idealização do projeto com base na História Oral são os sujeitos da pesquisa, quem entrevistar? Como já foi citado anteriormente, os participantes e colaboradores da pesquisa foram professores/as negros/as/, pardos/as, considerando os principais objetivos da pesquisa que tem como base suas trajetórias de vida e a assunção da sua identidade negra ao longo das suas respectivas trajetórias de vida. Como fazer? Através dos usos e atribuições da história oral, algo que foi possibilitado por meio do uso de fontes orais, ou seja, através do diálogo pautado nas entrevistas semiestruturadas.

Por quê? Considerando todos os fatores históricos e sociais que foram impostos coercitivamente para os afrodescendentes no Brasil, se fez necessário evidenciar que os lugares de prestígio ainda são ocupados por grupos minoritários de negros/as, a exemplo das Universidades Federais no país, aonde o quantitativo numérico dos docentes negros/as chega a míseros 1,8% atualmente, e, esses poucos docentes negros/as ainda sofrem com o processo de negação de uma identidade que historicamente foi demonizada, rejeitada por um padrão social de ser, ocasionando o total desconhecimento sobre a sua ancestralidade advinda do continente africano.

Nesse sentido, se fez necessário evidenciar quais as dificuldades encontradas ao longo de toda a trajetória de vida dos docentes negros/as, até a chegada nesse espaço de prestígio social, a instituição de Ensino Federal, considerando o modo como as suas identidades foram sendo constituídas ao longo do tempo e quais as influências de ser negro/a nesse percurso acadêmico até as suas respectivas chegadas ao cargo de magistério na Universidade Federal .

Neste sentido, como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, como questionamentos relacionados às vivências dos sujeitos da pesquisa, englobando os quesitos culturais, econômicos, sociais entre outros, que tem implicações diretas na constituição e assunção da identidade negra. Pautando-se na História Oral, como afirma Meihy (2017, p. 14):

Entrevista em história Oral é a manifestação do que se vivenciou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas como o propósito de registro torna-se *fonte oral*.

O uso de fontes orais para a realização da entrevista, juntamente as análises dos dados coletados, configurou-se como elementos basilares para os procedimentos técnicos da pesquisa. Compreendendo que a “História Oral não mais trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade, a História Oral trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo” (PORTELLI, 1997, p. 26). Todos esses requisitos que compõem a História Oral como abordagem de pesquisa, foram elementos centrais no que diz respeito aos sujeitos envolvidos no trabalho, bem como aos processos aqui discutidos, que são as suas memórias e questões identitárias.

A análise dos dados ocorreu por meio do confronto de ideias coletadas através da entrevista semiestruturada, com base nas histórias de vidas, concomitantemente, correlacionando aos fatos históricos e à luz das teorias e conceitos que buscaram dar subsídios para a realização deste trabalho. O critério de categorização para as análises das falas dos sujeitos aconteceu a partir de três momentos específicos a partir das suas trajetórias: 1) Através do contexto sociocultural e econômico, em seguida na trajetória escolar, graduação e pós-graduação; 2) O momento de autoidentificação enquanto negros/as dos docentes, o contexto da universidade e as implicações de fazerem parte de uma parcela minoritária de docentes negros/as nesse espaço; 3) Sobre as suas práticas pedagógicas envolvendo as relações étnico-raciais e os seus posicionamentos políticos, considerando as suas respectivas condições raciais.

2.4 A identificação dos sujeitos da pesquisa: algumas “limitações”

A identificação dos sujeitos da pesquisa iria ocorrer através de uma coleta de dados na qual o setor de Recursos Humanos (RH) da UFCG - câmpus Cajazeiras, “teoricamente” seria o órgão responsável por conter os dados referentes à autodeclaração racial de todos/as os/as docentes da instituição, para que posteriormente pudéssemos quantificar³ quantos docentes negros/as/pardos/as existiam no CFP/UFCG. Desta maneira, poderíamos consultar quais docentes participariam da pesquisa como colaboradores/as a partir do levantamento de dados. Porém na realização do trabalho de campo relativa à busca dos dados sobre a declaração racial dos docentes, aconteceram vários contratemplos com relação a essa coleta de dados.

Por cerca de um mês, no final do ano de 2018, estive numa busca incessante por esses dados, nas minhas visitas ao setor de Recursos Humanos da instituição a todo tempo afirmaram a existência desses dados, porém sempre havia algum motivo específico que não poderiam ajudar no momento. Na quarta visita ao setor de Recursos Humanos, no câmpus Cajazeiras, revelaram a inexistência dos dados sobre a declaração racial dos professores. Neste sentido, fui direcionado a falar por telefone com um responsável do setor de Recursos Humanos do câmpus sede, em Campina Grande. Deste modo, expliquei do que se tratava a pesquisa e porque necessitava dos dados sobre a autodeclaração racial dos docentes, em meio a esse diálogo, me foi revelado à inexistência desses dados no setor de Recursos Humanos do câmpus sede, em Campina Grande.

Sendo que no Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, no qual disponibiliza a realização do censo na Educação Superior é citado que:

Art. 1º O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP realizará, anualmente, o censo escolar da educação básica e o censo da educação superior, na forma deste Decreto.

Art. 3º O censo da educação superior será realizado anualmente em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação superior e adotando alunos, docentes e instituições como unidades de informação (BRASIL, 2008) (Grifos meus).

³ Essa quantificação também serviria para comparar a quantidade de docentes negros/pardos da instituição, com os dados existentes a nível nacional, entendendo se essa desigualdade nos números também refletem a realidade da UFCG câmpus Cajazeiras.

O decreto de 2008 diz que as instituições devem conter os dados relativos ao censo da Educação Superior, dentre esses dados censitários, estão inclusas as informações sobre as instituições, como é possível ver no formulário anexo (A). Neste formulário encontram-se as informações sobre declaração racial dos professores das instituições, sendo que, segundo o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, anualmente a instituições devem conter esses dados censitários. Neste sentido, compreendo que, os responsáveis do setor de Recursos Humanos da UFCG campus Campina Grande, por algum motivo, não quiseram disponibilizar os dados para a realização da pesquisa ou a instituição está descumprindo o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 ao não possuir esses dados que estão assegurados pela lei.

Em meio a estes empecilhos, para dar continuidade à realização da pesquisa, a identificação dos sujeitos aconteceu por meio do reconhecimento visual. Por alguns dias fiz algumas investigações/andanças pelo *locus* da pesquisa, a procura de sujeitos que se enquadrassem no perfil, professores pretos/pardos. Considerando que a universidade é um espaço composto em sua maioria por docentes brancos, tive algumas dificuldades em encontrar esses sujeitos. Ao final identifiquei somente quatro professores com o perfil que se enquadravam nos objetivos da pesquisa, sendo que, três docentes concordaram em participar da pesquisa como colaboradores. Na sequência serão apresentados os perfis dos docentes.

2.5 Perfil sociocultural e acadêmico dos sujeitos da pesquisa

Devido às questões éticas que envolvem a pesquisa, os nomes dos entrevistados foram substituídos por codinomes, nesse sentido, por uma escolha pessoal do pesquisador, foram utilizados para a identificação dos entrevistados os seguintes nomes: *Núbia*, no Egito significa mulher negra, forte, original, mãe de uma nação; *Udaka* aquela que respeita aos anciões, aos ancestrais, o nome é originário da Namíbia; e por último *Yera* aquele que tem características de guerreiro, que é forte, nome utilizado normalmente na África Meridional⁴. A escolha dos codinomes e seus significados relacionou-se com personalidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa, bem como com o resgate ancestral advindo do continente africano, assim, possibilitando a proximidade do pertencimento afrodescendente a partir da territorialidade com os nomes que são originários do continente Africano.

⁴ “Significados dos Nomes Próprios Africanos”. Ver mais em: https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/?gclid=EAIaIQobChMIu9H106Kf5QIVioCRCh2rfg74EAAYASAAEgJN6PD_BwE. Acesso dia 03 de out. de 2019.

Núbia tem 35 anos, atualmente é professora da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras ETSC - CFP/UFCG, possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005), mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2008) e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (2017). Advinda de um núcleo familiar pobre e periférico, a trajetória da professora Núbia, inicia-se na cidade de São Miguel de Itaipu - PB, com cerca de 6 mil habitantes, o município está localizado próximo ao litoral paraibano, região circunvizinha da cidade de João Pessoa. Toda a sua formação na Educação Básica se deu em escolas privadas na cidade de João Pessoa, devido ao financiamento dos seus estudos por parte dos seus padrinhos, que eram patrões da sua mãe empregada doméstica. A sua progressão acadêmica se deu de forma rápida e contínua. Terminando o Ensino Médio ingressou na graduação e em seguida pós-graduação. Dois anos depois estava sendo empossada como professora na Universidade aos 26 anos de idade.

Yera de 43 anos, professor da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e com Mestrado e Doutorado também pela UFPB. Yera veio de um contexto familiar pobre, onde morava com seus pais e mais 6 irmãos, natural da cidade de Itaporanga – PB, na sua infância em alguns momentos teve que trabalhar para ajudar na complementação da renda em casa. Mudou-se para João Pessoa com sua família em busca de melhores oportunidades. Na capital morou num bairro periférico com alto índice de violência. Sua trajetória na Educação Básica aconteceu integralmente em escolas públicas. Ao término do Ensino Fundamental e Médio não deu continuidade a vida acadêmica, assim, tomando outros rumos, a exemplo da sua atuação no Exército Brasileiro e também trabalhando com vendas. Somente aos 27 anos ingressou na graduação e posteriormente no mestrado e doutorado, sequencialmente prestou o concurso da UFCG passando no processo seletivo para professor efetivo no ano de 2016.

A Professora Udaka tem 54 anos. Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba no ano de 1990 (atualmente UFCG campus Cajazeiras devido o desmembramento da instituição) tem mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e desde 1994 é professora na instituição na qual ingressou como graduanda. Praticante de candomblé há 25 anos, natural da cidade de Cajazeiras – PB advinda de um contexto familiar pobre, Udaka desde cedo cresceu sem uma figura paterna, tendo como referência a sua mãe, que era professora e dava aulas no MOBREAL (*Movimento Brasileiro de Alfabetização*) no período da ditadura militar. Toda a sua escolarização também aconteceu nas escolas públicas da cidade de Cajazeiras.

Apesar de suas histórias se distinguirem em alguns pontos, as suas trajetórias têm marcadores convergentes, que é a questão de serem negras/os em um país que na sua gênese foi fundado a partir do sangue dos seus descendentes, assim, sendo necessário vencer diversas barreiras sociais que lhes foram impostas, como o racismo e as dificuldades econômicas, até a chegada na universidade, algo que será relatado detalhadamente no capítulo IV.

3 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE O NEGRO/A NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentados alguns aspectos teóricos relacionados aos fatos históricos e sociais que envolvem a população negra no país, discutindo-se o lugar social do negro/a em meio a diversos fatores. Serão expostos também alguns dados que comprovam a desigualdade racial no que diz a figura do/a negro/a no âmbito universitário.

3.1 Aspectos históricos do período escravista, exclusão social e a negação identitária dos afrodescendentes

Para a realização do referido estudo, a priori, se fez necessário compreender como se deu o processo histórico excludente para com a população negra no Brasil, e, que se perpetua atualmente nos mais diversos âmbitos sociais, fazendo com que as relações díspares coexistam em diferentes sentidos, como nos direitos a saúde, trabalho, direito à moradia, educação e outras disponibilidades que estão asseguradas na Constituição da República Federativa do Brasil, por exemplo, no Art. 6º é citado que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL,1988).

Quando é citado no Art. 5º que, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1998), considerando todo o histórico de segregação e perpetuação de práticas de discriminação para com a população negra no país, que ainda persistem atualmente, o trecho “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, não passa de um discurso que permeia o imaginário de toda uma nação de modo a camuflar todas as atrocidades e barbáries que a população negra sofre(u) ao longo de toda a história.

O ser negro no Brasil está diretamente ligado a um processo histórico marcado pela violência, exclusão social e negação identitária. Os costumes advindos do continente Africano como a cultura, religião, a própria estética e até a sua subjetividade são rejeitados pela sociedade, e, pelo próprio negro/a em alguns casos. Tal fato ocorre em decorrência do período escravocrata como afirma Rodrigues (2018, p. 48)

A construção do ser negro ou da raça negra no Brasil está diretamente relacionado ao escravismo negro e junto a ele a inserção do racismo em

nosso país. É nesse período que a economia brasileira se sustentou inicialmente a base do sangue dos africanos aqui escravizados. Esses sujeitos com base na cultura da época não eram considerados seres humanos civilizados sendo colocados como simples peça na manutenção da estrutura escravista.

É notório que o período escravocrata ocorrido no Brasil há mais de quatro séculos deixou marcas profundas que afeta os afrodescendentes no contexto atual nos mais diversos sentidos. Essa época que se configura como um dos empecilhos no que diz respeito as diversas barreiras sociais impostas à população negra no país ao longo da história, inicialmente, teve sua sustentabilidade em diversos fatores, a exemplo da influência religiosa europeia da época, o catolicismo, que serviu de subsídio para o escravismo dos nativos africanos. Segundo Silva (2008) a escravidão representa um castigo que, se vivenciado, purifica o pecado original, ou seja, forçosamente os africanos que não conheciam as práticas religiosas e costumes europeus tinham que ser escravizados para se tornarem “puros”.

Destarte, esse foi um dos fatores para o início do escravismo, como também a visão de que a mão-de-obra do trabalho escravo renderia maior lucratividade para os portugueses colonizadores, assim a escravidão

Foi então justificada pelo espírito cristão que se esmerava em levar a salvação aos povos castigados por Deus, como entendiam a época. A vinda destes africanos para o Brasil constitui-se um capítulo fundamental na história deste país [...] Esta empresa humana era respaldada tanto pela coroa portuguesa quanto pela Igreja Católica, uma das principais instituições sociais da época (SILVA, 2008. p.24).

A partir da exploração e condições desumanas vivenciadas nessa época, os nativos africanos retirados de seu lugar de origem sobreviveram em condições terríveis por séculos no Brasil, dando início a construção e estruturação da nação, sustentando a base econômica da época,

Desde o início do processo de formação da sociedade brasileira, a riqueza produzida nessa Nação custou caro, principalmente para os negros, aqueles que efetivamente produziram, pois milhões de seres humanos foram transformados forçadamente em “animais”. Todas as insalubres situações foram vivenciadas por eles: do mau trato ao espancamento, da humilhação ao estupro, sem falar nas condições fétidas em que atravessavam o Oceano Atlântico nos porões dos “navios- negreiros” e sobreviviam nas senzalas. Tudo que há de pior lhes foi promovido (SILVA JUNIOR, 2011, p.39).

O tratamento pelo qual os escravizados eram submetidos sustentava-se através dessas práticas animais citada pelo autor anteriormente, a subjetividade e imaginário no qual se

constituía sobre a pele negra e todos os seus traços era o de subalternização e inferioridade, segundo Rodrigues (2018) é nesse processo que começa a ser constituída uma identidade para o negro/a no Brasil e em outros países que tiveram a manutenção de sua economia a partir do escravismo negro.

Esse cenário que posteriormente viria a ser colocada em prática a abolição da escravatura com a Lei Áurea de 1888, começa a ser trilhado através das leis pré-abolicionistas que começam a ser efetivadas anterior à data do abolicionismo com a Lei Eusébio de Queiroz (1850), Ventre Livre (1871), e a Lei Sexagenária (1885). É relevante enfatizar que todas essas leis pré-abolicionistas, foram sendo implementadas por fatores políticos externos, como também pela resistência da população negra da época.

Após a abolição da escravatura, a situação de inércia social perdurou para os negros/as, sendo que, não aconteceram mudanças positivas com relação ao bem estar social e humano dos afrodescendentes, fazendo com que apesar de haver a “libertação”, as condições de desigualdade e direitos ainda continuassem perpetuando-se. Segundo Zubaran (2007) esses fatos demonstram que a liberdade surgida a 13 de maio de 1888 para a parte do povo diretamente interessado dos seus efeitos, é um verdadeiro mito, que não passava de uma ficção deslumbrante sem o proveito material e moral para os descendentes de africanos. As consequências de tais fatos viriam a ser evidenciadas no decorrer dos anos seguintes da história do país.

3.2 A situação dos afrodescendentes no pós-abolição: o branqueamento social e a educação

Após situar-se historicamente com relação ao período escravista e as barbáries sofridas pela população afrodescendente no Brasil, retomo a discussão evidenciando como ocorreu a situação dos negros/as no que diz respeito a educação e quais as implicações desse período histórico no pós-abolição para a população negra.

O período que sucedeu os anos no pós-abolição podem ser caracterizados pela tentativa de excluir a população negra do meio social em diversos âmbitos e aspectos imagináveis, o que também teve grandes influências no que diz respeito ao acesso dos negros/as a educação, bem como na formulação de políticas públicas do estado (FREITAS, 2012).

A marginalização pela qual a população negra foi submetida no país teve suporte pautado na ciência idealizada entre o século XIX e XX, as teorias de estudos raciais

desenvolvidos na época – a exemplo do racismo científico⁵ e a eugenia⁶ –, tinham como principal objetivo subalternizar os afrodescendentes e também tornar a sociedade “branca” ou higienizá-la, tratando-se da presença dos negros/as na sociedade,

Após a abolição da escravidão no Brasil em 1888, no século XIX, período em que surge uma nova perspectiva de racismo e de raça negra em nosso país sustentado a partir do discurso de alguns intelectuais brasileiro da época. Esse discurso estava calcado nas ciências biológicas que naquele período ganhava forte respaldo na Europa com a criação de várias teorias raciológicas que influenciaram diretamente no Brasil (RODRIGUES, 2018, p. 48).

Os discursos pautados nestas teorias raciológicas vinham carregados de preconceitos e estereótipos relacionados à população negra, acreditando-se que “o cruzamento de negros e brancos em sucessivas gerações produziria a purificação da raça. Estas ideias tornaram-se diretrizes políticas no período entre a Abolição e a República, com a vinda de imigrantes trazidos da Europa” (SILVA, 2008, p. 33). A busca de tornar a sociedade “branca”, estava diretamente ligado a intencionalidade da criação de uma identidade nacional pautada na raça:

A identidade nacional produzida pelo ideário do branqueamento social, em meados do século XIX e começo do XX, está presente ainda hoje na sociedade brasileira e produziu uma memória do branqueamento a ser aqui discutido a partir do fenômeno da crença na miscigenação como produto natural do povo brasileiro. Esse pensamento apresenta como uma das consequências o não enfrentamento social do racismo. Parece-nos que tudo que é social e historicamente construído, no Brasil, é pensado como natural e inerente às relações sociais (SANTANA; SANTOS, 2016, p. 30).

A teoria eugênica, pode ser considerada como uma das pedras angulares na história do país, pois à medida que essa teoria ganhava espaço entre as elites e intelectuais brasileiros, a situação de subalternização dos seres periféricos, os afrodescendentes, se agravava, pois “para a eugenia, esses ‘pesos mortos’ eram uma carga inútil para o restante da sociedade, eles nem deveriam nascer [...] Os chamados ‘grandes degenerados’, criminosos e loucos, seriam vigiados, não sendo permitido gerar descendentes” (SANTANA; SANTOS, 2016, p. 33).

Esse fato que teve como subsidio as teorias de branqueamento social, também pode ser caracterizado pelas oportunidades de trabalhos assalariados terem sido oferecidas para os

⁵ O racismo científico foi uma doutrina que, se apresentando universal e racional, afirmava que existiam hierarquias entre as raças humanas. A ideia subjacente era promover a raça ariana como desenvolvida, inteligente e mais apta para governar as outras raças (SANTANA; SANTOS, 2016, p. 32).

⁶ A eugenia teria sido, então, uma tentativa científica de aprimorar os indivíduos por meio do melhoramento de seus traços genéticos. Segundo as teorias racistas que associavam degeneração à miscigenação, a união de indivíduos de etnias diferentes produzia incapazes, degenerados, indolentes, ou mesmo com tendências para a criminalidade [...] Percebida como uma arma capaz de melhorar a raça e o futuro do Brasil, a eugenia encontrou entre educadores e médicos seus mais importantes divulgadores (SANTOS, 2008, p. 222).

imigrantes europeus, que conseqüentemente substituiriam o trabalho escravo, e, assim sendo, seriam determinadas novas funções no meio social para os negros, ex-escravizados, uma destas funções é de mendicância, os pedintes. Como evidencia a autora Bertulio (2007, p.67):

Dada a proximidade da abolição e sabendo-se que, quando ocorreu a extinção do trabalho escravo os indivíduos que passaram para a condição livre, os negros foram preteridos no trabalho livre e substituídos por imigrantes, é de se inferir que a maioria da população ex-escrava encontrava-se na situação de mendicância de que a Constituição fala, e proibidos, os negros, de participação na vida política, constitucionalmente. Essa interpretação vem especialmente complementada com a definição, mais precisa, de quem são os mendigos.

Como é possível compreender na afirmação da autora, desde o início do processo de abolição da escravatura, a posição social na qual os ex-escravizados foram submetidos caracteriza-se pelo complexo de inferioridade mediante aos demais membros da sociedade, a falta de oportunidades equânimes fez com que os libertos ex-escravizados quando não ocupassem as posições de pedintes, estivessem nos “[...] serviços ditos de periferia. Não inseridos no contexto do capital, embora necessários: domésticos, biscates, carregadores e uma pequena elite de trabalhadores artesanais como sapateiros alfaiates, marceneiros.” (BERTULIO, 2007, p. 81). Posições que ainda na contemporaneidade são ocupadas majoritariamente por negros/as, algo que foi construído e enraizado intencionalmente ao longo de todo um período histórico em que a população negra encontrava-se presa aos grilhões dos resquícios da escravatura e todas as barbáries cometidas contra os afrodescendentes.

As influências das teorias dos estudos raciais pautadas no branqueamento social, nos anos seguintes tiveram relevâncias consideráveis no que diz respeito a negação de espaços e também da identidade negra, fazendo com que o processo de miscigenação ocorrido no Brasil,

Em oposição à condição Negra algumas medidas potencializavam as aspirações das elites brasileira quanto ao branqueamento da raça. Assim, na Primeira República, ficou proibida a imigração africana e asiática para o País e os governos federal e estadual criaram situação afim de que pudessem incentivar a imigração européia (SILVA JUNIOR, 2011, p.44).

Todo esse processo influenciou diretamente no quesito de acesso à educação dos negros/as no país, fazendo com que esses espaços ficassem restritos para a formação e qualificação de imigrantes e das elites aqui existentes na época. Segundo Silva Júnior (2011) não houve uma política pública inclusiva que os reconhecessem os negros/as como sujeitos de

direitos ou os absorvessem no mercado do trabalho. A inexistência de espaços e políticas que pudessem auxiliar a população negra no meio social no período do pós-abolição, e também no período da República, contribuíram incisivamente para a manutenção de uma estrutura que segregou a população negra e negou diversos direitos, dentre eles o direito a educação.

Com a proclamação da República a situação vivenciada pela população negra no país não mudou significativamente no que diz respeito a inclusão e igualdade social, considerando o fato de que mesmo com a abolição da escravatura e final do regime imperialista não houve intenções de incluir os afrodescendentes e lhes oportunizar igualdades de inserção nos campos de trabalho, saúde e educação. Como evidenciou Freitas,

O Estado brasileiro, além de procurar eliminar o negro da sociedade através do projeto de miscigenação, criou Leis para que ele permanecesse na condição de subordinado, negando vários direitos, inclusive o da Educação, o negro enquanto escravo era proibido de frequentar escolas e quando livres era rejeitado, mesmo não sendo de modo explícito a proibição (FREITAS, 2012, p.119).

As práticas de discriminação e segregação perpetuaram-se ao longo de todo o período da primeira República, fazendo com que os déficits educacionais existentes atualmente tivessem origem no período da escravatura, perpassando o pós-abolição e também no início da República. Outro fator relevante que contribuiu sobremaneira para a negação das desigualdades raciais existentes no Brasil, juntamente com as teorias de estudos na perspectiva de homogeneização das raças, foi o modo como esses estudos foram disseminados no âmbito educacional, com a ajuda dos intelectuais da época,

O processo de criação e expansão do ensino público no Brasil foi, em parte, marcado por um legado do sistema escravocrata colonial. Se o período da República representou, dentro da história da educação brasileira, uma pedra angular, devido à dimensão da reforma educacional empreendida, infelizmente, não podemos deixar de notar que no mesmo sentido, as reformas colocaram em prática, idéias presentes na virada do século XIX para o século XX, oriundas dos pensamentos evolucionista e racista assumidos pela intelectualidade brasileira. Desta forma, as reformas empreendidas na educação, que, por sua intensidade, estão presentes até os dias atuais, buscaram deixar para trás a intervenção religiosa e, em seu lugar ficou a crença na ciência e no poder de transformação do Estado (SILVA, 2008, p. 81).

Um dos principais pensadores da época que contribuiu para a disseminação desse pensamento que nega existência da desigualdade racial, foi idealizado pelo sociólogo Gilberto Freyre (1933), na sua tese enfatiza a suposta convivência harmônica entre europeus, indígenas e africanos, dando ao Brasil um caráter multicultural e multirracial, que para ele culminaria

numa “democracia racial” Silva Junior (2011). Como afirma Guimarães (1999, p. 66) “a ‘democracia racial’ passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro”.

Essa ideia do conceito de democracia racial contribuiu tanto para a negação da identidade negra de toda a nação que foi constituída a base da exploração dos descendentes de africanos, quanto para a afirmação da inexistência das relações sociais pautadas no racismo e discriminação, segundo Freyre (1933) pelo fato de sermos um país miscigenado conviveríamos em harmonia racial, não podendo explicitar quem exatamente pertencia a determinada raça. Contra argumentando a essa visão Guimarães (1999, p. 67) afirma que “se as raças não existem um sentido escrito da realidade de ciência, ou seja, se não são do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas”. Corroborando com essa ideia Munanga (2004, p. 6) afirma que:

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

A ideia de raça pode ser caracterizada numa perspectiva sociológica, considerando o processo de hierarquização racial e as implicações referentes às discriminações e desigualdades sofridas pela população negra no País. Ou seja, para as ciências biológicas não existem raças, mas sim uma única raça, que pode ser vista numa perspectiva homogênea, pautada em discursos comuns no meio popular, a exemplo: “a única raça que existe é a humana”, assim, desconsiderando fatores diversos históricos e sociais que foram determinando os lugares das pessoas com base na sua cor da pele.

Nesse sentido, a necessidade da compreensão histórica no que diz respeito a população negra no país, está intrinsecamente ligada aos processos de estruturação identitária e exclusão do negro/a no meio social. A negação de espaços na sociedade e direitos civis básicos nas suas respectivas constituições acentuam a afirmativa de que, a sociedade brasileira na sua estruturação não foi pensada para a inclusão da população negra, como já foi citado anteriormente, mas sim para extinguir de vez sua presença, considerando os fatos históricos abolicionistas e também na instauração da República, onde a figura do negro/a a todo tempo foi sendo colocada de modo segregado e subalternizado.

3.3 O negro/a no âmbito educacional: a universidade e o docente negro/a

Correlacionando os fatos históricos citados anteriormente com a temática da pesquisa, que é raça e Ensino Superior, é notório que esse processo histórico está interligado a uma das principais problemáticas levantadas neste estudo, que é a escassez da representatividade dos docentes negros/as nas instituições de Ensino Superior. O negro/a não teve possibilidades e suporte de políticas públicas para a inserção efetiva no meio educacional. Destarte, é relevante enfatizar também as dificuldades encontradas pelos poucos negros/as que conseguem essa ascensão e acesso a esses espaços considerados de prestígio social.

A própria configuração na qual as instituições de Ensino Superior se estruturaram no Brasil aconteceu de forma excludente, levando em consideração por qual público específico foram fundadas e para quem foram destinados esses espaços, que são as universidades,

[...] um processo deliberado de exclusão dos não-brancos e, principalmente, dos negros, do sistema "superior" de ensino, encabeçado por uma elite oriunda dos imigrantes europeus que aqui chegaram sob o respaldo de políticas públicas de branqueamento engendradas pelo Estado brasileiro no século XIX, fato que deu o tom de exclusão que caracteriza o nosso sistema de ensino até hoje (SILVA, 2008, p.101).

É notório que esse processo de exclusão da figura dos afrodescendentes no âmbito universitário, antes de tudo, é um reflexo de toda a estrutura racial hierárquica pautada no período escravocrata, na qual a inferiorização e marginalização da população negra era considerada como “normal”. Em consequência da estrutura social imposta, após séculos ainda persistem sendo colocada em prática a exclusão dos negros/as em diversos espaços de prestígio social, no caso em questão das universidades, como por exemplo, a pouca representatividade de docentes nas instituições de ensino superior.

As leituras de trabalhos realizados na perspectiva dos autores Silva (2008) e Silva Junior (2011) me proporcionaram uma maior compreensão sobre a temática, ambas as dissertações de mestrado buscam realizar uma análise a partir da problemática da pouca representatividade de afrodescendentes em instituições de Ensino Federal e as suas trajetórias de vida, com resultados semelhantes, a constatação foi que a imagem dos docentes negros/as ainda é minoritária nesses espaços, que são as Universidades Federais. Silva (2008, p. 105) constatou que:

Dados sobre a educação, sistematizados na década de 1990, demonstravam que o Brasil havia atingido um equilíbrio no que diz respeito à inserção de sua população na escola, ou seja, as crianças brasileiras, em sua maioria, estavam na escola, o que evidenciava um resultado positivo das iniciativas

de expansão do ensino público. Todavia, estes mesmos dados, quando se estendiam à análise das demais etapas do ensino, a saber, o ensino médio e o ensino superior, mostravam novamente um imenso desequilíbrio entre a aquisição de anos de estudos para brancos e não-brancos (entendidos aqui como negros e indígenas).

O reflexo dos dados referentes a inserção da população na escola na década de 90, demonstra um avanço sobre a democratização do ensino no País, porém ao analisar o caso fazendo um recorte racial, sobre os negros e indígenas, percebe-se que ambos ainda apresentam dificuldades na conclusão do ensino médio e posteriormente na inserção no Ensino Superior, tais dificuldades podem ser compreendidas como um reflexo da pouca representatividade de docentes negros/as no Ensino Superior.

Dados do ano de 2002, possibilitam uma visão panorâmica e mais abrangente no que diz respeito a emergência da discussão sobre a situação de desigualdade racial no âmbito universitário referente a categoria docente. A negação de pertença dos docentes negros/as nesses espaços é algo bastante significativo, analisando numa perspectiva histórica e social, comparando com dados atuais, é possível constatar que as desigualdades estão distantes de serem sanadas,

No momento presente, nós temos em média 0,5% de professores negros nas universidades públicas brasileiras. Em algumas, isso chega a um escândalo como o da USP que é de 0,2%. De 4700 professores, nós não contamos 10 professores negros em toda a USP. A Universidade de São Carlos tem 670 professores e tem 3 professores negros, isso chega também a 0,2 %. A UnB tem 1500 professores tem 15 professores negros, é 1%. A maioria chega a 1% como teto. É a mesma porcentagem de diplomatas negros: dos 1000 diplomatas do Itamaraty, apenas uns 10 são negros. Esta é a porcentagem da presença negra na elite brasileira (CARVALHO apud SILVA, 2006, p. 5).

O quantitativo numérico referente a menos de 1% dos professores negros nas universidades públicas, consideradas de prestígio social e elitistas como na USP e UNB, deixa nítido o quão desiguais são as oportunidades educacionais oferecidas para a população negra no país, algo que reflete na ocupação de cargos considerados de prestígio social, como o magistério no ensino superior.

Dados atuais, comparados com a pesquisa realizada por Carvalho (2002), evidenciam que a situação não teve alterações significativas. Numa campanha desenvolvida pelo Departamento de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ) em 2016, com banners com a seguinte pergunta: “*quantos professores negros você tem?*” foi alvo de diversas discussões relacionadas às leis de cotas e o quanto as Universidades Federais no

Brasil ainda tem que se desenvolver no que diz respeito à inclusão dos docentes negros nesses espaços.

No levantamento de dados realizado pelo Departamento de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi constatado que o corpo docente da Universidade era em torno de 1 mil docentes, e a quantidade de professores negros se resumia a 20, comprovando a existência da desigualdade racial na ocupação de cargos no magistério superior com os afrodescendentes. Na pesquisa é citado que nas cinco maiores universidades do país o quantitativo numérico de professores negros também é semelhante ao citado anteriormente. No caso supracitado é possível compreender a dimensão social na qual está colocada a figura dos docentes afrodescendentes e a representatividade minoritária nas instituições de Ensino Federal a nível nacional.

Os dados apresentados corroboram com a realidade social vivenciada pela população negra e docente no Ensino Superior brasileiro. A inserção deste estudo no campo científico se fez necessária não somente no sentido de evidenciar a desigualdade racial na educação do Ensino Superior, pois a breve apresentação de fatos históricos e dados realizados nas pesquisas supracitadas deixam nítida tal afirmativa, a relevância desta empreitada científica está para, além disso, é necessário evidenciar através dos relatos vida quais as dificuldades encontradas ao longo das trajetórias desses professores negros/pardos que estão inclusos neste quantitativo numérico baixíssimo de docentes no Ensino Superior, assim, possibilitando compreender quais os empecilhos e barreiras sociais que foram desbravadas por estes docentes até a sua chegada ao magistério numa Universidade Federal⁷.

Ao investigar a referida problemática da pesquisa, questionamentos relevantes que devem ser sanados ao longo do percurso científico para um melhor entendimento da complexidade da autoafirmação do ser negro/a no âmbito universitário são: quem são os professores e professoras negras da Universidade Federal de Campina Grande? Quais os contextos sociais e trajetórias de vidas de cada um desses professores que se encontram hoje lecionando no âmbito universitário? Como esses sujeitos se sentem e se vêem enquanto negros em um espaço majoritariamente branco, levando em consideração a construção da sua identidade e autoafirmação enquanto negros? Como se deu esse processo de construção da identidade negra ao longo de suas vidas acadêmicas até o presente momento? Quais os fatores que influenciaram nesses posicionamentos sociais e político referente aos enfrentamentos das barreiras sociais? Como se deu esse processo de construção e autoafirmação da identidade

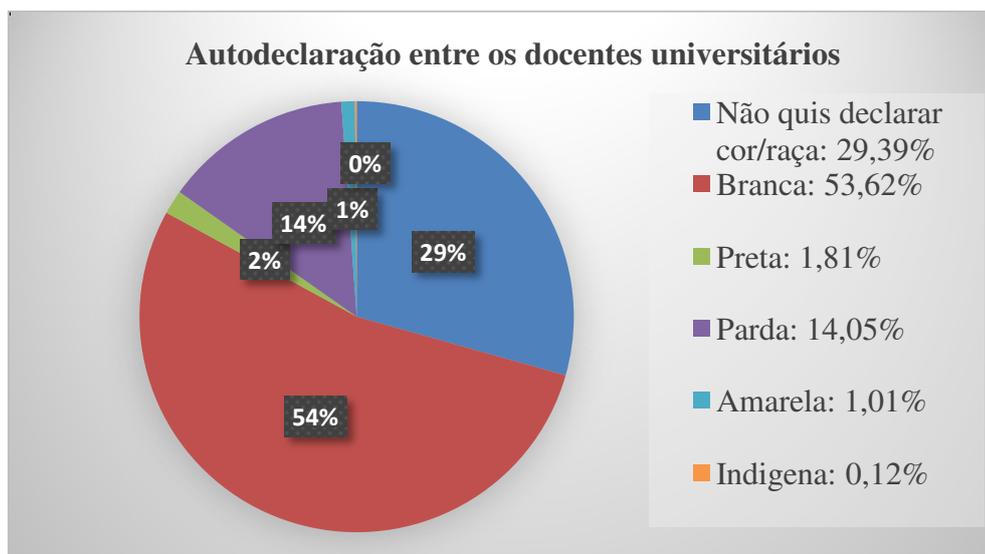
⁷ Algo que foi realizado detalhadamente no capítulo IV.

negra levando em consideração todo o seu histórico e meio social desde a educação básica até o presente momento?

3.4 Dados sobre os docentes pretos e pardos nas instituições de ensino superior

A partir dos dados apresentados anteriormente, é possível ter noção da dimensão pautada nas discrepâncias e desigualdades estabelecidas no meio universitário com relação a figura do docente negro/a, os dados apresentados por Silva (2006) são bastante preocupantes no que diz respeito a representatividade e inclusão da população negra (enquanto docentes) nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Em 2017, foi realizada a última pesquisa pelo INEP com a quantificação censitária expondo a discrepância no que diz respeito aos docentes autodeclarados pretos e brancos, o percentual numérico relativo à quantidade de docentes autodeclarados pretos e pardos chegou a míseros 16% no ano de 2017. Segundo os microdados do INPE, o número de docentes pretos e pardos subiu de 11,5% para 16% entre 2010 e 2017, apesar de haver essa pequena progressão nesse período de sete anos, os docentes negros ainda são minoria. No gráfico abaixo é possível ter uma noção da desigualdade para como a população negra e também com os povos originários (entendidos como indígenas nessa quantificação censitária) no meio universitário:



Fonte: Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Ao analisar o gráfico apresentado é possível notar que a quantidade de docentes negros no Ensino Superior é minoritária, comparando os dados atuais com os dados

levantados na pesquisa de Silva (2006), na qual foi constatado que o número de docentes negros chegava a 1% nas universidades federais, é possível ver que 11 anos depois ainda não houve mudanças significativas com relação a inserção de docentes autodeclarados negros nas instituições de ensino superior. Na porcentagem de 1% em 2006 houve um aumento de 0,81% em 2017. Ainda que a quantidade de docentes “pardos” esteja inclusa na quantificação numérica de negros segundo o IBGE, este número chega míseros 16%. Tal afirmação está pautada na quantidade de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas com base nos dados do IBGE, que atualmente são mais de 54% da população do país, sendo representados minoritariamente na docência no Ensino Superior.

Os dados apresentados pela pesquisa do INEP no censo da Educação Superior, ainda revelam outra questão importante no tocante a discussão apresentada até o momento. Este quadro de segregação para com os docentes negros tem reflexo no nível de aprofundamento de especialização no meio acadêmico, a exemplo dos docentes negros com título de mestrado e doutorado no país, a representatividade racial vai diminuindo gradativamente à medida que o nível de especialização acadêmica aumenta. Segundo os microdados levantados na pesquisa do INEP (2017), no censo da educação superior o número de professores com mestrado, atuantes nas instituições de ensino são de 115.869, sendo que 85.981 são brancos, 25.191 são pardos e somente 3.137 são pretos. Os dados relativos aos docentes com doutorado também são semelhantes de 100.354 atuantes nas instituições de ensino, 80.744 são brancos, 15.181 são pardos e 2.517 são pretos.

Ao analisar os dados supracitados, é possível notar a discrepância no que diz respeito a desigualdade racial no âmbito do universo acadêmico, na qual a sua composição no quadro de docentes com titulações acadêmicas é composta majoritariamente por pessoas autodeclaradas brancas. Averiguar tais fatos no âmbito da pesquisa científica fornece subsídios teóricos para buscar compreender como esses poucos docentes autodeclarados pardos e pretos chegaram a ocupar um espaço em que a maioria dos sujeitos que os constituem são brancos, um processo histórico que está diretamente ligado a esse afunilamento quando se trata da representatividade de negros num espaço considerado de prestígio social.

3.5 Discussões sobre identidade, etnia, raça e afrodescendência

Ao falar de identidade ou identidades, se faz necessário analisar o caso numa perspectiva histórica sobre as constantes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais

que vêm sendo influenciado através do advento da modernidade, fruto da globalização. Desde as grandes navegações, perpassando o início do período colonial, a era das revoluções industriais e adentrando na era das comunicações tecnológicas, assim, fazendo com que houvesse estreitamentos das relações sociais nos mais diversos aspectos, inclusive no conceito sobre identidade(s).

Tais fatos fizeram com que surgissem novas percepções a respeito das relações sociais estabelecidas entre as diferentes etnias existentes a nível global. O que implica diretamente na constituição das identidades dos diferentes povos e nações, a percepção e compreensão dos sujeitos de modo individual “ainda tem um núcleo interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11), ou seja, esse processo de conexão transitória entre os diferentes povos, proporcionado pelas rupturas das barreiras geográficas das distintas nações, fez com que diferentes culturas se entrecruzassem, esse sujeito que antes tinha uma identidade unificada, agora passa a ser fragmentado (HALL, 2006) sendo constituído por diferentes outras concepções culturais o que influencia na constituição de novos sujeitos e de novas identidades.

Ao evidenciar previamente esse processo de mudanças identitárias homogêneas para as identidades heterogêneas, a partir das junções de diferentes povos e culturas, modificando a visão pautada na unificação identitária, é importante enfatizar como ocorreu tal fato no Brasil. Fazendo um recorte a partir do período colonial com processo pautado na diáspora dos africanos, que ocorreu de modo forçado, através do escravismo, que implicou diretamente na relação entre a cultura europeia e africana, juntamente com os nativos originários. Deste modo, oportunizou a miscigenação de povos, ou analisando a partir da perspectiva dos estudos culturais, considerando a identidade que foi constituída com base em diferentes culturas, pode ser denominado de cultura híbrida,

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. Não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas as simetricamente em relação ao poder. Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada (SILVA, 2000 p. 5).

Como é possível compreender, o modo como as relações sociais foram estabelecidas no País, tratando-se da identidade dos diferentes povos, passaram por esse processo no qual estava pautada tanto na diáspora que aconteceu de forma forçada para os descendentes de africanos, como também pela junção de diferentes grupos étnicos, que está diretamente ligado ao período colonial e as relações de poder exercidas através da força dos colonizadores europeus, sobre os africanos e nativos originários. Devido todo esse processo, a cultura configura-se a partir da perspectiva do hibridismo forçado, assim, podendo ser colocada em pauta diversas problematizações e complexidades quando se trata de definir uma identidade específica para os povos no Brasil.

É importante salientar que, apesar da complexidade que permeia a temática sobre a definição das identidades dos povos no Brasil, vários fatores fazem com que apenas uma, dentre as três principais identidades que são constituídas pelos povos no país seja evidenciada de forma positiva. A aceitação e imposição da identidade europeia, o ser branco, pode ser compreendida pela lógica dos vencedores sobre os vencidos, sendo que, a naturalização da identidade hegemônica é tão complexa que necessariamente ela não necessita da autoafirmação, pois ela somente é o que é, e está posta de modo naturalizado, sem necessariamente ser questionada para ser aceita, como enfatiza Silva (2000, p. 4)

A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial.

É justamente em meio a esse contexto pautado na complexidade da superioridade etnocêntrica, que outras identidades são negadas e consideradas incultas, inaceitáveis, inexistentes. No caso das culturas identitárias híbridas, o que irá definir quais serão as identidades "normais", naturalizadas e sem necessidades de autoafirmação ou questionamentos, com base nas relações de poder exercidas e controle social, é o ser europeu, o ser branco, que foi/é ainda a etnia e raça hegemônica.

Contudo, alguns questionamentos que nortearam esta pesquisa precisam ser lembrados, tratando-se da questão identitária e afrodescendência: como fica a situação de autoafirmação identitária dos povos no Brasil que são descendentes de africanos? Quais as dificuldades da autoidentificação considerando a complexidade histórica e negação identitária para os descendentes de africanos no país com base no hibridismo? Por que se faz necessário esse processo de afirmação identitária? Qual a necessidade de reconstruir nossas histórias na

perspectiva afrodescendente descentralizando o saber eurocêntrico e no que isso implica na construção de novos processos identitários de forma positiva?

Para responder tais questionamentos, é necessário rediscutir o que é a identidade afrodescendente a partir da perspectiva afrocentrada, ou seja, trazendo conceitos que são idealizados através das vivências e da realidade na qual a população negra está imersa há séculos, descentralizando os conhecimentos postos a partir das perspectivas da etnia/raça hegemônica, algo que foi realizado ao longo desta empreitada científica.

3.6 Conceituando etnia, raça e as implicações nos processos de constituição identitária para os afrodescendentes

Para uma melhor compreensão a respeito das questões que abordam a temática referente aos processos de construção identitária da população afrodescendente, se faz necessário entender o cerne da discussão referente a divisão e categorização entre a espécie humana, tratando-se da conceituação da raça e etnia, momento em que deu início as relações pautadas na hierarquização racial de terminados povos e culturas sobre outras. Este fato aconteceu através da denominação dos conceitos pautados tanto nas diferentes etnias bem como nas raças, assim, ocorrendo a polarização tanto nas distinções culturais de modo geral, como também nas diferenciações biológicas através dos fenótipos e da estética dos povos de diferentes continentes. Deste modo, havendo implicações nos processos de assunção identitária dos afrodescendentes a partir dos conceitos pautados na etnia e raça.

Partindo das especificidades no que diz respeito aos conceitos de etnia e raça, se faz necessário compreender a distinção entre ambas as termologias no seu sentido real, pois no campo de estudos que envolve as questões étnico-raciais, em muitos casos, ainda são confundidos tais conceitos, sendo utilizadas de forma errônea, assim, ocasionando a reprodução de discursos que confundem a discussão e as pesquisas na área, dissociando o real sentido das termologias, partindo para a abstração teórica errônea,

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc (MUNANGA, 2004, p. 13).

Para a não utilização dos conceitos de forma equivocada, como cita o autor Kabengele Munanga (2004), é necessário compreender as distinções entre a etnia e raça, sendo que, o conceito de etnia pode ser analisado a partir de uma perspectiva macrosocial, englobando também as distinções entre as culturas, localização territorial, língua e também raciais. Deste modo, constituindo os diferentes povos nos mais diversos aspectos sociais das suas relações.

Como assevera Hall (2006, p. 62) “a etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimentos de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo”, a etnia pode ser caracterizada dessa perspectiva, sendo considerada através do seu compartilhamento coletivo e homogêneo que compõem determinadas sociedades.

Dentre as características étnicas que podem ser evidenciadas na constituição e distinções entre os grupos étnicos, também podem ser encontradas as características raciais. O conceito de raças diferentemente da etnia, está ligado ao modo como ocorre a divisão e categorização dos povos de determinadas sociedades através das suas características fenotípicas e biológicas.

Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais (MUNANGA, 2004, p. 1).

Os primeiros registros históricos sobre a utilização do conceito de raça para determinar os lugares sociais dos indivíduos na sociedade, segundo Munanga (2004) aconteceram entre os séculos XVI-XVII, momento em que o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, foi utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe.

Ao longo da história, considerando a barbárie cometida contra os povos colonizados, tratando-se especialmente do escravismo no Brasil, essa ideia pautada na hierarquização racial que teve início nos séculos XVI-XVII prevaleceu, assim, dando sustentabilidade para a utilização do conceito de raça de forma negativa, pautando-se exclusivamente racismo.

O racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para

os primeiros e positivos para os últimos (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 106).

O modo como o conceito de raça foi subvertido e ressignificado, fez com que os afrodescendentes escravizados fossem categorizados a partir das diferenças raciais e étnicas, sempre em uma perspectiva de inferiorização dos seus traços fenotípicos e da sua cultura, fazendo com que surgissem os estereótipos negativos sobre a pele negra, e, conseqüentemente impregnando coercitivamente no imaginário de toda uma nação o que é o ser negro/a, ou seja, influenciando diretamente na constituição da identidade negra. Corroborando com essa ideia Fernandes e Souza (2016, p. 108) asseveram que,

Quando falamos em uma identidade estereotipada, e atribuída ao negro, estamos nos referindo a algo forjado socialmente com intuito de inferiorizá-lo. Na sociedade brasileira, essa identidade foi formulada historicamente desde o período colonial, com base na inferiorização das diferenças impressas no corpo escravizado.

Destarte, é relevante enfatizar que, a atribuição das mais diversas significações sócio-históricas que foram determinadas a raça negra, na qual a população afrodescendente é pertencente, foi caracterizada de forma negativa, desde o período escravista até o presente momento. Os estereótipos negativos que foram sendo impostos a toda a população negra no país podem ser considerados como um dos principais fatores no que diz respeito a negação do ser negro/a, ocasionando o desconhecimento de si e contribuindo para negação da estética.

Numa sociedade onde o ser branco/a é um fator central no quesito de aceitação social e nos processos de construção identitária, o negro/a “encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação [...] em torno do seu corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.” (FANON, 2008, p. 104). Nesse sentido, as autoras Fernandes e Souza (2016, p. 112) afirmam que,

Os negros são levados ao ódio com relação ao seu corpo e à sua condição, enveredando-se em um processo de autodestruição que se inicia pelo “apagamento” de marcas físicas (branqueamento físico, mutilações, entre outros) e psíquicas (negação de sua condição física de negro). Passam assim por um processo de pseudomorfose, ou seja, de aquisição de uma “falsa identidade” que não representa o que são verdadeiramente. Trata-se da constituição de uma “identidade rotulada”.

Compreendendo a complexidade no que se refere a questão sobre os processos da constituição de uma identidade pautada na raça negra, referente a população afrodescendente,

diversos fatores históricos, sociais e culturais entrecruzam-se concomitantemente, fazendo com que o negro/a crie uma “falsa identidade” ou tenha uma “identidade rotulada”, na busca de uma pseudoaceitação em uma sociedade que historicamente negou/nega a sua existência através da segregação e negação identitária. Neste sentido, o negro será “aceito” nesse meio social através do apagamento das suas marcas físicas e subjetivas, momento no qual o negro/a buscar encaixar-se num padrão de ser e existir que nega todas as suas raízes ancestrais.

Visto esse contexto relativo às conceituações teóricas, na sequência serão analisadas as trajetórias dos sujeitos da pesquisa nos seus respectivos contextos socioeconômicos e culturais, juntamente com pertencimento identitário afrodescendente.

4 PASSOS QUE VÊM DE LONGE: O QUE NOS CONTAM OS DOCENTES AFRODESCENDENTES DA UFCG?

“Sem passado negro, sem futuro negro, era impossível viver minha negridão. Ainda sem ser branco, já não mais negro, eu era um condenado.”

(FANON, 2008, p. 124)

Neste capítulo do trabalho será realizada a exposição da trajetória da vida dos professores e professoras que fizeram parte da pesquisa como colaboradores/as. Buscamos compreender suas trajetórias de vida, nos seus respectivos contextos socioculturais e econômicos, adentrando em memórias sobre as suas trajetórias escolares e quais as dificuldades enfrentadas nessa época para o término da educação básica, em seguida expondo alguns relatos de como foi o processo de inserção na graduação, pós-graduação e como conseguiram entrar na universidade enquanto docentes.

Sobre a questão do pertencimento identitário negro, serão relatados pelos docentes o momento em que eles se autoidentificariam como negros/pardos e a complexidade nos aspectos físicos e subjetivos nesse processo de autoidentificação racial. Nessas trajetórias são relatadas vivências dos docentes no âmbito universitário e quais as implicações de fazer parte um grupo minoritário de docentes negros/pardos na instituição de Ensino Superior, também relatam sobre suas práticas pedagógicas e posicionamentos políticos aliados a questão racial.

4.1 O contexto sociocultural e econômico dos/as docentes

4.1.1 Entre “*um bairro de periferia*” e “*a classe média alta de João Pessoa*”

A trajetória de Núbia inicia-se na cidade de São Miguel de Itaipu - PB, com cerca de 6 mil habitantes, o município está localizado próximo ao litoral paraibano, região circunvizinha da cidade de João Pessoa, a capital do Estado. Advinda de um núcleo familiar no qual a maioria não teve oportunidades de receber uma educação formal, a exemplo da sua mãe e demais familiares, Núbia relata que

[...] minha família toda é de origem pobre, então eu nasci em João Pessoa, mas a minha família morava em São Miguel de Itaipu, que é uma cidade pequenininha que fica próximo a Itabaiana... e lá foi uma família que a maioria não teve acesso a escolaridade, a educação formal, apenas os mais novos tiveram, minha mãe por exemplo, ela é analfabeta até hoje. Minha tia

que veio depois da minha mãe ela é... analfabeta funcional [...] lá em São Miguel as condições são muito precárias, é uma população extremamente pobre, até que por minha mãe trabalhar numa casa de família, minha mãe era empregada doméstica, foi empregada doméstica até se aposentar (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

A condição social e econômica do núcleo familiar que Núbia pertencia está diretamente ligada a todo esse contexto das condições históricas que foram impostos para a população negra no país, na qual as famílias negras/afrodescendentes, após a abolição da escravatura, foram destinadas a ocupação de cargos secundários não valorizados socialmente, a exemplo das domésticas, biscates, marceneiros entre outros (BERTULIO, 2007), assim, sendo dificultada uma ascensão social na qual a questão econômica se torna um dos fatores centrais na qualidade de vida, e também na inserção para uma educação de qualidade.

Mesmo com todas essas dificuldades enfrentadas por Núbia, sua mãe sempre acreditou no potencial da educação como forma de ascensão social, com o salário de empregada que recebia na época, financiou os anos iniciais de Núbia numa pequena escola privada. Devido à mãe de Núbia trabalhar em uma casa de família, onde os donos dessa casa eram dois professores universitários da UFPB, eles resolveram financiar a educação de Núbia. Assim, saindo de um bairro periférico que morou até os seus cinco anos de idade e indo habitar em um bairro nobre de João Pessoa:

[...] e lá era no Valentina Figueiredo, também é um bairro de periferia, é periférico, e eu morei lá até os meus 5 anos de idade, quando a minha madrinha, que era a patroa, a chefe da minha mãe, resolveu investir da minha educação, então ela disse que pra que eu não desse pra “nada”! Porque o conceito de não estudar, é não dá pra “nada” ou pra não ser empregada doméstica, como minha mãe era... e a minha família tipo, minha tia era empregada doméstica, duas tias eram faxineiras, então ela dizia que isso era não da em “nada”... pra não dar em nada ela levaria para a casa dela e financiaria minha educação e foi o que ela fez, durante toda ... é ... o ensino básico inteiro, a educação básica inteira, o ensino fundamental e médio, foi a minha madrinha que financiou (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

A situação na vida de Núbia começou a tomar rumos diferentes nesse momento, pois apesar de pertencer a uma família de origem pobre, com uma mãe analfabeta e empregada doméstica, a oportunidade de ter sua educação financiada foi um dos fatores essenciais para o seu sucesso acadêmico, levando em consideração todas as dificuldades e empecilhos que a população negra, jovem e pobre encontra no âmbito educacional,

As diferenças educacionais entre negros e brancos têm múltiplas causas e efeitos duradouros no curso da vida. Sabe-se que as crianças negras sofrem, inicialmente, por sua origem social relativamente mais pobre em todos os sentidos, o que diminui suas chances de ingressar no sistema educacional e ainda mais de, uma vez realizada a chance de ingresso, frequentar uma boa escola (OSORIO; SOARES, 2005, p. 21).

Essa mudança de um bairro periférico para um bairro nobre, em partes oportunizou reverter essa situação educacional que estava posta para Núbia, como ela afirma:

Quando eu fui pra casa dos meus padrinhos ai houve uma mudança de cenário, o cenário passou a ser outro, porque meu padrinho era professor universitário de economia, minha madrinha professora universitária de geografia, então eram duas pessoas dentro da universidade e educadores, e aí eu comecei a ter um outro olhar, então eu fui estudar aonde? (Núbia, 35 anos).

A partir do contato com os seus padrinhos, dois professores universitários, como a própria Núbia afirma, foi possível ter uma visão mais ampla sobre a educação e as diversas possibilidades existentes a partir dos estudos para uma ascensão social, algo que para os negros e negras advindos de famílias pobres ao longo da história foi sendo negado de forma intencional (FREITAS, 2012).

Ao ser questionada sobre alcançar o sucesso acadêmico caso os seus estudos não fossem financiados por terceiros, para que posteriormente entrasse na instituição como professora efetiva, Núbia responde: “*Provavelmente não estaria! Ou poderia estar, porque a gente não sabe direito né mas... porque seria muito mais difícil chegar*”. Nesse sentido, é possível compreender que para os negros e negras “[...] trajetórias de sucesso tendem a se constituir a partir de dois fatores fundamentais: solidariedade e a ajuda de pessoas que estão por perto, podendo ser ou não do núcleo familiar, além do esforço pessoal.” (SILVA; PÁDUA; SOUZA, 2009, p. 218), como foi o caso da Professora Núbia, tanto a ajuda dos padrinhos professores universitários, como também os o seu esforço pessoal, foram fatores cruciais para o seu sucesso acadêmico e ascensão social.

Em meio essas transições que a Professora Núbia passava, saindo de um bairro situado na zona periférica, para morar num bairro onde que era habitado pela “*classe média alta de João Pessoa*”, ela afirma que nesse momento o seu sentimento de pertencimento ficou dividido causando confusões na sua cabeça. Antes as relações que eram estabelecidas com amigos e moradores da periferia, agora passam a acontecer com pessoas favorecidas social e economicamente:

[...] ainda assim eu retornava sempre nas férias e aos finais de semana pra casa da minha vó, pro Valentino, então todo final de semana eu tinha ou nas férias tinha isso... havia uma relação dentro de mim muito diferente, por que eu sabia que eu não pertencia nem a um nem a outro lugar, a sensação de pertencimento ficou dividida nesse momento, porque tanto eu pertencia, e eu sabia que eu era pobre e de origem periférica, minha família era toda periférica, mas ao mesmo tempo eu me relacionava, passei a me relacionar com pessoas economicamente mais favorecidas, então era a classe média alta de João Pessoa, porque eu fui estudar numa escola privada, então eu não tive vivência de escola pública e isso fez um, um, um... assim, haver uma dualidade muita intensa em mim, porque era uma sensação de não pertencimento, por que ao mesmo tempo que eu não pertencia mais a realidade dos meus amigos da periferia, porque todos não tinha condições favoráveis, mas eu não pertencia a realidade das pessoas da classe média alta (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Por mais que a Professora Núbia tivesse feito uma mudança de local, as vivências que ela trouxe do seu lugar de origem, nas quais estão diretamente ligados a sua condição racial e econômica, ainda eram lembradas por ela, assim, fazendo com que essa “*dualidade*” de não pertencimento a nenhum dos lugares estejam intrínsecas ao fato de ela ser uma das poucas negras que habitavam aqueles espaços, onde a “*classe média alta de João Pessoa*” e as escolas privadas em que a professora Núbia frequentou eram compostos majoritariamente por pessoas brancas, como ela vai evidenciar nos próximos relatos sobre a sua trajetória nessas escolas.

4.1.2 “*Eu tinha que trabalhar para ajudar na complementação da renda*”

O percurso de Yera tem início no sertão paraibano, nascido em Itaporanga cidade com cerca de 24 mil habitantes, pertencia a um contexto familiar não favorecido economicamente, sendo que na sua infância passou por algumas dificuldades. Sua família era composta por seus pais e mais 6 irmãos, em seus relatos, diz que seu pai sofria de problemas com alcoolismo o que dificultava ainda mais a situação em casa. Sobre a sua infância Yera relata que:

[...] a gente teve uma vida bem conturbada economicamente, lembro que em alguns momentos eu tinha que trabalhar para ajudar na complementação da renda, trabalhos informais lógico, de venda de produto, de trabalhar na feira mesmo. Foi uma infância economicamente muito difícil e muito complicada, além da questão de muitas vezes do trabalho do meu pai, nós somos 7 irmão, né... e minha mãe quem sustentava a “peteca”... economicamente eu sei que foi uma situação muito complicada de a gente ter mês de não ter o que comer e inventar, enfim... foi muito dura essa vida! (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Os relatos de Yera condizem com a realidade na qual muitos jovens negros se encontram atualmente no país, pois as famílias na busca de complementar uma renda, buscam a ajuda dos seus filhos, e essa ajuda muitas vezes vem em forma de trabalho, essas crianças são ensinadas a trabalhar desde cedo⁸. Esse contexto no qual Yera se encontrava, está diretamente ligado a uma herança histórica que marcou a constituição da economia do país na sua gênese, pois:

A posição ocupada na pirâmide social por grande parte da população negra na atualidade, é resultado da instauração e da manutenção de relações sócio-culturais e econômico-financeiras em que se privilegia uma parcela populacional em detrimento de outra. A instauração do sistema escravocrata no Brasil, durante o período colonial, é certamente o alicerce em que se perpetuam desigualdades socioeconômicas, apoiadas sobre a discriminação de raça e subjugamento de cultura (OLIVEIRA; RACY, 2010, p. 2).

Em meio a esse contexto econômico conturbado que é fruto de uma herança histórica colonial, a família de Yera teve que buscar novas oportunidades na capital da Paraíba, onde foram morar num bairro periférico de João Pessoa:

O bairro que eu morava era o bairro dos Novais⁹, da periferia de João Pessoa, com problema de infraestrutura, problema de violência muito alto né, ainda é um bairro que apresenta as mesmas dificuldades de quando eu era criança e que assim, marcou muito a minha vida, vivi lá até 14 anos, 13 anos aproximadamente... e assim, marcou de uma forma negativa no sentido de que a gente lutava muito pra se inserir, pra sobreviver, pra estudar né (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

O contexto sociocultural e econômico no qual o Professor Yera pertencia, por muito tempo impôs diversas limitações de ter acesso a elementos culturais e educacionais, porém apesar de todas as dificuldades ele diz ter aprendido muito com tudo isso que vivenciou, no entanto, acredita que essa não seja a melhor forma de aprender, e ainda diz que *“não lembro com pesar e ressentimento, não acho que foi isso que me fez vencer, dificultou ainda mais minha situação, mas entendo como uma realidade presente na vida de muita gente.”*

⁸ **Crianças negras são principais vítimas do trabalho infantil.** Meninos negros são as principais vítimas do trabalho infantil: 5,8% dessa população, de 5 a 15 anos, desenvolve algum tipo de trabalho no Brasil, de acordo com a primeira publicação do Sistema Nacional de Indicadores em Direitos Humanos (SNIDH) divulgada hoje (11) pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Entre meninos brancos, a taxa de ocupação da mesma faixa etária é 3,7%. Entre as mulheres, a taxa é 2,9% entre as negras e 2% entre as brancas. Ver mais em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/12/criancas-negras-sao-principais-vitimas-do-trabalho-infantil>. Acesso 03 de out de 2019.

⁹ Ao realizar uma busca rápida no Google, me deparei com imagens assustadoras sobre o bairro citado pelo professor Yera. Ao abrir o Google imagens as únicas fotos que podem ser vistas sobre o local são de jovens negros assassinados, presos ou em algum tipo de situação desumana.

O lugar social de Yera e as suas condições de vida podem ser entendidos a partir de uma perspectiva singular, porém sendo possível ser aplicada a partir de dimensões coletivas, na qual em sua grande maioria encontram-se os jovens negros e pobres de zonas periféricas (GONZAGA, 2009), ou seja, o caso de Yera se assemelha aos demais jovens negros e pobres no país.

Nesse sentido, as adversidades sociais na trajetória de Yera foram mais dificultosas em diversos aspectos, seja no quesito educacional, de acesso a cultura, entre outros. Diferentemente da Professora Núbia, que teve oportunidade de ter sua educação financiada, Yera enfrentou os problemas de um bairro periférico e concomitantemente estudou toda a sua vida em escolas públicas, como ele mesmo diz, “*eu fui alfabetizado na escola pública e as principais dificuldades da época era muito mais no sentido de aquisição de material mesmo de livro, de caderno, de elementos didáticos [...]*”, barreiras sociais que foram ultrapassadas apesar das dificuldades, possibilitando uma ascensão futura.

4.1.3 “*Eu sei bem o que é passar por certas coisas*”

O início da trajetória de vida da Professora Udaka, advém de um contexto sociocultural e econômico semelhante aos demais professores. Natural de Cajazeiras – PB cidade com cerca de 61 mil habitantes, o seu núcleo familiar era composto por sua mãe e mais um irmão, sendo que seu pai saiu de casa quando ela tinha 5 anos de idade. Sobre esse contexto social a professora diz que:

Bom, eu sou de um tempo que a pirâmide social era: rico, classe média e pobre, eu era pobre, hoje a pirâmide social é composta por outras configurações também né! Eu era pobre, eu sou filha de pais separados, o meu pai biológico saiu de casa eu tinha 5 anos e minha mãe era professora do MOBREAL¹⁰ (*Movimento Brasileiro de Alfabetização*), e era professora também de uma escolinha particular em casa pra manter a mim e a meu irmão, hoje falecido (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Na fala da Professora Udaka, como já foi citado anteriormente, é possível notar algumas semelhanças no seu contexto de origem com os outros sujeitos da pesquisa, todos são

¹⁰ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto implantado na Ditadura Militar criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade. Ver mais em: <http://www.saopaulominhacidade.com.br/historia/ver/9064/Mobral,+o+ensino+da+ditadura>. Acesso 01 de out de 2019.

oriundos de um contexto desfavorecido economicamente, conseqüentemente havendo maiores dificuldades para a inserção no âmbito educacional. Em seus relatos a professora Udaka ao rememorar a sua trajetória, a todo o momento está enfatizando que “era pobre”, com essa afirmação ela reconhece que a sua vida na infância não foi tão fácil.

Então assim, eu era pobre, eu sempre estudei em escola pública, eu tinha dificuldades pra adquirir cadernos naquela época escolar e foi difícil, bem difícil! Eu não posso dizer que eu passei fome, mas eu sei o que é passar necessidade, porque eu via minha mãe dividindo um pão, e era uma banda de pão pra mim e uma banda de pão pro meu irmão... e minha mãe ia dar aula no MOBREAL, naquela hoje que é o Monsenhor Milanês, mamãe ia dar aula naquela época e ela comia uma xícara de farinha com café! Eu vi isso acontecer muitas vezes, então eu sei bem o que é passar por certas coisas né [...] (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Em meio a essa conjuntura, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, sua mãe sempre proveu o sustento dos dois filhos, ao mesmo tempo em que ministrava aulas numa escola particular e concomitantemente no MOBREAL. É importante considerar também o momento político da época que a professora vivenciou, o período da Ditadura Militar, momento em que houve um golpe no país ferindo duramente a democracia e conseqüentemente afetando a sociedade em diversos aspectos sociais, inclusive na educação.

4.2 A trajetória na educação básica: distinções e aproximações afrodescendente

“Hoje eu digo que eu faço parte de um grupo minoritário daquela época, que de alguma forma conseguiu concluir, mas não era a regra daquele momento!”

(Yera, 43 anos)

Diferentemente da trajetória educacional comum a muitos negros e negras no país, um dos fatores que marcou essa trajetória da professora Núbia foi o fato de estudar toda a sua vida em escolas privadas, no entanto, apesar de ter acesso a uma educação de qualidade nas escolas tradicionais de João Pessoa, como o Instituto João XXIII e outras, a sua condição racial ainda se sobrepunha ao seu contexto socioeconômico, o fato de ser negra em uma escola privada deixou lembranças que marcaram a sua vida:

[...] lá na escola, por exemplo, e é engraçado por que aí já vem a questão do pertencimento enquanto ser negro né, lá eu me via como a única negra e só tinha mais outra negra na escola, então éramos duas negras na escola, e eu

sempre sofri muito impacto por ser negra, de preconceito que rolou na 4ª série [...] preconceito na 7ª série, então aconteceram esses dois momentos que, que... foram marcantes assim, mas dificuldades com relação a não ter um ensino de qualidade, eu não tive, inclusive nessa mesma época eu fiz cultura inglesa, então quantos dos meus amigos tinha oportunidade de fazer cultura inglesa? Eram mínimos, então na cultura inglesa eu era a única negra que eu lembro [...] e aí vem uma história do meu olhar que eu não me encaixava com relação a cor de pele, eu sabia que eu sempre fui minoria, então isso foi um marco pra mim, e aí tem a ver com o fato do que eu me identificava como ser negra naquela época que era a cor da pele, o meu nariz, o cabelo, mas eu não entendi apenas o que hoje a gente fala em colorismo (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Ao relatar sobre as primeiras lembranças relacionadas ao racismo na escola, Núbia interliga isso a questão do pertencimento negro associando em seguida a essas memórias negativas. Isso acontece pelo fato da autoidentificação dos negros não está diretamente ligada à pigmentação da pele, mas sim, porque nos entendemos como negros/as a partir do momento em que nos é/foi dito qual a cor da nossa pele – um marco nas nossas vidas que acontece geralmente com a discriminação e racismo –, momento em que os nossos traços fenotípicos pertencentes aos afrodescendentes são rejeitados pelo padrão social de ser, que foram impostos através da ótica de quem nos colonizou, neste sentido, a experiência está diretamente ligada aos fatores e constructos históricos que recaem sobre a subjugação da pele negra (MUNANGA, 2004).

Em meio a essas vivências escolares, a professora relata também que devido ao contexto sociocultural e econômico no qual ela foi inserida, foi possível ter acesso ao curso de “cultura inglesa”, e que nesse momento ela se vê sendo a única negra tendo oportunidade de ter acesso aos conhecimentos de outra língua, sendo que, nas aulas normais da escola só existia uma garota negra, além da sua pessoa. Por mais que ela tivesse sofrido com esse contexto relacionado ao racismo que se manifestava dentro da escola, ela diz que “dificuldade questão de qualidade de ensino eu não tive por causa do suporte que os meus padrinhos me deram”, reafirmando a importância da intervenção educacional proporcionada pelos seus padrinhos, para que posteriormente fosse possível adentrar na graduação, pós-graduação e obter sucesso na sua vida acadêmica e profissional.

O percurso escolar do Professor Yera teve início na década de 80, em partes sua trajetória se distingue dos relatos tecidos pela professora Núbia, pois estudou toda a sua vida integralmente em escolas públicas, como ele diz,

[...] eu fui alfabetizado na escola pública e as principais dificuldades da época era muito mais no sentido de aquisição de material mesmo de livro, de caderno, de elementos didáticos [...] ao mesmo tempo foi uma época que

as escolas públicas entravam em greve de 2 meses, de 3 meses, 4 meses, enfim, e aí assim a gente teve nesse sentido um pouco de dificuldade de associar o estudo de uma maneira contínua, mas ao mesmo tempo pelo apoio principalmente da minha mãe, a gente sempre buscou complementar essa educação que a escola naquele momento não estava dando (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

As dificuldades enfrentadas por Yera na educação básica estão diretamente ligadas aos diversos fatores que envolvem o ensino público no país, como também ao seu contexto econômico que dificultou ainda mais essa trajetória. Um dos fatores determinantes para o seu sucesso acadêmico foi o fato da sua mãe estar sempre buscando complementar a educação que lhe faltava na escola. Em meio a esse contexto educacional no qual Yera encontrava-se, ele ainda relata que elaborava estratégias para burlar a precarização do sistema de ensino público:

[...] uma estratégia que eu usava era: quando a escola estadual tava em greve, foi o Jaci Costa onde eu fiz a 4ª série, quando entrava em greve aí eu ia pra uma escola municipal próxima, que era o Compositor Luiz Ramalho, então eu ficava meio que indo de uma escola pra outra, pra tentar driblar as questões da greve nesse sentido de concluir (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Apesar de todas as adversidades encontradas por Yera, houve resiliência por sua parte e também por parte da sua mãe, fazendo com quem os problemas com relação a sua educação fossem superados de modo que pudesse concluir a Educação Básica no tempo determinado. Quando estava prestes a entrar no Ensino Médio, Yera afirma que tinha que fazer um curso técnico integral,

Não por afinidade ou por uma questão de entender que isso era o melhor, mas porque assim, fora da rede estadual e da rede municipal eu poderia unir a qualidade do ensino médio da escola técnica, que pra mim fazer um vestibular posterior sem ter que pagar, porque eu não tinha condições, seria importante, e porque ao mesmo tempo eu ia ter uma profissão, porque não dava na estrutura de 7 filhos com as condições econômicas precárias, me dar ao luxo de entrar numa universidade sem trabalhar, então eu tinha que fazer as duas coisas! (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

A necessidade de fazer um curso técnico estava diretamente interligada a sua condição econômica na época, Yera sabia que não poderia dar continuidade a sua vida acadêmica sem antes ter uma profissão, e foi o que ele fez,

Enfim, de maneira geral, assim, eu nunca tive muita dificuldade de acompanhar as disciplinas, de estudar... mas por uma questão muito mais

subjetiva né, e de vontade mesmo do que das condições concretas que eu encontrava nas escolas, era muito forte a desestruturação física das escolas de não ter carteira, de não ter quadro, dos professores estarem em condições subumanas as vezes de ensino, né, e isso era muito complicado, mas enfim, talvez a minha teimosia e ousadia em dizer que isso não ia me atingir, que eu precisava contribuir com a renda da família se fez com que eu me mantesse estudando e concluisse a educação básica. Mas no meu grupo de amigos, no meu grupo sociocultural, a galera que estudava assim, a gente tinha um alto índice de desistência, de repetência... num era fácil pra gente não! Hoje eu digo que eu faço parte de um grupo minoritário daquela época, que de alguma forma conseguiu concluir, mas não era a regra daquele momento! (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

De modo geral a trajetória educacional de Yera foi bastante dificultada em meio a todos esses problemas sociais que estavam ao seu redor, um dos fatores que impulsionou essa sua estadia insistente na Educação Básica foi à questão de ter que contribuir de alguma forma na renda da sua casa, juntamente com a sua insistência e “*teimosia*” como ele afirma.

Ao analisar o caso de Yera, dificilmente acreditar-se-ia que ele poderia chegar algum dia na universidade enquanto docente, pois como ele relata, grande parte dos companheiros do seu ciclo social sequer terminaram a Educação Básica. Porém é importante ressaltar que um caso isolado como o de Yera não deve ser considerado como algo que se aplicaria em todos os contextos de zona periférica, pois ao acreditar nisso estaríamos defendendo um discurso meritocrático, e não se trata disso, houve bastante esforço por parte de Yera e da sua mãe que tinha condições mínimas para auxiliá-lo, sendo que, grande parte dos jovens negros e pobres de periferia não contam com um núcleo familiar instável que possa ajudá-los. Na perspectiva das autoras Silva, Pádua e Souza (2009) Yera é só mais um “ponto fora da curva”.

Com a trajetória de vida educacional semelhante a de Yera, e distinguindo-se em alguns pontos da Professora Núbia, a Professora Udaka também estudou toda a sua vida integralmente em escolas públicas. Um dos momentos marcantes na sua trajetória educacional, no que diz respeito a ter acesso a uma educação de qualidade, foi no momento em que a sua mãe conseguiu uma bolsa de estudos na escola Nossa Senhora de Lourdes, com um padre da cidade de Cajazeiras, porém Udaka afirma que não queria estudar na escola por alguns motivos:

[...] no Nossa Senhora de Lourdes por ser um colégio de freiras, com regras que eu não estava habituada a cumprir e que não queria cumprir! Então eu passei a ser chamada do que as irmãs chamavam de “*a ovelha negra!*”, até aquele momento eu não entendi direito porque eu era considerada a ovelha negra, e depois eu descobri que era porque eu sempre tava contra alguma coisa né! (Udaka, 54 anos).

Devido às regras que eram impostas naquela escola, Udaka diz que passou por momentos difíceis nesse contexto educacional, o fato de sempre questionar e não seguir os dogmas e preceitos religiosos da escola, fez com que ela sofresse práticas racistas por parte das irmãs do colégio, sendo que “o racismo mais tóxico é aquele que é internalizado e institucionalizado, proveniente de pessoas com senso de moralidade, bem-intencionadas e pessoas religiosas” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 25), como foi o caso de Udaka, as raízes coloniais do espírito cristão se manifestaram negativamente em sua infância. Sobre questionar as regras no colégio ela relata que: “a irmã dizia ‘*é pra fazer assim...*’ ‘*mas é pra fazer assim por quê?*’, ‘*por que eu tenho que fazer assim?*’, ‘*por que não posso fazer assim?*’ e as minhas opções efetivamente nunca foram consideradas”, algo que marcou sua passagem pelo colégio de freiras.

Apesar de relatar as dificuldades que teve na escola, a exemplo do racismo, ela diz que teve uma educação básica que foi extremamente relevante, sendo que foi a partir da sua estadia na escola de freiras que começou a ter acesso a diversos tipos de leituras e conhecimentos, sobre os aspectos positivos desse período ela diz que:

[...] foi muito bom pra minha formação o meu ensino básico de escola pública, de dificuldade não ter material, de não ter material inclusive na escola porque naquela época não tinha, mas foi muito importante. No científico (Como era chamado o nível de escolaridade equivalente ao ensino médio hoje) que eu fiz no estadual foi a primeira vez que eu estudei sociologia, filosofia né, quando eu cheguei no Nossa Senhora de Lourdes pra fazer o normal mesmo sem querer, também tive a oportunidade de estudar sociologia, filosofia, psicologia... então assim, foi muito bom pra minha formação! (Udaka, 54 anos).

Entre os fatores negativos e positivos, Udaka entende que a escola das freiras foi importante para a sua formação, no sentido de contribuir teoricamente nos aspectos de aprendizagem, e posteriormente teve frutos na sua trajetória acadêmica. Em síntese, com base no relato dos docentes na Educação Básica, é possível notar que existiram algumas dificuldades e empecilhos, seja no quesito econômico como também pelo fator racial, a exemplo de práticas racistas sofridas nas escolas, porém em todos os momentos houve resiliência e resistência por parte dos docentes para concluir esse nível de escolaridade.

4.2.1 O sucesso e as dificuldades na graduação e pós-graduação

“[...] no doutorado eu já não percebia tantos negros, então voltou a questão do afunilamento, e no afunilamento a gente já vai percebendo que a tendência é diminuir a quantidade de negros com a questão da formação, e isso não se configura pra mim um orgulho fazer parte de uma minoria, porque só demonstra o quanto há desigualdade.”

Núbia (35 anos)

Após a conclusão da Educação Básica, os docentes, sujeitos de nossa pesquisa, tiveram a oportunidade de ingressar na pós-graduação, porém é importante salientar como cada uma das respectivas trajetórias aconteceu e quais as interseções nas suas trajetórias, considerando os seus contextos socioculturais, econômicos e raciais.

O percurso acadêmico do Professor Yera na pós-graduação aconteceu de uma forma incomum, pois ao concluir o nível de escolaridade na Educação Básica seguiu outros caminhos, que estavam distantes do mundo acadêmico, devido ao seu contexto socioeconômico foi obrigado a trabalhar para contribuir na renda em casa, assim afastando-se dos estudos momentaneamente, como ele relata:

A primeira coisa pra quem me escuta falar acha que eu fiz o ensino básico, terminei o Ensino Médio na época e fui direto pra uma universidade, eu não fui... eu concluí o ensino médio, aos 17 e comecei a trabalhar pra ajudar em casa, trabalhei como desenhista numa gráfica né, e quando completei 18 eu servi o exército, fui pras forças armadas porque eu via uma possibilidade de ter salário, de ganhar um dinheiro, enfim... e eu tive essa experiência de 1 ano (Risos) que me fez não querer voltar mais pra lá! As pessoas dizem assim: “ah você vai pro exército você vai aprender muita coisa!” na verdade não acho que engraxar coturno e aprender a manusear arma seja uma aprendizagem pra uma vida social digna! (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

As experiências de Yera distante da universidade estavam diretamente ligadas ao seu contexto econômico e racial, segundo Guimarães (2003) além de problemas da ordem socioeconômica, os jovens negros enfrentam também problemas relacionados com preparação insuficiente e pouca persistência ou motivação. Naquele momento a única motivação existente na vida de Yera era contribuir com a renda na sua residência, sendo levado a ingressar no Exército Brasileiro, algo que como ele mesmo cita não lhe trouxe grandes aprendizados no que diz respeito a contribuições sociais significativas, na verdade o exército lhe mostrou uma realidade de hierarquização e subserviência.

Após sair do exército, Yera trabalhou até os seus 25 anos com vendas, quando pensou em ingressar na graduação, só aos 27 anos ele efetivamente entraria no curso de História da UFPB, porém ainda sendo obrigado a conciliar o trabalho com os estudos. Ele diz que “*apesar de eu ter feito uma educação básica dentro do que se espera da faixa etária, mas eu entrei tardiamente na universidade né*”. Acreditando que iria continuar trabalhando como vendedor, e o curso lhe serviria unicamente para enriquecimento intelectual:

Mas aí quando eu fui fazendo o curso, era um curso noturno, eu trabalhava manhã e tarde e estudava a noite, então foi um curso de 5 anos, 10 períodos e aí quando chegou no 4º ano, comecei a participar de um projeto de extensão né, um projeto de história oral, um projeto de “*Construção Das Histórias Dos Municípios Paraibanos*” e essa aproximação foi o que me despertou um pouco, tanto no sentido da extensão quanto da pesquisa e ensino, que foi um contato com uma professora Vilma de Lourdes e aí ela me chamou atenção: “ *você tem o potencial, você lê bem, você escreve bem, por que você não investe nisso?*” (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

O contato com a extensão e o incentivo por parte da professora possibilitaram um olhar diferenciado sobre a educação, no sentido de que Yera poderia seguir na carreira acadêmica, algo que até então não estava nos seus planos,

[...] depois que eu me engajei no projeto “*Construção Das Histórias Dos Municípios Paraibanos*” e “*Conexões dos Saberes*” eu percebi que era aquilo que eu queria e que eu ia deixar de trabalhar com vendas, e aí nesse sentido eu passei a emendar, mesmo entrando tardiamente na universidade, quando terminei história no outro ano eu fiz uma seleção pra primeira turma de mestrado em história da UFPB, passei na prova, mas não passei no projeto né... não passei no projeto e aí eu centrei num projeto pra área de educação, foi quando eu fui fazer a seleção no PPGE, que é o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, isso já em 2008, terminei em 2010 e 2012 eu já entrei no doutorado também. Nessa mesma época que eu estava no mestrado eu já desisti das vendas também e comecei a lecionar na educação básica em turmas de ciclo II da EJA, depois em turmas de aceleração do Ensino Fundamental II (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

O trajeto profissional do Professor Yera tinha tomado outros rumos neste momento, entre as diversas profissões que ele tinha exercido, a exemplo de trabalhar com pintura, servir o exército e trabalhar com vendedor, já não condiziam mais com a sua realidade, pois ele passou a exercer a docência. Antes de entrar no Ensino Superior enquanto docente, trabalhou na Educação Básica, fato que possibilitou uma visão mais sensível a educação segundo ele.

As vivências da Professora Udaka na sua trajetória acadêmica de graduação e pós graduação em alguns pontos foram semelhantes a do Professor Yera, assim como Yera, Udaka não tinha em seus planos a docência como profissão a ser seguida, ela diz que:

Na minha cabeça Anderson, eu queria ser psicóloga e ainda bem que eu não fui! Ai eu olhei pros quatro cantos, aqui tinha as licenciaturas... eu iniciei minha graduação aqui em 1985 como aluna de pedagogia e aí eu vim fazer pedagogia. Para o meu privilégio, eu em dois meses de curso descobri que tinha que ser pedagoga, através de uma professora que eu tive chamada Francisca Brasileiro, foi ela que me abriu, que me ampliou a visão em relação a pedagogia, a visão em relação a docência. Nessa época eu contratada pelo estado como professora emergenciada, esse era o nome dado na época, eu entrei numa sala de aula a primeira vez em 1984, ou seja, antes de começar o curso eu comecei o curso em 85... e foi terrível porque eu entrava na sala, enchia o quadro de atividade e ia pra secretaria chorar! E eu dizia a mamãe que eu não queria ser professora, e a resposta de mamãe era: “é o que você vai ser, porque é profissão de pobre!”... pra minha sorte eu entrei aqui em 85 e descobri no primeiro período de pedagogia, com dois meses de aula eu descobri que eu tinha que fazer pedagogia mesmo! (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

A professora Udaka antes de entrar na graduação já havia exercido a profissão, em seus relatos ela rememora essa época de forma negativa, como é possível entender através das suas falas, porém ao entrar no curso de Pedagogia essa situação se reverteu. A escolha da docência enquanto profissão a ser seguida estava associada ao fato de sua mãe ser professora e também porque a docência enquanto profissão está diretamente ligada às camadas populares na sociedade (PIOTTO; ALVES, 2015). Udaka afirma que a docência é uma das marcas que ela carrega consigo desde a sua infância, pois cresceu num contexto familiar no qual essa era a profissão exercida.

Na sua trajetória acadêmica teve a oportunidade de entender do que se tratava o curso de Pedagogia e conseqüentemente compreender a educação de modo geral, neste sentido, decidiu que iria se especializar e aprofundar-se nos seus estudos:

Terminei a graduação descidi que ia embora de Cajazeiras, fui pra João Pessoa fiz uma seleção pra um curso de especialização, passei e o curso demorou a começar nesse intervalo fiz a seleção pra mestrado e passei. Quando eu comecei no mestrado a especialização começou, eu não fiz a especialização eu fiz o mestrado, aí houve o concurso eu vim fiz o concurso, passei. Eu fiz o concurso em 1992 e fui contratada para a universidade em 1994, eu to aqui desde 1994 como docente! Ou seja, a minha história de vida está diretamente associada a isso aqui! (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Apesar das dificuldades enfrentadas, como ter que ir embora da sua cidade natal em busca de oportunidades para especializar-se na sua área, poucos anos depois ela retornou as origens da sua graduação enquanto professora efetiva, sendo que ao todo já contabiliza mais de 33 anos vivenciando a Universidade Federal de Campina Grande – campus Cajazeiras. Ela reconhece a importância da universidade pública na sua vida como forma de mudança social e

econômica, ao mesmo tempo em que não dissocia a sua imagem do ser professora. Sobre a importância da universidade pública na vida de pessoas de classes menos favorecidas socialmente Udaka diz que:

A gente precisa abrir espaço para as classes trabalhadoras nisso aqui, para pessoas que vieram de onde eu vim e que hoje estão aqui, se fosse isso aqui eu não teria tido a oportunidade de fazer uma graduação porque eu não tinha como sair daqui pra João Pessoa pra fazer psicologia, por exemplo, eu não tinha como manter. Então esse campus é um divisor de águas na minha vida (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Considerando o seu contexto socioeconômico e cultural, Udaka reconhece que sem a universidade pública ela não conseguiria uma ascensão social através dos estudos, entendendo que a democratização e universalização do ensino público devem ocorrer para todos, incluindo as camadas populares da sociedade. Apesar das dificuldades financeiras e educacionais, e também o fato de ter crescido em meio a um golpe militar, que dificultou ainda mais a situação devido o cenário político da época, a Professora Udaka conseguiu vencer todas as adversidade daquele momento, o seu esforço pessoal, o incentivo da sua mãe e bolsa de estudos na escola das freiras, foram elementos fundamentais para a sua ascensão profissional e acadêmica. Reafirmando o que as autoras Silva, Pádua e Souza (2009) dizem sobre as trajetórias de sucesso de negros/as, em sua maioria estes necessitam de ajuda de terceiros, como também foi o caso da Professora Udaka.

A trajetória acadêmica da Professora Núbia iniciou-se no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), uma carreira acadêmica marcada pelo sucesso e conquistas acadêmicas, tanto na graduação como na pós-graduação. Porém ela relata que por mais que tenha tido a sua educação básica financiada, ainda exista uma grande pressão sobre ela com relação a tornar-se independente, para que pudesse ajudar a sua mãe, que ainda era empregada doméstica, ou seja, o contexto periférico e econômico do núcleo familiar de Núbia ainda era um dos fatores centrais que impulsionou ela a vencer:

[...] por mais que eu tenha tido uma educação financiada no Ensino Básico, na graduação foi um outro olhar porque eu tinha que me tornar independente mesmo, e assim, tinha uma urgência minha em ganhar dinheiro, em receber dinheiro! Minha mãe ainda era empregada doméstica, eu não tinha fonte de renda e eu teria que ou passar ou passar na graduação! Então eu passei, terminei o curso que foi o mínimo, eu lembro que na época foi três anos e meio ou quatro anos, eu nem lembro quanto tempo foi, acho que quatro anos né? Aí eu fiz no tempo que era pra fazer, nunca atrasei por que eu não poderia, tinha uma urgência e tinha uma cobrança de que eu acabasse o curso o mais rápido possível, o curso, para eu ingressar no mercado de trabalho... só que como eu falei que os meus padrinhos eles são da área da

educação, eles são professores universitários, então sempre houve uma cobrança... porque eles têm duas filhas, sempre houve uma cobrança em cima das três comigo, que nós fizéssemos mestrado e doutorado... então eu tinha que fazer mestrado em seguida, eu não podia falhar, por exemplo, pra mim, foi uma cobrança minha na minha primeira seleção, eu tinha que passar e tinha que passar com bolsa! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Como já fora relatado anteriormente nas lembranças da Professora Núbia, os seus padrinhos estiveram sempre auxiliando com relação à educação, orientando-a, como fizeram com as suas filhas biológicas, fazendo entender desde cedo que deveria entrar numa pós-graduação e foi o que aconteceu.

Em síntese o sucesso acadêmico de Núbia, em partes, ocorreu devido há alguns fatores relevantes, o primeiro está diretamente ligado ao suporte econômico e sociocultural oferecido pelos seus padrinhos universitários e o segundo está diretamente ligado a sua condição de mulher negra, nascida numa família periférica e pobre, algo que ela diz “*eu não tinha fonte de renda e eu teria que ou passar ou passar na graduação!*”, porém é necessário entender que “a questão do ensino superior e, em particular, da universidade pública revela dimensões cruciais ao sujeito negro.” (GUSMÃO, 2009, p. 191), essas dimensões também podem estar pautadas no racismo. O programa de mestrado que a Professora Núbia ingressou na época oferecia somente uma bolsa, e ela conseguiu essa bolsa, porém relata um episódio que também marcou a sua entrada na pós-graduação:

[...] então foi quando eu comecei a me jogar assim pra passar, porque eu tinha que passar de todo jeito... passei e ganhei a bolsa e foi quando eu sofri o primeiro preconceito no programa pelo coordenador, que era da época, que aí eu não posso citar nomes... ele na época, ele falou “se ele precisasse dar atestado de pobreza pra ganhar uma bolsa, ele não daria!”, isso eu tava assinando os papeis na hora de receber a bolsa, pra mim tipo nunca foi problema afirmar ter sido pobre e ser pobre, e aí eu disse, pra mim é muito orgulho saber de onde eu venho e para onde eu estou indo! Então eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que sou pobre, porque eu estava levando a carteira de trabalho da minha mãe como empregada doméstica (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Historicamente a constituição do espaço universitário no Brasil aconteceu de forma excludente, o processo de criação e expansão do ensino público no Brasil foi, em partes, marcado por um legado do sistema escravocrata colonial, sendo que esses espaços foram direcionados para a especialização educacional de uma elite social composta por pessoas brancas (SILVA, 2008), neste sentido, é possível entender que os grilhões e raízes do período colonial ainda se manifestam atualmente nas relações sociais tratando-se da presença de negros/as em espaços privilegiados, a exemplo das universidades, “[...] no momento em que

negros e negras conquistam espaço num ambiente onde não se supõe que estejam, o racismo se manifesta.” (PEREIRA, 2009, p. 185) como foi o caso do coordenador da pós-graduação não “aceitar” que uma mulher negra e filha de empregada doméstica conseguisse a primeira colocação no programa de pós-graduação.

Sobre a sua entrada no doutorado a Professora Núbia relata que foi menos conturbada com relação às questões financeiras, pois ela já era professora concursada e efetiva da instituição, porém algo que sempre é enfatizado na fala dela é o fato de existirem poucos ou nenhum negro/a nesses espaços de especialização acadêmica:

[...] no mestrado eu tinha visto negros, tinham negros que inclusive estudavam na minha sala já quando foi no doutorado eu já não percebia tantos negros, então voltou a questão do afinilamento, e no afinilamento a gente já vai percebendo que a tendência é diminuir a quantidade de negros com a questão da formação, e isso não se configura pra mim um orgulho fazer parte de uma minoria, porque só demonstra o quanto há desigualdade [...] e tem mais eu entrei na graduação eu não fui obrigada a trabalhar e estudar, eu não fui obrigada! Eu já comecei a trabalhar no final da minha graduação e isso aí não me deu dificuldade, por exemplo, de me dedicar ao meu curso, como eu sei que é dificuldade pra grande parte da população (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Esse “afinilamento” que a professora fala, está diretamente associado aos dados levantados pelo INEP (2017) que comprovam a desigualdade na ocupação de cargos pelos docentes negros/as nas instituições, bem como a pouca representatividade de negros/as na pós-graduação. A professora Núbia sendo uma das poucas negras nesse espaço compreende que isso não se configura como uma questão de orgulho, ao contrário isso mostra o quanto são desiguais as oportunidades educacionais oferecidas para negros e brancos.

4.3 O reconhecimento identitário: tornar-se negra/o

“Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A ‘ferida’ do corpo transforma-se em ‘ferida’ do pensamento.”

Neusa Santos Souza (1983, p. 10)

“Eu não sou parda, eu não sou branca, eu sou negra porque eu sou afrodescendente!”

(Udaka , 54 anos)

O reconhecimento identitário na perspectiva das relações étnico-raciais envolve diversas discussões e controvérsias que podem confundir o seu entendimento real, a complexidade que permeia esse reconhecimento identitário na vida dos docentes também foi um processo complexo, pois devido a todos os fatores históricos que buscaram apagar todas as raízes pertencentes aos afrodescendentes, existiram dificuldades para os professores no reconhecimento identitário. Entendo que o pertencimento enquanto negros está diretamente associado aos antepassados, dessa forma, esse processo de afirmação identitária, torna-se antes de qualquer coisa, um ato político, no sentido de enfrentar mais de 300 anos de negação da nossa existência no Brasil.

Compreendendo essa complexidade no processo de afirmação identitária, os relatos do Professor Yera refletem estas dimensões a respeito do reconhecimento de si enquanto negro, pois ele diz que *“eu tinha muito a ideia de mim como pardo né”*, o entendimento da sua condição racial enquanto pardo, historicamente, interliga-o ao pertencimento afrodescendente, pois

[...] ao longo dos séculos XVIII e XIX, o termo pardo não era uma simples categoria de cor, mas uma expressão que assinalava origem africana, mas separando-a da escravidão. A expressão mais comum seria *“pardo livre”*, que significava não necessariamente uma origem misturada ou cor de pele parda, mas ter nascido em condição livre (SILVA; LEILÃO, 2012, p. 120).

O entendimento de si enquanto pardo interliga-se a esse processo histórico que buscou apagar as marcas dos descendentes de africanos, os ex-escravos, essa denominação também está associada ao processo de eugenia idealizado no pós-abolição:

Influenciado pelas idéias eugenistas, o censo de 1890, realiza depois da Abolição e da Proclamação da República, trocou a categoria *“pardo”* pelo indicador racial *“mestiço”*. Curiosamente, a influência do eugenismo levou à supressão da questão sobre raça no censo de 1920, pois seus organizadores acreditavam que a pergunta dificilmente captaria a *“verdadeira raça”* dos brasileiros, sobretudo da maioria da população que, segundo eles, buscavam então se *“embranquecer”* (CAMARGO apud CAMPOS, 2013, p. 83).

A troca da categoria *“pardo”* no censo de 1890 pela categoria *“mestiço”* foi fruto da eugenia na tentativa de apagar todos os resquícios referentes aos afrodescendentes. No entanto, essa terminologia racial referente ao *“pardo”* ainda encontra-se impregnada no vocabulário e no entendimento racial da população, sendo que, numa sociedade onde o ser negro/a ainda recai sobre diversas mazelas históricas e sofrimentos, o ser pardo permeia entre

a concepção de não ser totalmente negro, porém não branco, encontrando-se num intermédio. Sendo que essa era a concepção racial do Professor Yera.

Ele diz que essa mudança sobre concepção racial de ser pardo, entendendo-se de fato como negro, afrodescendente, surgiu em meio ao exercício na docência

[...] até começar a lecionar na educação básica, porque a partir do momento que eu fui ser professor, principalmente professor de história nas escolas estaduais e municipais, eu me via muito nos alunos né, enfim... trabalhei numa escola chamada Papa Paulo VI e numa outra escola chamada Linaldo Cavalcante, então nessas duas escolas a gente tem um número muito auto de alunos negros e que não se enxergam como negros, e aí eu perguntava falando sobre a questão da negritude, principalmente quando a gente ia trabalhar o processo de colonização, a vinda dos escravizados enfim... e aí eu perguntava: “*quem é negro?*” a grande maioria não levantava a mão, a grande maioria levantava a mão quando se dizia pardo né! E aí eu comecei a pensar não tá na cor da pele né a questão de ser negro ou não ser negro, enfim eu posso ter todos os elementos culturais de descendência posso ter a pele clara, mas eu posso me reconhecer como negro e como alguém que por mais que não tenha vivenciado tanto questões de racismo, racismos diretos né, por ter a pele mais clara, mas me identificar com essa questão de tá ali junto vivenciando as dificuldades, de tá vivendo junto e de ter essas raízes na família também né, minha vó é negra, a família do meu pai é negra... eu nasci com a pele mais clara talvez pela miscigenação com a família da minha mãe que é mais clara, enfim, mas eu passei a adotar isso quando eu percebi que os alunos também têm essa dificuldade de se assumir como uma proteção: “*eu não sou negro, eu sou pardo*”, porque talvez assumir essa negritude dentro da escola signifique assumir uma série de desafios que talvez torne a vida mais complicada [...] Aí eu discutia muito isso “*a gente precisa se assumir, a gente precisa buscar esses elementos*” e foi a partir do trabalho da educação básica e no entendimento que é muito difícil fazer isso, porque você já está muitas vezes numa condição econômica que é difícil, complicada e se você se assume dentro de uma escola, por exemplo, que você é negro que você pratica uma religião afrodescendente isso vai implicar ainda mais a tua exclusão de um determinado grupo de alunos... acho que foi nesse momento que eu disse: “não, eu preciso também me assumir como tal!” (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Esse processo de assunção e pertencimento identitário de Yera enquanto negro perpassa pelo seu entendimento histórico sobre a miscigenação no Brasil, pois ele relata que o ser negro não está diretamente ligado a cor da pele, mas sim a todos os elementos culturais, históricos e ancestrais que ele carrega ao longo da sua vida. Dividido entre uma família “mais clara” que era a da sua mãe, e a parte negra que era a do seu pai, Yera se reconhece enquanto negro a partir do resgate ancestral por parte da família do seu pai.

Outro fator relevante a ser destacado na fala de Yera é a questão da docência, pois foi a partir do contato com os jovens negros de periferia que ele pôde construir essa identidade racial junto a eles, sendo que “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao

aprender" (FREIRE, 1996, p. 25), a partir da perspectiva da docência, além de construir a sua identidade enquanto professor, ele também teve a oportunidade de constituir a sua identidade racial enquanto negro.

Devido a diversos fatores sociais e históricos os afrodescendentes encontram dificuldades na assunção da sua identidade e pertencimento ancestral. O caso da Professora Udaka também está ligado diretamente às raízes africanas, há muitos anos como pertencente e praticante do Candomblé, religião de matriz africana, ela relata que:

À medida que eu fui crescendo e estudando... quando criança eu nunca me vi negra... quando eu entrei aqui se discutia muito pouco, praticamente não se discutia essas questões, só que associado a isso eu sou de candomblé, é a minha religião, e aí no candomblé você vê né a perspectiva da negritude e inclusive o não reconhecimento de muitos negros como negros, e aí eu comecei a questionar: “aquele menino que é negro?”, “negro não, moreno ou morena!”, e essa matriz de moreno não existe! **Parda nunca me agradou! Eu não gosto de ser parda** [...] (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Em meio a esse contexto de não entender-se como negra na infância, o candomblé enquanto símbolo de resistência foi um dos fatores que permitiu Udaka resgatar sua ancestralidade e todos os elementos culturais africanos identitários que compõem a religião, nesta perspectiva Prandi (2000) diz que o candomblé seria o grande reservatório da cultura brasileira mais próximo da África, essa proximidade possibilitou assunção de ser negra e ao mesmo tempo negar uma terminologia que buscou embranquecer os seus traços afrodescendentes, o ser pardo.

Assim como Yera, Udaka entende que a construção do identitário racial não é definida somente pela cor da pele,

Não é a cor da pele que define, na minha compreensão né, então assim, a partir dessa compreensão do candomblé, de ver como as pessoas se tratavam no candomblé, de ver como as pessoas que são negras no candomblé [...] **aí foi a partir daí que isso foi despertando em mim e a partir daí eu comecei a ler mais e comecei a entender que de fato eu sou negra! Eu não sou parda, eu não sou branca eu sou negra porque eu sou afrodescendente!** Porque esse país, a formação social desse país é indígena e negra né, embora a gente veja ainda hoje tantos preconceitos, tantas violências (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

A sua compreensão enquanto negra/afrodescendente a todo o momento esteve associada ao candomblé, pois na religião além de cultos e dogmas, também existe o regaste ancestral da negritude, o candomblé “é uma reconstituição não apenas da religião africana, mas de muitos outros aspectos culturais da África original” (PRANDI, 2000, p. 61), dentre

esses aspectos encontra-se o pertencimento de uma identidade. Nessa perspectiva, o candomblé enquanto elemento de resistência e resgate ancestral pode ser considerado como um dos fatores centrais na aceitação e pertencimento afrodescendente para a Professora Udaka, além dos conhecimentos adquiridos na universidade. Porém devido a todas as questões históricas que envolvem o preconceito com as religiões de matriz africana, ela relata que:

Então a universidade é fundamental nesse processo, a universidade, a assunção do ser de candomblé, eu ainda hoje, por exemplo, sexta-feira eu uso branco e algumas pessoas dizem assim: “ah você agora tá na área de saúde?”, “não criatura! Eu sou de candomblé, hoje é dia de Oxalá a gente veste branco”, porque eu sou de candomblé e abertamente falando eu nunca sofri preconceito, mas pessoas olham meio torto ainda hoje, entendeu? E olha que eu já tenho 25 anos de iniciada no candomblé, é a minha religião, eu não tenho a menor pretensão de mudar de religião (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Por mais que a professora Udaka relate que não sofreu preconceito de forma direta, o fato de ser questionada por suas vestes na universidade, já se configura como um tipo de preconceito e não aceitação das práticas religiosas do candomblé no âmbito universitário, sendo que, todos os anos são realizadas práticas religiosas cristãs na instituição, a exemplo do natal e os presépios que são colocados neste espaço, e não se vê indagações ou negações por partes das pessoas, assim reafirmando o preconceito existente para com os simbolismos que remetem a cultura africana.

Os relatos da Professora Núbia sobre o seu pertencimento identitário se distinguem em alguns pontos específicos dos relatos do Professor Yera e da Professora Udaka, pois diferentemente de ambos, o seu reconhecimento enquanto negra foi marcado pelo estranhamento dos seus traços fenotípicos pertencente aos afrodescendentes.

Apesar de entender desde cedo que ela era diferente das suas irmãs e dos demais que frequentavam aqueles espaços, a exemplo da escola privada, Núbia relata: *“então eu sabia que eu era negra, que eu era preta, mas eu ainda não tinha me tornado, tem essa diferença”*. Nesta concepção, Neusa Santos Souza (1983) diz que o negro no Brasil não é, ele torna-se, no sentindo de compreender os aspectos políticos e sociais que estão relacionados à condição de ser, para que posteriormente assuma uma identidade negra:

É que no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outras características do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico

que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de conhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças que afirma uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tronar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Quando Núbia afirma que ainda não tinha tornado-se negra, apesar de ter todos os traços fenotípicos, ela estava se referindo (inconscientemente) a essa tomada de consciência na qual ela compreenderia as diferenças e as discrepâncias referentes à sua condição racial, para que posteriormente pudesse buscar igualdade nas relações estabelecidas entre negros e brancos. Nos relatos da professora Núbia o momento em que ela se entendeu de fato como negra e começou a constituir essa identidade *“foi na graduação eu passei a me ver, e aí fui me construindo como mulher negra, mas ainda não ocupando o lugar”*.

A constituição da sua identidade negra também se deu em meio ao contato com estudantes vindos de Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique através de um intercâmbio com a UFPB, fazendo o processo de diáspora, esses estudantes foram fundamentais para a assunção e pertencimento identitário afrodescendente de Núbia, pois

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto (GOMES, 2010, p. 3).

Este diálogo e o contato direto com os estudantes advindos do continente africano, oportunizou Núbia entender mais sobre a cultura originária da África, sobre a estética negra, como também pôde espelhar-se nesses estudantes, pois ela relata que existiam poucos negros na Universidade nessa época:

[...] então tinha muitos negros e foi quando eu comecei a me ver naquelas pessoas, então eu comecei a andar com o pessoal de Guiné-Bissau, de Cabo Verde, Moçambique, porque eu comecei a dizer: *“não, só tem eles de negros aqui de fato assim que eu consiga...”* e ela era mais negra do que eu, então dentro do espaço acadêmico eu não tinha visto ninguém mais negro do que eu, e aí então ela começou a ser minha referência, ela trançava meu cabelo, eu usei rastafári... e ela foi me ensinando olha: “uma coisa é trançado, uma coisa é rastafári, rastafári é quando você coloca o aplique o cabelo não é seu...” e ela fazia, fazia de graça assim, ela nunca cobrou nada! Aí meu Deus do céu, eu era louca assim, fiquei alucinada! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Ao relatar esse momento de grande importância com relação ao pertencimento afrodescendente, Núbia evidencia que existiam poucas pessoas negras com ela, e também fala

sobre a sua amiga que apresentou os elementos culturais e estéticos da cultura africana, no sentido de que “o significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam um lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias” (GOMES, 2003, p. 83), foi a partir desse momento que Núbia teve contato com esses aspectos culturais e estéticos africanos, de modo que:

A força simbólica do cabelo para os africanos continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes. Ela pode ser vista nas práticas cotidianas e nas intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras e cabeleireiros étnicos, pelas trançadeiras em domicílio, pela família negra que corta e penteia o cabelo da menina e do menino. Pode ser vista também nas tranças, nos dreads e penteados usados pela juventude negra [...] (GOMES, 2003, p. 82).

A sua construção identitária enquanto mulher negra perpassou por esses elementos culturais relacionados à estética, de modo que o seu resgate ancestral teve influência direta com os jovens estudantes africanos. A partir desse momento Núbia começou a se caracterizar esteticamente conforme a sua amiga africana, nas suas falas é perceptível a euforia e felicidade ao rememorar essas histórias quando ela começou a entender sobre a cultura afrodescendente “*ai meu Deus do céu, eu era louca assim, fiquei alucinada!*”. Como a autora Nilma Lino Gomes afirma:

Para o homem e a mulher negra, manipular o cabelo representa uma dentre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral. Nesse sentido, os penteados utilizados pelos negros da diáspora e suas técnicas complexas mantêm uma certa inspiração africana, mesmo que esta não esteja no plano da consciência (GOMES, 2003, p. 83).

Apesar de a Professora Núbia iniciar esse processo de assunção da sua identidade negra, sendo pertencente a um núcleo familiar composto majoritariamente por pessoas negras, ainda houve resistência quanto a essa fase de pertencimento negro por parte da sua família:

[...] Nessa época que eu comecei a trançar, a minha família, que era em sua maioria negra, ela não aceitava que eu me tornasse mais negra do que eu era, então tem o preconceito do negro com o negro em virtude de todo o trajeto histórico que sofreram..., mas então cada vez mais que eu me tornava mais negra mais eles diziam: “como assim? Vai ficar preta é? Como é que pode?”, eles achavam que era um absurdo eu querer me destacar pelo fato de ser negra (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Segundo Fanon (2008) o negro encontra dificuldades na elaboração e aceitação do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação, neste

sentido, sendo levado a odiar todos os seus traços fenotípicos e culturais que remetem a sua ancestralidade africana. A força da cultura e das marcas estéticas do colonizador, ainda é o padrão aceito pela sociedade, inclusive pelos negros que desconhece todo o processo histórico do acultramento eurocêntrico.

Apesar de haver esses contratempos com a sua família, Núbia relata que continuou com esse processo de aceitação e pertencimento identitário, porém um dos últimos empecilhos que ela relata para “*tornar-se completamente negra*” estava relacionado à sua estética, aos seus cabelos

E aí teve esse momento na graduação que eu me identifiquei como negra com o pessoal da África, e depois... em 2013 eu comecei o processo de... porque eu não aceitava o meu cabelo crespo, achava que o meu cabelo crespo era muito feio, que não ia fazer cachos, não adiantava! E tinha que ter cachos pra ser bonito, então eu não aceitava de jeito nenhum, então meu cabelo era alisado, eu investia rios de dinheiro pra alisar meu cabelo com qualidade, mas eu alisava meu cabelo, rios de dinheiro, várias vezes, eram duas à três vezes ao ano que eu fazia e tinha todo um tratamento... um custo, um cansaço, era o dia inteiro, então ali eu comecei a me questionar, né! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Esse último momento em que Núbia relata, está diretamente ligado a negação da estética negra no Brasil, pois diversas foram as formas de inferiorizar a pele e os traços negros, algo que foi sendo constituído ao longo da história pautada em barbáries e desumanidade para com os afrodescendentes, assim, estabelecendo-se um binarismo identitário, na qual foram sendo atribuídos aspectos positivos sobre a pele branca e estereótipos negativos sobre a pele negra (FERNANDES; SOUZA, 2016).

Ao assumir os cabelos crespos, Núbia está assumindo parte de um conjunto de elementos que constituí a identidade negra, pois “[...] a consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético”¹¹ é uma questão identitária, nessa perspectiva ela diz que:

[...] quando eu fiz o *big chop*¹² foi em 2014, aí eu percebi que era como se fosse pronto: “eu estou realmente de fato tornada uma mulher negra!”, porque até então, por mais que eu defendesse, por mais que o meu discurso

¹¹ (GOMES, 2010, p. 3).

¹² Big chop é uma expressão que significa "grande corte" em inglês e tem esse nome porque é o ato de tirar toda a parte com química do cabelo: esteja ela do tamanho que estiver. Ele pode ser feito por aquelas mulheres que querem ver logo seus cachinhos naturais ou por aquelas que não aguentam lidar com a diferença de texturas da transição capilar, quando a nova raiz enrolada costuma brigar com as antigas pontas alisadas. Ver mais em: https://www.belezaextraordinaria.com.br/noticia/big-chop-o-que-e-quando-fazer-e-de-30-fotos-do-corte-para-inspirar-quem-esta-em-transicao-capilar_a6470/1#13. Acesso dia 02 de out. de 2019.

fosso coerente, mas ainda assim eu não via no meu corpo como um ato político, que a gente fala depois, o fato da própria existência e aí eu cortei meu cabelo, e começou a crescer e começou a formar o *black...* e isso foi quando eu realmente me vi dentro desse contexto: “não, eu sou mulher negra, não tem como não ser!” (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Todo esse trajeto de Núbia, desde a entrada na universidade, o conhecimento dos jovens estudantes africanos, e conseqüentemente a proximidade com a cultura africana, possibilitaram esse sentimento de pertencimento identitário. Juntamente com esse último momento que ela fala, sobre aderir por completo a todos os traços que representam a sua identidade, inclusive o seu cabelo. O significado da aceitação do seu cabelo crespo como elemento constituinte de sua identidade negra, como ela fala, representa um ato político, assim, devendo ser considerado os fatores históricos e sociais que impõem um padrão de beleza a ser seguido, numa sociedade onde

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura [...] o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra (GOMES, 2010, p. 2).

A partir da sua representação estética com base na beleza e valorização negra, a professora Núbia entende-se de fato como mulher negra. Para os negros e negras a aceitação e ressignificação da visão dos seus traços fenotípicos, além de se constituir como elemento político de resistência, também pode caracterizá-los dentro do seu grupo étnico, assim, fazendo com que a sua ancestralidade que foi rejeitada possa ressurgir de forma positiva.

4.4 Ser negra/o na universidade: práticas pedagógicas e posicionamentos políticos

“[...] Eu tô ocupando os espaços aqui dentro e fora, pra onde eu vou eu sou negra, sou mulher, sou de candomblé e sou professora!”

(Udaka, 54 anos)

A Universidade Pública enquanto um espaço de formação intelectual, atualmente direciona-se a uma parcela minoritária da sociedade, sendo que, em meio a esse pequeno público que a frequenta, ainda existe um recorte racial que determina quantitativamente a quem esse espaço se direciona, nesse seguimento, se tratando da presença de docentes negros/as, esses números apresentam-se de forma desigual (como mostram as últimas

pesquisas censitárias realizadas pelo INPE), nessa perspectiva considerando que a universidade é um espaço composto majoritariamente por não negros, existem implicações para esse número reduzido de docentes afrodescendentes. Seja no quesito das vivências no cotidiano universitário, como também na influência em suas práticas pedagógicas e posicionamentos políticos, algo que esteve presente na fala dos sujeitos da pesquisa.

Sobre habitar o espaço universitário, sendo um dos poucos docentes negros da instituição o Professor Yera relata que:

No meu caso o que é que eu percebo, as pessoas associam muito a questão da negritude, do ser negro a cor da pele e enfim... pelo fato de eu não ter a pele mais escura as pessoas não necessariamente me associam ao negro, “ah você é um professor negro” as pessoas não me associam a isso, porque ainda é muito rotulado pela cor da pele e a gente sabe que tem toda uma série de elementos que precisam serem levados em consideração, então assim, nesse sentindo eu não tive muitas barreiras ou muitos empecilhos em relação a ser negro ou não, porque as pessoas não me entendem ou não me percebem como negro por causa da cor da minha pele, pelo meu cabelo que não é crespo ou enrolado né (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Devido o Professor Yera não carregar consigo traços fenotípicos que são marcadores dos afrodescendentes, ele relata que no quesito de sofrer racismo ou algum tipo de preconceito isso não ocorreu até então. Tal fato pode ser explicado a partir da perspectiva da miscigenação das raças, ou através da utilização do conceito da pigmentocracia¹³, também conhecido no Brasil como colorismo:

O colorismo ou pigmentocracia, que se propõe a entender as relações étnico-raciais no âmbito político, econômico e social, partindo da diferenciação da coloração que imprime tratamentos distintos conforme a tonalidade da pessoa. Assim, quanto mais claro, mais privilégios lhes serão oportunizados e quanto mais escuro mais discriminação e preconceito lhes serão atribuídos (CRUZ; MARTINS, 2019, p. 16).

O tratamento direcionado ao Professor Yera na universidade pode ser compreendido a partir da perspectiva do colorismo, pois segundo Djokic (2015) ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela, sendo que, as práticas racistas se potencializam a partir das marcas fenotípicas carregadas pelos afrodescendentes, quanto mais melanina mais cruel

¹³ A terminologia do colorismo como é conhecida aqui no Brasil, ou pigmentocracia foi criada por Alice Malsenior Walker no ensaio “*If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?*”, que foi impresso na obra “*In Search of Our Mothers’ Garden*” no ano de 1982. Walker sempre foi uma ativista pelos direitos dos negros e das mulheres, destacando-se na luta contra o apartheid e contra a mutilação genital feminina em países africanos. Ver mais sobre a sua biografia em: <https://www.portaldaliteratura.com/atores.php?autor=1934>.

será o tratamento da sociedade com esta pessoa. Nesse sentido, isso foi algo que não foi enfatizado nas vivências e nos relatos do Professor Yera ao longo da sua trajetória, os casos de racismo, porém não o isentando de sofrer com as vivências que foram impostas a população negra no país, a exemplo do seu contexto socioeconômico conturbado.

As Professoras Núbia e Udaka relatam experiências diferentes com relação as suas vivências enquanto docentes negras na Universidade:

[...] várias pessoas já passaram, vários pais de alunos também, às vezes acham que eu sou talvez a secretária, porque eu me sento aqui na coordenação, às vezes acham que eu não sou professora, muitos colegas do campus fazem: “ah, mas você entrou agora?” com eu vi... e eu tô há 9 (nove) anos, “há, mas você é nova na instituição?” porque me viram num planejamento... então essas pessoas já cruzaram comigo com certeza! Mas essas pessoas nunca me olharam como professora, então passa um pouco pela invisibilidade, mesmo ocupando um cargo que eu ocupo, então isso eu percebo um tratamento que é nesse sentido, nunca é direto! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

[...] “Mas candomblé?”, “não mulher, tu não é negra não, tá doida é?!”... existe claro que existe, infelizmente a gente tem nesse espaço muita gente que diz que não é preconceituoso, mas que de fato é! Só que é politicamente incorreto assumir, só que a partir desse governo essas pessoas estão se sentindo muito mais a vontade pra vomitar preconceito e violência sobre quem é mulher, sobre quem é negra, sobre quem é de candomblé, sabe? [...] (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Ambas as professoras relatam casos que estão associados a práticas de preconceito sofrido no âmbito universitário. O fato de Núbia ser confundida com uma secretária, não ser vista como professora ou ser questionada por outros docentes, deixa nítido o estranhamento de uma mulher negra está ocupando uma posição onde normalmente não são vistas pessoas pertencentes a sua condição racial, sendo que, esse estranhamento recai sobre os fatos históricos nos quais a constituição desse espaço na sua gênese estava restrito para homens brancos, pertencentes a uma classe social economicamente favorecida (SILVA, 2008), no sentido de que esta visão ainda está impregnada no imaginário das pessoas.

Quando Silvio Almeida (2018) conceitua o racismo estrutural ele diz que, as instituições são racistas porque a sociedade é racista, ou seja, as bases sociais do país foram constituídas através de práticas discriminatórias com os negros/as, neste sentido, todas as estruturas sociais refletem esse contexto histórico. Como foi o caso da Professora Núbia na universidade, sendo que “nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência

explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento, etc.”¹⁴, essas práticas acontecem de forma silenciosa, porém afetando diretamente os negros/as, algo que esteve presente na fala da Professora Núbia, o racismo institucional.

A Professora Udaka em seus relatos também afirma que existe preconceito na universidade, a não aceitação ou questionamentos indevidos sobre a sua religião, configura-se como práticas discriminatórias. Devido o candomblé está diretamente ligado aos afrodescendentes, existe o preconceito em relação ao negro e a cultura africana (FERRETTI, 2007). Udaka ainda interliga a potencialização de práticas discriminatórias ao atual governante do país, sendo ele a representação de um símbolo de misoginia e intolerância religiosa.

Ainda sobre as implicações de ser uma das poucas negras na universidade Núbia diz que, “[...] *me vejo praticamente obrigada a fazer o meu papel da melhor forma, sabe? Eu tenho que ser uma boa professora, eu tenho que ser uma boa servidora [...] pro negro nunca vai ser suficiente, é como se tivesse que fazer duas vezes mais o trabalho de um branco*”¹⁵, nessa perspectiva Gusmão (2009) constatou que em outras pesquisas realizadas com professores negros/as, esses sujeitos enfrentam essa mesma dificuldade na academia, sendo exigidos a demonstrarem competências não cobradas aos docentes brancos na universidade.

Dentre as implicações de fazerem parte de uma parcela minoritária na universidade, as práticas pedagógicas dos professores na instituição também estão associadas as suas condições raciais. O reconhecimento identitário, interligado a uma consciência política pautada nas desigualdades raciais existentes no país, refletem incisivamente no fazer docente de todos os entrevistados:

[...] eu sou professor principalmente da área de ensino aqui né, eu sou professor de metodologia do ensino, teoria do ensino, estágio I, II, III e IV, além de optativas que tratem dessa questão, e é uma preocupação constante minha de trabalhar né, as questões étnico-raciais até porque como eu venho da educação básica e a gente tem a Lei 10.639 e a 11.645, a lei que trata da cultura e história afro dentro da educação básica, principalmente em história, literatura e arte né, e enfim, eu já vim com essa preocupação porque eu percebia que na educação básica os professores não trabalham a lei, não é posta efetivamente em prática [...] a Lei 10.639 e a 11.645, e a gente sempre

¹⁴ (ALMEIDA, 2018, p. 37).

¹⁵ Lembrei-me de um trecho da fala do Rapper mano Brown, na música *A vida é um desafio*, do DVD *1000 Trutas, 1000 tretas*, refletindo esse contexto relacionado à escravidão, preconceito e cobrança sofrida pelos afrodescendentes no país. No início da música ele faz a seguinte reflexão: “*Desde cedo a mãe da gente fala assim: – Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Ai passados alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor? Se você está pelo menos 100 anos atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pela psicose, por tudo que aconteceu. Duas vezes melhor como?*”. Ver música completa em: https://www.youtube.com/watch?v=52NT9cSWC_8. Acesso dia 15 de out. de 2019.

trás textos que discutam conceitos relacionados tanto a legislação quanto as questões étnico-raciais no ensino, que a gente precisa tratar disso enquanto professor (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Eu discuto em todo e qualquer espaço que eu me encontre, eu discuto a perspectiva das relações étnico-raciais nesse país, a formação social desse país, o preconceito, a desigualdade a questão das oportunidades [...] Uma das atividades que eu vou fazer em ética, por exemplo, esse semestre é e levar o pessoal pra conhecer o terreiro de candomblé do qual eu faço parte, porque lá a gente fala de negritude, a gente fala de religiosidade, a gente apresenta a história dos orixás, claro que de forma resumida em função do tempo, e a mim é dada a oportunidade de ouvir coisas do tipo: “professora não é nada daquilo que eu aprendi que era!”, então assim eu penso que a gente precisa ocupar os espaços como negra, como mulher, com sendo de candomblé a gente precisa ocupar esses espaços! (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Faço e é diariamente né! Então o fato já de ser negra alí eles já sabem que o olhar é diferenciado, não tem como ser o mesmo, agora assim, eu não vou falar do negro pelo negro sem o viés dentro do conteúdo programático, porque eu não quero que achem: “ah ela só fala de negro!” [...] Então nesse processo, como é que eu faço da parte da importância da abordagem da temática do negro né... eu não sabia e eu não tinha contato, sobre a importância do quanto o negro e as línguas africanas tinham contribuído pra língua portuguesa, nesse aspecto quando a gente fala principalmente no 1º ano (do ensino médio), a gente fala de língua, linguagem, as origens da língua, a gente fala de variação linguística, então é alí que eu encontro espaço pra falar sobre a língua portuguesa e o quanto ele é excludente... então quando eu vou falar de língua e eu falo das origens, o que normalmente a gente se detém a falar da origem “*ah veio do português de Portugal, ah tem influência francesa, ah tem uma influência indígena*” e eu falo que tem um influência africana! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Bezerra e Sousa (2018) dizem que a formação de professores na graduação não oferece suporte teórico-metodológico para que ocorra um ensino que contemple integralmente as discussões sobre as relações étnico-raciais no âmbito universitário, isto ocorre porque a constituição histórica dos currículos ainda privilegia os saberes advindos de uma cultura em detrimento da outra (SILVA, 1996).

Nesse sentido, a importância dos professores negros/as, conscientes do seu papel, ocasiona o que a Nilma Lino Gomes (2012) denomina de descolonização dos currículos, pois a partir do momento em que esses docentes negros/as – antes sujeitos invisibilizados a margem da história – intervêm com suas práticas pedagógicas influenciadas a partir do seu lugar social, os saberes repassados na universidade a partir da perspectiva etnocêntrica são rompidos, neste sentido, ocasionando uma ruptura epistemológica da produção e reprodução dos saberes (GOMES, 2012). Como fora relatado pelos docentes, existe essa preocupação por parte de todos em abordar os conteúdos que discutam as relações raciais nas suas práticas educacionais, desta forma, contribuindo com a ressignificação dos saberes na universidade.

Considerando as especificidades da Lei 10.639/03 citada pelo Professor Yera, Pereira (2011) diz que as práticas docentes intencionalizadas podem se configurar como eixos basilares na constituição de identidades, sendo que, a partir do momento que Yera, Núbia e Udaka abordam conteúdos sobre a história e cultura afrodescendente, eles estão contribuindo para a assunção da identidade de muitos estudantes negros que não se reconhecem como tais, e, ao mesmo tempo, estão colaborando para um ensino pautado na diversidade étnico-racial existente no país.

Sobre a questão da representatividade identitária, a professora Núbia diz:

[...] assim como os meus amigos africanos foram importantes na minha trajetória na graduação de ver o negro, eu tento fazer com que meu aluno veja uma negra alí, ocupando aquele espaço, é como se eles pudessem ser capazes de ocupar aquele lugar, e isso é muito importante (Núbia, 35 anos).

A sua figura enquanto professora negra é um dos fatores centrais na contribuição para o sentimento de pertença de alunos negros oriundos de lugares sociais menos privilegiados, fazendo com que eles acreditem que são capazes, e, concomitantemente, contribuindo para a constituição e assunção da identidade racial dos discentes (PIRES, 2014).

Aliadas as suas práticas pedagógicas relacionadas ao debate racial, todos os professores relataram que os seus posicionamentos políticos, dentro e fora da universidade, estão interligados a sua condição racial:

Então, eu acho que a minha existência já é um ato político! E aí quando eu digo que a minha existência é um ato político, eu tô falando em quê? Eu sou negra, os brancos eles se posicionam politicamente muito diferente do negro, eu acho, o fato de eu existir naquele espaço já é um posicionamento e um ato político, sabe? O fato de, por exemplo, na sala de aula eu falar sobre a importância do negro, da construção histórica, o fato de eu colocar questões, por exemplo, de sobre desigualdade social [...] O fato de, por exemplo, de eu usar o meu corpo como um ato político, ele cansa, mas é o fato de só pela existência o negro resiste, só o fato de eu existir aqui, como professora dando aula em uma sala de aula, eu já estou resistindo... e as vezes a gente cansa, mas é necessário! (Núbia, 35 anos) (Grifos meus).

Sim estão diretamente relacionados sim! Sempre que eu posso, eu tô ocupando os espaços aqui dentro e fora, pra onde eu vou eu sou negra, sou mulher, sou de candomblé e sou professora! Eu penso que é importante a gente ocupar os espaços, e por mais que algumas pessoas queiram negar a nossa existência a gente tem que fazer valer a nossa existência, a gente tem que ir, a gente tem que seguir... a oportunidade apareceu a gente vai lá e ocupa, a gente vai lá e se coloca! (Udaka, 54 anos) (Grifos meus).

Bom, assim... eu acho que esses meus posicionamentos políticos dentro da universidade eles trazem sim a questão racial, eu tenho trazido bastante isso [...] a gente sabe economicamente quem é a população menos favorecida,

não são brancos, não são as pessoas brancas! São os negros, então quando a gente ta discutindo essa questão econômica a gente precisa trazer em pauta também a questão racial, quando a gente vai discutir violência né, a gente sabe quem são as pessoas que são assassinadas cotidianamente, quando a gente vai discutir emprego a gente sabe quem são as pessoas que ganham menos (Yera, 43 anos) (Grifos meus).

Desde a utilização dos seus corpos como forma de resistência, a posicionar-se enquanto pertencentes à religião de matriz africana, ou discutir a questão econômica relacionando a população negra, todos os docentes de alguma forma buscam expressar o seu pertencimento afrodescendente através do debate político, no qual o fator racial apresenta-se como central. Tendo em vista que ao tomarem consciência de si enquanto negros/as essas manifestações políticas estão presentes em suas vidas nas mais variadas formas, seja nas suas vivências corriqueiras, nas suas práticas pedagógicas, como também em discussões políticas (SOUZA, 1983).

Quando os docentes se referem a “ocupar os espaços”, isso remete os seus posicionamentos enquanto negros/as, demarcando um espaço onde a representação afrodescendente é minoritária, sendo que, neste momento a autoidentificação racial dos docentes, torna-se um ato político, pois as suas ações na universidade surgem no sentido de ressignificar visões e pensamentos pautados em estereótipos negativos sobre os negros/as. Isto reflete em diversos aspectos na vida dos docentes, sejam em suas aulas, em debates realizados fora das aulas, como também na própria estética.

A consciência de pertencimento identitário negro para os docentes, está associada a diversos fatores, todos carregam consigo, de alguma forma, as marcas impressas nos seus corpos, nas suas vidas e nas suas subjetividades que os liga aos seus ancestrais, que há pouco mais de 130 anos eram tratados como posse por outro grupo étnico que os subalternizou. Todas as suas vivências desde a infância até então, enquanto professores universitários estão associadas a essa ancestralidade afrodescendente, neste sentido, essa consciência racial/política interligada a um passado histórico se manifesta no seu modo de ser, agir e pensar, como foi possível entender isso na fala de todos os docentes.

Neste sentido, não basta apenas ocupar estes espaços enquanto negros/as, mas sim buscar mudanças positivas através da consciência racial pautada na identidade negra (SOUZA, 1983), assim, gradativamente será possível auferir uma sociedade onde a condição racial não é um fator determinante no quesito de bem estar social, algo que os docentes enquanto negros/as buscam fazer a todo tempo nas suas práticas e vivências no meio acadêmico, apesar de todos os pesares impostos pelo espaço universitário.

5 TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

No desenvolvimento deste trabalho, ao pensar qual temática central iria discutir, que eram as relações étnico-raciais, já encontrei algumas dificuldades e empecilhos, pois a única docente que orientava trabalhos sobre as questões raciais no curso de Pedagogia afastou-se da instituição. Sendo que, há pouco tempo havia entrado no curso de Pedagogia outra professora que discutia as relações raciais na posição de mulher negra, mãe e feminista. Chegava para preencher esta lacuna a Professora Kassia Mota de Sousa, a pessoa que desde o início me estendeu a mão e ajudou a concluir esta pesquisa.

Inicio estas conclusões com este relato, pois está diretamente ligado a todo esse contexto apresentado no trabalho, onde existem poucos/as docentes negros/as na instituição, e, esses poucos docentes existentes neste espaço, ainda se veem obrigados coercitivamente a discutir as questões raciais, pois a universidade em sua maioria branca, não está apta ou “não acha necessário” realizar pesquisas e discussões sobre as questões raciais, sendo que geralmente existem debates sobre a temática de forma “simbólica”, a exemplo do dia 20 de novembro.

Nesta perspectiva, ao decorrer de toda a pesquisa, a universidade apresentou-se como um espaço que ainda não está integralmente apto a discutir as questões raciais, digo isto com base nas experiências vivenciadas neste âmbito, sendo que, desde o início da elaboração do projeto apresentaram-se inúmeras dificuldades, a priori, a falta de professores/as negros/as (no curso de Pedagogia) que pudessem me auxiliar nesta empreitada científica.

Em meio ao desenvolvimento do trabalho, surgiram algumas dificuldades no percurso metodológico, que se colocam como empecilhos para a concretização da pesquisa. O fato da Universidade Federal de Campina Grande “não conter” os dados sobre a declaração racial dos docentes, impossibilitou sanar as dúvidas sobre o quantitativo número de docentes negros/as existentes na instituição, desta forma, os sujeitos da pesquisa foram encontrados através de andanças e observações na universidade. Compreendendo que a universidade é um espaço majoritariamente “branco”, houve algumas dificuldades para encontrar esses sujeitos, sendo que ao final, somaram-se três docentes como colaboradores do trabalho.

Ao realizar o resgate histórico sobre a população negra no Brasil, percebe-se que o país na sua gênese, não foi pensado para inserir os afrodescendentes no meio social com oportunidades iguais, seja no contexto do mercado de trabalho, na educação, como para uma vida digna com direitos básicos essenciais. O projeto político da formação do Brasil se deu em meio as barbáries cometidas contra os afrodescendentes. Desde o período escravista, como

no pós-abolição e na República, o país foi/é regido pelos descendentes dos colonizadores, homens brancos, que buscaram apagar as marcas e resquícios dos/as negros/as na sociedade.

Prova disto foi o projeto de embranquecimento social, que aconteceu entre os séculos XIX e XX, na tentativa de apagar as marcas dos afrodescendentes remanescentes no país, e, a *pari passu*, constituir um ideário nacional pautado na raça, sendo esta, a partir da perspectiva da etnia “hegemônica”. Sendo que, todos esses marcos históricos desde o período escravista até então, contribuíram sobremaneira para as desigualdades existentes no país, como também para a negação de uma identidade pautada nos preceitos advindos do continente africano, assim, naturalizando a questão da negação identitária do negro/a.

A partir da investigação histórica, como também através do levantamento de dados referentes aos docentes negros/as e pardos/as nas instituições de Ensino Superior, foi possível ter dimensão da desigualdade existente na ocupação de cargos no magistério das universidades, onde somente 1,81% dos docentes se autodeclararam negros/as e 14,01% pardos/as, em contrapartida existem 54% de docentes brancos do Ensino Superior. Sendo possível concluir que, apesar de vários anos de lutas para a inclusão da população negra em diversos âmbitos sociais, esses números apresentam-se como reflexo de séculos de atrasos sofridos pelos afrodescendentes, resquícios do Brasil colônia e da estrutura segregacionista criada nesta época, sendo que, a passos lentos vêm sendo derrubadas estas barreiras sociais.

Ao compreender esse contexto de desigualdade que se apresenta a partir dos números encontrados ao longo da pesquisa, ao mesmo tempo, entendendo como se deu a situação socioeconômica e cultural que foi imposto à população negra no país, foi possível ter uma dimensão a partir do recorte educacional sobre a situação desse grupo minoritário de docentes negros/as nas instituições de Ensino Superior.

Tratando-se das vivências dos docentes afrodescendentes da Universidade Federal de Campina Grande, câmpus Cajazeiras, o contexto socioeconômico de todos os entrevistados, como eles relataram ao decorrer das entrevistas, configurava-se a partir do espectro da “pobreza”, todos advindos de situações econômicas não favorecidas. Sendo necessário “aprender” a trabalhar desde cedo para contribuir na complementação da renda em casa, como foi o caso de um dos entrevistados.

Esses respectivos contextos socioeconômicos dos docentes também refletiram no quesito educacional, pois com exceção de uma das entrevistadas que teve a possibilidade de ter uma educação “financiada”, os demais enfrentaram adversidades na Educação Básica, onde estudaram toda a sua vida integralmente em escolas públicas. Sendo necessário muitas vezes elaborar “estratégias” para “burlar” um sistema educacional que não fornecia subsídios

necessários para uma educação de qualidade. Outro fator que esteve presente na fala dos/as entrevistados/as foi a questão do enfrentamento dos casos de racismo sofridos ao longo das suas trajetórias na Educação Básica, na qual a escola apresenta-se como reprodutora de discursos pautados em estereótipos negativos para os afrodescendentes.

Apesar das dificuldades encontradas ao longo das suas trajetórias na Educação Básica, esses professores conseguiram ingressar na vida acadêmica, exceto a Professora Núbia, que conseguiu o sucesso acadêmico de forma rápida e contínua, os docentes tiveram algumas dificuldades para dar início a suas vidas acadêmicas. A exemplo do Professor Yera, que ao longo do seu percurso teve que enfrentar diversas situações para conseguir alguma fonte de renda, a exemplo dos trabalhos exercidos no Exército Brasileiro, como pintor e vendedor. Ou como foi o caso da Professora Udaka, que antes mesmo de entrar na graduação teve que ministrar aulas para obter algum tipo de renda. Apesar de uma progressão rápida, a condição racial da Professora Núbia ainda se sobrepôs a todos os “privilégios” de obter uma educação financiada, sendo que, ao adentrar na pós-graduação, sofreu práticas racistas por sua condição racial de mulher negra e filha de empregada doméstica.

A condição racial dos docentes apresentou diversos desdobramentos no que diz respeito a fazer parte de uma parcela minoritária no âmbito universitário, por exemplo, o fato de Núbia não ser reconhecida enquanto professora da instituição por ser negra, sendo atribuídas outras funções para ela, como por exemplo, ser vista como “secretária”. Também foi constada a questão do estranhamento da sua figura na instituição por parte de outros docentes. No imaginário dessas pessoas, que reproduzem essa visão estereotipada e preconceituosa, uma mulher negra não pode/deve ser professora de uma Instituição de Ensino Federal, discursos que são reproduzidos a partir do racismo estrutural.

Essas implicações de ser negra e ocupar um espaço majoritariamente branco, também foram relatadas pela Professora Udaka, a respeito da intolerância religiosa com a religião de matriz africana, a qual a professora pertence e é praticante. A constituição do espaço universitário, em sua maioria, além de branco, é cristão, ocorrendo o preconceito citado pela professora com as raízes ancestrais advindas da cultura africana.

Outro fator relevante que destaca-se nos achados desta pesquisa, foi que o tratamento que esses docentes recebem por parte da instituição, é algo que está diretamente ligado as suas condições fenotípicas e culturais que remetem aos afrodescendentes. Sendo que, nos relatos das Professoras Núbia e Udaka foram constatados algum tipo de preconceito ou práticas de discriminação por parte das suas vivências na instituição, entretanto, o Professor Yera diz que com relação a essa questão de “racismos diretos” isso ainda não ocorreu com a sua pessoa.

Assim, sendo possível compreender que este tratamento positivo ou negativo ocorre a partir dos marcadores fenotípicos e culturais que remetem aos afrodescendentes, por Yera não carregar consigo traços marcantes dos negros ou não conter elementos culturais que o caracterizam enquanto afrodescendente, existe uma aceitação “positiva” sobre a sua figura neste espaço, como ele relata *“as pessoas não me entendem ou não me percebem como negro por causa da cor da minha pele, pelo meu cabelo, que não é crespo ou enrolado.”*

No desenvolvimento da pesquisa, a universidade mostrou-se como um espaço que contém aspectos positivos e negativos para os docentes negros/as, sendo que, o pertencimento identitário dos docentes também se deu através do contato com o espaço acadêmico. Como foi o caso da Professora Núbia, além das discussões teóricas, a possibilidade de conhecer africanos no processo da diáspora, permitiu que ela fizesse o seu resgate ancestral assumindo a sua identidade negra, que foi composta por diversos elementos, desde a estética, ao conhecimento da cultura, como também a posicionar-se politicamente enquanto mulher negra, assim, demarcando um lugar social com base na sua condição racial.

Esse processo de pertencimento identitário da Professora Udaka, assim como da Professora Núbia, se deu através do contato com os elementos da cultura africana, sendo que, a sua autoidentificação enquanto negra ocorreu por intermédio do contato com a religião de matriz africana, o candomblé, sendo possível entender-se enquanto afrodescendente a partir da “perspectiva da negritude” vista na religião.

O pertencimento identitário do professor Yera, distinguiu-se em partes das falas de Udaka e Núbia, o seu entendimento enquanto negro seu deu em meio à complexidade da mestiçagem, fazendo o resgate ancestral por parte da família do seu pai que era “negra”, outro fator relevante foi lecionar na educação básica em escolas de periferia, assim espelhando-se nas histórias e contextos socioeconômicos daqueles jovens negros, deste modo, Yera se entende enquanto negro, por ter vivenciado as mesmas situações. De modo geral a constituição da identidade racial dos docentes esteve diretamente ligada ao resgate ancestral dos costumes afrodescendentes, como também pelo contato com terceiros, na perspectiva de que as identidades não se constituem isoladamente, mas sim, em espaços coletivos, que influenciaram positivamente no pertencimento de ser.

A partir do reconhecimento identitário racial dos docentes, foi constatado que o ser negro/a reflete incisivamente nas práticas pedagógicas, como também nos posicionamentos políticos dentro da universidade. A preocupação dos docentes em afirmar-se enquanto negros/as dentro da universidade, associa-se a consciência política pautada nas discrepâncias sociais e históricas sofridas pela população negra no país. O fazer docente alia-se as suas

experiências vivenciadas ao longo das suas trajetórias enquanto negros/as, assim, permitindo que os docentes tenham um olhar sensível quando se trata de discutir as relações raciais no âmbito universitário, a exemplo, da efetivação de Lei 10.639/03 nas suas aulas.

Sobre os posicionamentos políticos dos docentes na universidade, constatou-se que todos se colocam a favor de realizarem debates nos quais a questão racial se torna o fator central. Sendo essas manifestações políticas das mais diversas, a exemplo, da utilização da estética como ato político, como também a realização de aulas e palestras como forma de discutir as relações raciais. Sendo que para os docentes, isso se faz necessário pelas poucas discussões existentes na universidade sobre a temática das desigualdades raciais existentes neste espaço. Assim, havendo essa interligação entre a identidade racial, o fazer docente e as suas perspectivas políticas dentro e fora da universidade, na busca de demarcar lugares sociais que historicamente foram constituídos sem as representações afrodescendentes.

De modo geral, o espaço universitário ainda apresenta-se como um lugar em que a representação afrodescendente ainda é minoritária, ao mesmo tempo, havendo implicações positivas e negativas para esses docentes negros/as, porém a todo tempo o reconhecimento identitário dos negros/as enquanto ato político apresenta-se como fator de resistência e ressignificação de saberes, posturas e posicionamentos, assim, possibilitando o enfrentamento das adversidades sociais que foram impostas a população negra no país.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. DAS DIFICULDADES E DOS BENEFÍCIOS DA DIVERSIDADE. *In: PRAXEDES, L. V. et al. (org.). Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 185-190.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral.** coordenadoras.- 8. ed. - Editora FGV. Rio de Janeiro, 2006.

BERTULIO, D. L. L. Ação Afirmativa no Ensino Superior considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade. *In: Pacheco, J. Q.; SILVA, N. M. (org.). O negro na universidade: o direito a inclusão.* Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

BEZERRA, F. A. V.; SOUSA, K M. A formação de professores e as questões étnico- raciais nos componentes curriculares do curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal De Campina Grande - UFCG. **RPI - Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, Set. 2018. p 540-554.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. 1998.

BRASIL, **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.** Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, 4 de abril de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm. Acesso: 12 out 2019.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, v. 62, p. 80-91, 2013.

CRUZ, J. T.; MARTINS. P. **Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a Tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana.** [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1539565197_ARQUIVO_ARTIGOCOLORISMO.pdf. Acesso em: 05 out 2019.

CUNHA JUNIOR, H. **Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil.** Interfaces de Saberes, v. 13, n. 1, 2013.

DJOKIC, A. **Colorismo: o que é, como funciona.** Gedelés: instituto da mulher negra. São Paulo, 25 de out. de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 10 out 2019.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164-176, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, 2016., p. 103-120.

FERRETTI, M. **Religião e sociedade**: religiões de matriz africana no Brasil, um caso de polícia [S.l.: s.n.]. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/1/203/1/Religiao%20e%20Sociedade.pdf>. Acesso em: 10 out 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. D. S. **Refletir sobre a história do negro no brasil**: uma resposta ao racismo. In: II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá. Anais. 2016.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa Tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/Body and hair as symbols of black identity**. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 02 out 2019.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85. 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZAGA, Y. M. Homem negro, professor universitário na UFMG: Memórias e desafios. In: PRAXEDES, L. V. *et al.* (org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-246.

GUIMARÃES, A. S. A. ACESSO DE NEGROS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34, 1999.

GUSMÃO, N. M. M. Questão racial e docência: olhares e trajetórias. In: PRAXEDES, L. V. *et al.* (org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 191-200.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro. 2006.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados**. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 13 out 2018.

MACCALI, N. MINGHINI, L. WALGER, C. S. ROGLIO, K. S. **História de vida**: uma possibilidade metodológica de pesquisar os aspectos subjetivos no processo de tomada de decisão. In: XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. Anais. 2013.

MEDEIROS, P. M. **Rearticulando narrativas sociológicas: teoria social brasileira, diáspora africana e a desracialização da experiência negra.** *Sociedade e Estado*, v. 33, n. 03, p. 709-726, 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **História Oral: como fazer, como pensar.** – 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo. 2017.

MORENO, A. C. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 03 fev 2019.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida, n. 3º, p. 1-17, 2004.

OLIVEIRA, R. S.; RACY, J.C. O NEGRO NA REALIDADE SOCIOECONÔMICA BRASILEIRA. **Jovens Pesquisadores-Mackenzie**, v. 3, n. 1, 2010.

OSORIO, R. G. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. *In: SOARES, S. et al. (org.) Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.* Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 21-39.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência-recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011, p. 147-172.

PIOTTO, D.C.; ALVES, R. O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 81-89, 2011.

PIRES, M. F. C. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta.** Trabalho de conclusão de curso (Tese) - Campinas, SP, 2014.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista Usp**, n. 46, p. 52-65, 2000.

RODRIGUES, J. M. S. **“E aí negão!?”: exclusão, apropriação e resistência negra na Universidade Federal de Campina Grande – campus de Cajazeiras/PB.** Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Curso Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras - PB. 2018.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In: CAVALLEIRO, E. S. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* Selo Negro, 2001. p. 11-37.

SANTANA, N. M. C.; SANTOS, R. A. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Revista de Estudios Sociales**. Out. 2016, p. 28-38.

SANTOS, R. A. 'Branqueamento' do Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 1, 2008, p. 221-224.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em Ascensão social**. Edições Graal, 1983.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO T. S.; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas Estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do inep**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, P. L. **Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados**. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) Araraquara, São Paulo. 2008.

SILVA, G. M.; LEÃO, L. T. S. O paradoxo da mistura. Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 117-133, 2012.

SILVA JÚNIOR, R. N. **A cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga**. – São Luís. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) - Bacanga. – São Luís. 2011.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C.; SOUZA, A. X. Pontos fora da curva: narrativas de professores negros da UFMG. In: PRAXEDES, L. V. *et al.* (org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 211-222.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis.1996.

SOUSA, K M. **Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte**. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) - Faculdade de Educação-FACED-UFC, Fortaleza-CE, 2010.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade**. [S.l.: s.n.]. 2002.

ZUBARAN,M. A. **A produção da identidade afro-brasileira no pós-abolição: imprensa negra em porto alegre (1902-1910)**. [S.l.: s.n.] 2007. Disponível em: http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=64. Acesso em: 05 jun 2018.

Apêndices

Entrevista semiestruturada direcionadora para histórias de vida

Identificação

Nome: _____ Idade: _____
Gênero: _____
Autodeclaração racial: _____
Data __/__/__ N° da entrevista: _____

1. Na sua infância, a que tipo de contexto sociocultural e econômico você pertencia e quais as vivências com base nesse meio que marcaram a sua vida?
2. Como foi a sua trajetória na educação básica, tratando-se de dificuldades ou não para a conclusão desse nível de escolaridade?
3. Após a conclusão do ensino fundamental e médio como se deu o processo de inserção na graduação, pós-graduação (caso tenha realizado) e posteriormente na universidade enquanto docente? Aponte algumas das principais dificuldades e empecilhos das suas vivências na referida época.
4. Em que momento da sua vida você se compreendeu como negro/a ou pardo/a levando em consideração todas as suas vivências advindas do seu contexto social de origem?
5. A universidade contribuiu no processo de pertencimento identitário? De que forma?
6. Levando em consideração que a universidade é um espaço majoritariamente branco (com base nos dados que mostra o índice de docentes brancos e negros), existem implicações de ser um dos poucos professores/as negros/as habitando esse espaço? Quais são?
7. Você busca abordar temáticas nas suas aulas que refletem esse contexto a desigualdade racial? Se não, por quê? Se sim, de quais formas?
8. Os seus posicionamentos políticos dentro da universidade estão relacionados a sua condição racial? Se sim, de quais formas ocorrem essas manifestações políticas? Se não, por quê?

Entrevista com a Professora Núbia

Entrevistador: Na sua infância, a que tipo de contexto sociocultural e econômico você pertencia e quais as vivências com base nesse meio que marcaram a sua vida?

Entrevistada: Então, quando eu era criança é... a minha família toda é de origem pobre, então eu nasci em João Pessoa, mas a minha família morava em São Miguel de Itaipu, que é uma cidade pequenininha que fica próximo a Itabaiana... e lá foi uma família que a maioria não teve acesso a escolaridade, a educação formal, apenas os mais novos tiveram, minha mãe por exemplo, ela é analfabeta até hoje, minha tia que veio depois da minha mãe ela é analfabeta funcional. E os meus outros tios foram os que já puderam estudar, mas é aquele estudo que é até o ensino médio, então o contexto da gente... eu morei até os meus 3 (três) anos em São Miguel, e lá em São Miguel as condições são muito precárias, é uma população extremamente pobre, até que por minha mãe trabalhar numa casa de família (minha mãe era empregada doméstica), foi empregada doméstica até se aposentar... e aí ela como empregada doméstica, ela fez de tudo pra levar a família pra lá, porque assim que eu nasci, eu passei 6 (seis) meses com a minha mãe e depois fui pro interior e minha mãe ficou em João Pessoa. Quando toda a família foi, eu tinha por volta de 3 (três) anos de idade, então eu ainda continuava morando junto com a família da minha mãe, mas minha mãe só me visitava nos finais de semana por que ela trabalhava a semana inteira... e lá era no Valentina Figueiredo, também é um bairro de periferia, é periférico, e eu morei lá até os meus 5 (cinco) anos de idade, quando a minha madrinha, que era a patroa, a chefe da minha mãe... resolveu investir da minha educação, então ela disse que pra que eu não desse pra “nada”! Porque o conceito de não estudar, é não dá pra “nada” ou pra não ser empregada doméstica, como minha mãe era... e a minha família tipo, minha tia era empregada doméstica, duas tias eram faxineiras, então ela dizia que isso era não da em “nada”... pra não dar em nada ela levaria para a casa dela e financiaria minha educação e foi o que ela fez, durante toda ... é ... o ensino básico inteiro, a educação básica inteira, o ensino fundamental e médio, foi a minha madrinha que financiou. E aí eu morava na casa dela... até os 5 (cinco) anos de idade era a realidade de periferia, né, então, aquele contato que a gente tinha..., mas a minha família nunca teve condições de lazer, por exemplo, lazer era muito limitado naquela época, o lazer máximo era ir a uma praia, mas com muitas dificuldades pra se chegar até a praia, tinha uma praia próxima que era a praia do sol é... fora isso era na rua mesmo, brincando com os amigos, mas de leitura não tinha muito incentivo, por que uma família toda de analfabetos, o pessoal não sabia, não entendia direito esse contexto...

Quando eu fui pra casa dos meus padrinhos aí houve uma mudança de cenário, o cenário passou a ser outro, porque meu padrinho era professor universitário de economia, minha madrinha professora universitária de geografia, então eram duas pessoas dentro da universidade e educadores, e aí eu comecei a ter um outro olhar, então eu fui estudar aonde? Acho que já entrando em outra...

Entrevistador: Então, só pra gente fechar essa, no caso com todos esses relatos aí seus é... eu pude perceber que esse contexto sociocultural e econômico que você pertencia, era um contexto que... digamos que se não houvesse essa intervenção da sua madrinha, eu acredito que hoje você não estaria aqui, certo?

Entrevistada: Provavelmente não estaria! Ou poderia estar, porque a gente não sabe direito né mais... porque seria muito mais difícil chegar e... só lembrando que por mais que eu fosse... eu fui inserida em um contexto sociocultural e econômico completamente diferente, que era de classe média naquela época é... ainda assim eu retornava sempre nas férias e aos finais de semana pra casa da minha vó, pro Valentino, então todo final de semana eu tinha ou nas férias tinha isso... havia uma relação dentro de mim muito diferente, porque eu sabia que eu não pertencia nem a um nem a outro lugar, a sensação de pertencimento ficou dividida nesse momento, por que tanto eu pertencia, e eu sabia que eu era pobre e de origem periférica, minha família era toda periférica, mas ao mesmo tempo eu me relacionava, passei a me relacionar com pessoas economicamente mais favorecidas, então era a classe média alta de João Pessoa, por que eu fui estudar numa escola privada, então eu não tive vivência de escola pública e isso fez haver uma dualidade muita intensa em mim, porque era uma sensação de não pertencimento,

porque ao mesmo tempo que eu não pertencia mais a realidade dos meus amigos da periferia, porque todos não tinha condições favoráveis, mas eu não pertencia a realidade das pessoas da classe média alta.

Entrevistador: Como foi a sua trajetória na educação básica, tratando-se de dificuldades ou não para a conclusão desse nível de escolaridade?

Entrevistada: Então, na educação básica é, eu lembro que o meu Jardim I e Jardim II eu fiz num ano só, por que eu já sabia as coisas básicas, então os professores já resolveram passar pro Jardim II, mas foi numa escola pequena do Valentino, então era uma escola privada, quando eu fui pra alfabetização... é eu já fui fazer a alfabetização foi até no “Popai”, que também era uma particular, mas quem pagava ainda era minha mãe, era uma escolinha pequenininha, perto da casa do meus padrinhos, onde ela trabalhava, então ela ia me deixar, quando foi a partir da 1ª série, da 1ª primeira série até o 3º eu estudei numa escola privada, que é no Instituto João XXIII, é uma escola tradicional de João Pessoa, era de freiras, então eu tive essa oportunidade de pertencer e de fazer parte que eu sei que é de uma minoria, né então... lá na escola por exemplo, e é engraçado por que aí já vem a questão do pertencimento enquanto ser negro né, lá eu me via como a única negra e só tinha mais outra negra na escola, então éramos duas negras na escola, e eu sempre sofri muito impacto por ser negra, de preconceito que rolou na 4ª série... (*Alguém abriu a porta da sala que estava acontecendo a entrevista*) preconceito que rolou na 4ª série, preconceito na 7ª série, então aconteceram esses dois momentos que, que... foram marcantes assim, mas dificuldades com relação a não ter um ensino de qualidade, eu não tive, inclusive nessa mesma época eu fiz cultura inglesa, então quantos dos meus amigos meus amigos tinha oportunidade de fazer cultura inglesa? Eram mínimos, então na cultura inglesa eu era a única negra que eu lembro... e aí vem uma história do meu olhar que eu não me encaixava com relação a cor de pele, eu sabia que eu sempre fui minoria, então isso foi um marco pra mim, e aí tem a ver com o foto do que eu me identificava como ser negra naquela época que era a cor da pele, o meu nariz, o cabelo, mas eu não entendi apenas o que hoje a gente fala em “colorismo”, têm os vários tons do ser negro e isso eu não identificava na época da infância, então só tinha eu e outra menina que éramos as negras e anos depois, hoje olhando o que foi no passado eu vejo que tem muito mais negro que eu não sabia que era... e é engraçado eu acho interessante isso, mas dificuldade questão de qualidade de ensino eu não tive por causa do suporte que os meus padrinhos me deram.

Entrevistador: Após a conclusão do ensino fundamental e médio como se deu o processo de inserção na graduação, pós-graduação (caso tenha realizado) e posteriormente na universidade enquanto docente? Aponte algumas das principais dificuldades e empecilhos das suas vivências na referida época.

Entrevistada: Então, no primeiro vestibular, que foi no PSS, eu já passei... que era o Processo Seletivo Seriado, eu já passei pro curso de letras...

Entrevistador: Qual foi o ano?

Entrevistada: Eu terminei o 3º ano em 2001, a minha turma iniciou em 2002, então em 2002 eu entrei no curso de letras, fui aluna PIBIC, ainda consegui ser e era com história oral... eu acho que já falei pra você (*Risos*) e depois em 2005, início de 2006, por que naquela época teve um greve estudantil que foi grande e a gente conseguiu terminar 2005.1 no início de 2006 eu terminei a graduação, e em 2006 eu já entrei no mestrado, passei na minha primeira seleção... mas em 2006 eu entrei pra o PROLING, que é o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, e era a primeira turma do PROLING por que ele tinha se desvinculado do PPGL, que era o Programa de Pós-Graduação de Letras e no PROLING, só veio uma bolsa e aí vem a história, por mais que eu tenha tido a educação financiada... (*O celular tocou nesse momento*) na graduação... por mais que eu tenha tido uma educação financiada no Ensino Básico, na graduação foi um outro olhar por que eu tinha que me tornar independente mesmo, e assim, tinha uma urgência minha em ganhar dinheiro, em receber dinheiro! Minha mãe ainda era empregada doméstica, eu não tinha fonte de renda e eu teria que ou passar ou passar na graduação! Então eu passei, terminei o curso que foi o mínimo, eu lembro que na época foi três anos e meio ou quatro anos, eu nem lembro quanto tempo foi, acho que quatro anos né? Aí eu fiz no tempo

que era pra fazer, nunca atrasei por que eu não poderia, tinha uma urgência e tinha uma cobrança de que eu acabasse o curso o mais rápido possível, o curso, para eu engrajar no mercado de trabalho... só que como eu falei que os meus padrinhos eles são da área da educação, eles são professores universitários, então sempre houve uma cobrança... por que eles têm duas filhas, sempre houve uma cobrança em cima das três comigo, que nós fizéssemos mestrado e doutorado... então eu tinha que fazer mestrado em seguida, eu não podia falhar, por exemplo, pra mim, foi uma cobrança minha na minha primeira seleção, eu tinha que passar e tinha que passar com bolsa! E só tinha uma bolsa, então foi quando eu comecei a me jogar assim pra passar, por que eu tinha que passar de todo jeito... passei e ganhei a bolsa e foi quando eu sofri o primeiro preconceito no programa (*pausa e reflexão na fala da entrevistada*) pelo coordenador, que era da época, que aí eu não posso citar nomes... ele na época, ele falou “*se ele precisasse dar atestado de pobreza pra ganhar uma bolsa, ele não daria!*”, isso eu tava assinando os papéis na hora de receber a bolsa, pra mim tipo nunca foi problema afirmar ter sido pobre e ser pobre, e aí eu disse: pra mim é muito orgulho saber de onde eu venho e para onde eu estou indo! Então eu não tenho vergonha nenhuma de dizer que sou pobre, por que eu estava levando a carteira de trabalho da minha mãe como empregada doméstica... e aí nesse processo eu terminei o mestrado, o mestrado foi a trancos e barrancos assim, mas foram os dois anos que deu pra terminar e assim que eu terminei é... eu tinha feito uma seleção, por que eu só tive 1 (um) ano de bolsa, como era uma bolsa, essa bolsa era rotativa, então o primeiro ano do mestrado eu tive como financiar, o segundo ano eu já não tive como, então foi o ano mais difícil pra mim por que eu não tinha mesmo, os meus padrinhos nessa época eu acho que estavam foram também e aí eu não pedia ajuda, embora minha madrinha ainda desse um valor, eu acho que na época era até 100 reais, dava um suporte assim por que eles nunca... e aí foi uma educação que me deram, que hoje eu entendo, eles nunca me deram dinheiro gratuito, eu tinha que trabalhar pra conseguir, então o que que eu fazia pra conseguir? Eu corrigia as revistas do curso de economia e ele me dava um valor “x”, pra dizer: “*olha isso é origem do seu trabalho!*”, e na época eu ficava revoltada (*Risos*), por que eu fazia “*aí meu Deus, eu trabalho tanto pra quase nada!*”, mas hoje eu entendo que era pra valorizar os meus ganhos e quando foi no final.

Assim, em 2008, no início de 2008 eu tava já no último semestre pra defender a dissertação, eu fiz um seleção pra UEPB, pra professora substituta e aí eu passei fui chamada pra UEPB... eu acabei o mestrado em junho, defendi dia 26 de junho, quando foi no dia... acho que dia 8... 10 de agosto eu já tava na UEPB e já tava dando aula no Nossa Senha de Lourdes, lá em João Pessoa também, e tava na EAD também, então fui nessa trajetória... passei de 2008 até 2010 na UEPB, e na EAD também a distância foi até 2009, 2010 eu já não peguei e quando foi em 2010 houve concurso aqui, então em 2010 seleção foi em junho era ano de copa, eu lembro como se fosse hoje e eu achava que não ia passar, por que eu sempre ouvi que o meu currículo era “*muito pobre*”, então que era uma forma de me estimular, mas obviamente teve alguns danos e estimulou, eu sempre ouviu que eu não ia passar por que não tinha um currículo bom, embora eu olhasse pro meu currículo e fazia: “*não, mas é tudo que eu pude fazer*”, então eu participava de várias bancas de TCC na UEPB, eu desenvolvia trabalho, apresentava trabalho, mas nunca era suficiente... e aí é uma questão que se coloca no lugar de negro, pro negro nunca vai ser suficiente, é como se tivesse que fazer duas vezes mais o trabalho de um branco pro seu currículo ser aceito... e aí inclusive eu fiz essa associação agora, eu não tinha feito antes (*Risos*), mas eu entendo que é justamente essa mudança assim, o quanto é difícil pra gente que é negro e pra ser acadêmico é muito difícil, a gente luta muito contra tudo e contra todos!

Então quando eu vim fazer a seleção daqui minha mãe veio nessa época, eu tava com crises de ansiedade, por que eu ia ficar desempregada e não ter como me sustentar mais uma vez né! E aí é... eu lembro que quando eu vim fazer a seleção eu achava que eu não passar logo na primeira, na prova escrita, então eu fiz a prova escrita e eu disse pra minha mãe: “*não vamos logo comprar a passagem pra voltar pra João Pessoa, por que eu tenho certeza que eu não passei!*”, minha mãe: “*Não vamos esperar o resultado, vamos esperar, se até de noite você não tiver passado a gente vai*”, e a filha da minha madrinha na época trabalhava aqui na UFCG de Cajazeiras, que é minha irmã... que eu digo que as duas são irmãs de coração por que nós fomos criadas juntas, e ela: “*não espera, espera pra ver no que vai dá!*”, e aí eu passei em primeiro lugar e eu não esperava realmente passar em primeiro lugar, eu lembro que eu tirei 9.6... um negócio assim na prova, e no outro dia veio o baque e... o quanto é engraçado que as pessoas aqui no Sertão, que eu não esperava esse público, hoje eu vejo uma

mudança, mas é muito branco né! Tipo o espaço que eu frequentava era muito branco, até eu começar a ver negros aqui na universidade... eu comecei a ver nos últimos anos, eu não via tantos negros.

E eu lembro que assim que eu cheguei pra fazer a seleção, aí fiz a prova escrita no outro dia era o sorteio dos pontos, veio uma mulher que era candidata e ela é aqui da cidade, e ela tava perguntando a cada um, qual era a nota que cada um tinha tirado pra descobrir, porque é assim em concurso geralmente sai o código, não sai o nome da pessoa na primeira etapa, e ela foi perguntando a cada um, e ela chegou a mim... eu tava toda desgrenhada, eu tava destruída, maltrapilha e mal tratada (*Risos*) porque eu tava dando aula na UEPB, estudando pro concurso, eu tava tirando energia de onde não tinha, dormindo muito mal e ela soube que eu tinha tirado a maior nota e ela olhou pra minha cara, olhou dos pés à cabeça e disse: “você?”, aí eu disse: “foi!”... e eu comecei a ficar tímida por ter tirado, e ela começou a apontar pra mim na frente de todo mundo dizendo: “olha foi ela, foi ela que tirou a nota maior, foi ela!”, todo mundo olhou pra mim, eu me senti tão mal e é surreal, você se sentir mal porque você se saiu bem... diante daquelas pessoas, e aí eu disse: “como assim?”... pra mim claramente foi uma cena de preconceito! Como se eu não pudesse ser capaz de ter tirado a maior nota, e essa mulher me perseguiu durante todo o concurso... e quando foi pra ter o sorteio dos pontos, eu lembro como se fosse hoje, caiu é... a polissemia da língua portuguesa, um negócio assim, o caráter polissêmico da língua portuguesa e era um assunto que eu dava aula na UEPB, e que eu amo dar aula principalmente quando é em cima de linguagem... e a primeira coisa que ela fez assim que sorteou os pontos que a gente saiu da sala: “e aí você gostou do ponto?”, eu disse: “ah gostei né!”, bem tímida ainda, e ela fez: “ah eu não gostei!”, eu disse: “ah porquê?”, ela disse: “por que eu queria que tivesse caído sobre fonética e fonologia!”... aí foi a primeira vez que eu tive a reação de responder: “que bom que então que não caiu né!”, porque tipo, eu tinha gostado e ela não tinha gostado e... essa mulher (*Risos*) depois ela veio fazer outros concurso aqui, ela... tinha um jeito é como se fosse um tentativa de me colocar no meu lugar, sabe? De tipo esse não é o seu lugar, esse não é o seu espaço, então como assim você vai ter sorte ainda no sorteio dos pontos?... e aí fomos pra aula, eu tirei 10 na prova prática e ela veio aqui pra saber né... teve a do entrega do currículo, e quando ela veio ela disse: “como assim alguém pode ter tirado 10? Ninguém tira 10 na prova prática!”, só que a prova prática foi filmada, foi gravada, tinha uma banca eu não conhecia ninguém da banca, eu nunca tinha visto nenhum professor daqui, então como ela veio questionar? Mas foi questionado, porque fui eu, foi uma negra e não ela! Eu tenho certeza que se fosse um branco ela não teria levantado esse questionamento, então ela levantou o questionamento e eu fiquei sabendo tempos depois, obviamente, mas ela cruzou comigo (*Risos*) e acho que por um azar ou não! Aqui do lado de fora do... do corredor aqui do lado do bloco né de coordenação, e ela me viu com meu currículo, meu currículo era muito grosso na época, mesmo eu tendo dito que o meu currículo não era bom o suficiente, as pessoas diziam que não era, era muito grosso, tipo assim dessa largura (*Nesse momento a entrevistada fez uma gesticulação com a mão exemplificando a espessura do seu currículo*) e eu vim com meu currículo para a comprovação toda e ela pegou, passou por mim e fez: “veio deixar o seu currículo?”, aí eu fiz: “vim!” aí tipo balancei assim o currículo (*gesticulação da entrevistada*), mas eu não sabia que ela tinha dito ainda, aí ela fez: “ah esse é seu currículo?”, aí eu fiz: “é!”... aí eu vi que ela meio que murchou, aí eu dei tchau e entrei. E aí quando eu fui ver o currículo dela, era infinitamente menor do que o meu o de páginas, não sei o que tinha de comprovação, nunca tive acesso e nem quero ter, mas ela... depois eu fiquei sabendo que o pessoal já tinha dito, que ela já tinha vindo e já queria saber se o meu currículo tinha chegado, então era uma tentativa de saber o que tava acontecendo comigo, mas ela não passou! Nem ficou em segunda colocada, tipo... acho que ficou bem abaixo mesmo. Mas esse foi o primeiro caso de preconceito que eu tive aqui!

Então fora esse, aqui na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, eu nunca tive nenhum tratamento diferente por ser negra parte do corpo né, então eu entrei em 2010, eu tô há 9 (nove) anos aqui, mas isso teve muito haver com a postura que eu fui assumindo ao longo dos anos, e que isso foi descoberto e aí eu não sei se... é a próxima (*a entrevistada está se referindo a próxima pergunta do questionário*), mas isso foi descoberto um pouco na graduação, a minha identidade de negra... mas aqui durante todo o percurso eu não tive por enfrentamento do pessoal, mas assim, pessoas que vêm de fora me olha de cima a baixo pra saber se eu sou professora, eu sei que tem a ver com a cor da pele... Então eu lembro que nessa época o meu cabelo era alisado, foi alisado até 2013, 2014, então as pessoas ainda assim me

olhavam, talvez por ser muito nova, porque quando eu entrei aqui eu tinha 25 anos... foi meu presente de aniversário aos 26 anos foi passar no concurso, então eu entrei com 26 anos pra dar aula, eu entrei em agosto, 18 de agosto eu tava sendo empossada, eu fui empossada, então em 18 de agosto pra cá tipo, várias pessoas já passaram, vários pais de alunos também, as vezes acham que eu sou talvez a secretária, porque eu me sento aqui na coordenação, as vezes acham que eu não sou professora, muitos colegas do campus fazem: “*ah, mas você entrou agora?*” com eu vi... e eu tô há 9 (nove) anos, “*há, mas você é nova na instituição?*” porque me viram num planejamento... então essas pessoas já cruzaram comigo com certeza! Mas essas pessoas nunca me olharam como professora, então passa um pouco pela invisibilidade, mesmo ocupando um cargo que eu ocupo, então isso eu percebo um tratamento que é nesse sentido, nunca é direto! Mas eu acho que muito disso parte pela minha postura no decorrer desses anos.

Só retomando a questão da parte acadêmica, que eu não tinha falado na hora do mestrado... Eu lembro que eu fiz a seleção do doutorado, que foi em 2012, eu terminei o doutorado em 2017, mas quando eu entrei lá... no mestrado eu tinha visto negros, tinham negros que inclusive estudavam na minha sala já quando foi no doutorado eu já não percebia tantos negros, então voltou a questão do afunilamento, e no afunilamento a gente já vai percebendo que a tendência é diminuir a quantidade de negros com a questão da formação, e isso não se configura pra mim um orgulho fazer parte de uma minoria, porque só demonstra o quanto a desigualdade... Então isso foi me dado e não tem a ver com a questão da meritocracia, não tem a ver com mérito, tem a ver com as oportunidades que me foram dadas e que são negadas diariamente pros outros negros! Eu tive oportunidade de estudar o ensino básico inteiro numa escola privada, te fazer uma cultura inglesa, de entrar numa graduação... e tem mais eu entrei na graduação eu não fui obrigada a trabalhar e estudar, eu não fui obrigada! Eu já comecei a trabalhar no final da minha graduação e isso aí não me deu dificuldade, por exemplo, de me dedicar ao meu curso, como eu sei que é dificuldade pra grande parte da população. Então esse fato de conseguir chegar num doutorado porque eu já também professora, eu já dava aula, já era concursada, já tinha minha instabilidade, então eu tive um apoio também da instituição, porque a instituição também me liberou por 1 ano e 7 meses pra fazer a parte final que era a escrita da minha tese, então quando você pensa que eu dentro do meu programa que era o PROLING, que é conceito 6 pela CAPES, quando você pensa no conceito 6 é um programa muito importante no Brasil inteiro e lá eu não via negros... então eu cheguei diante de toda a minha trajetória de oportunidades, que eu já tinha falado, e lá eu só vi um professor negro... e não importa o posicionamento político dele, não importa a postura que ele tenha, mas o fato de ele estar ali já é uma representação muito importante pra gente, então você vê um negro ali aplaca um pouco, mas ao mesmo tempo me incomoda e me inquieta saber que é uma minoria que consegue chegar na titulação máxima.

Entrevistador: Em que momento da sua vida você se compreendeu como negro/a ou pardo/a levando em consideração todas as suas vivências advindas do seu contexto social de origem?

Entrevistada: Olha, há dois momentos de diferença de transição, na verdade são três. O primeiro momento foi... por ter sido criada pela minha madrinha, as filhas da minha madrinha são brancas, então todas as vezes que eu chegava nos lugares e, por exemplo minha irmã, que eu digo que é um ano de diferença minha, Judite, ela diz que eu sou irmã dela todos me olham de cima a baixa, porque não pode, ela é branca e eu sou negra e aí a gente sempre diz: “*não é de coração! não é de criação!*”, não é irmã de fato, não é irmã de sangue, a gente se considera irmã diante da vivência da vida toda... então eu sabia que eu era negra, que eu era preta, mas eu ainda não tinha me tornado, tem essa diferença! Então eu sabia que o tom da minha pele na escola era o marco do racismo que eu sofri, da menina dizer... e é engraçado, na 4ª série tinha uma menina, que não era uma aluna exemplar, longe de ser exemplar, mas ela sofria muito *bullying* porque ela tinha pilho e ela falava pra todo mundo que: “*negro pra estar naquela escola só se fosse filho da empregada e a patroa que pagasse*”, então ela sabia que era exatamente o meu contexto e, e... ela usava isso e nessa época ainda não falava, eu ainda não reagia como deveria reagir, então e cada movimento que eu fazia para reagir eu era chamada de: “*nega atrevida!*”, porque eu tava ocupando um lugar de fala que não era meu, que eu não poderia... que eu não poderia reagir daquela forma, passou um tempo, quando foi é... eu lembro, isso

adolescência... perdurou, eu sabia... porque eu achava que eu nunca ia arrumar nenhum namorado, porque eu era negra, nunca!

E tem a ver com a solidão da mulher negra, mas eu fazia todo um olhar assim: “*não, nem minha mãe!* ”, porque minha mãe foi mãe solteira, nem minha mãe tinha um companheiro, porque meu pai não se casou com minha mãe, então eu não via nenhuma mulher negra, na região, na rua, que fosse casada, então eu achava que provavelmente eu fazia uma sucessão... eu negra não podia, então o menino não ia gostar de mim por causa do meu nariz e olha que o meu nariz não é tão marcado, mas não é o “*largo*”, mas já é diferente do nariz do branco, então é... esse meu traço eu achava que eu não ia arrumar, então essa época eu sabia que eu de pele escura, preta, mas não me identificava como negra.

Quando foi na graduação eu passei a me ver, e aí fui me construindo como mulher negra, mas ainda não ocupando o lugar, mas isso em virtude da vivência que eu tive com o pessoal que vinha de Guiné-Bissau, então eu tinha uma colega, que tem uma parceria com da UFPB com as universidades africanas, que o pessoal de lá vem e faz a graduação aqui no Brasil, então tinha muitos negros e foi quando eu comecei a me ver naquelas pessoas, então eu comecei a andar com o pessoal de Guiné-Bissau, de Cabo Verde, Moçambique, porque eu comecei a dizer: “*não, só tem eles de negros aqui de fato assim que eu consiga...*” e ela era mais negra do que eu, então dentro do espaço acadêmico eu não tinha visto ninguém mais negro do que eu, e aí então ela começou a ser minha referência, ela trançava meu cabelo, eu usei rastafári... e ela foi me ensinando olha: “*uma coisa é trançado, uma coisa é rastafári, rastafári é quando você coloca o aplique o cabelo não é seu...*” e ela fazia, fazia de graça assim, ela nunca cobrou nada! Aí meu Deus do céu, eu era louca assim, fiquei alucinada! Nessa época que eu comecei a trançar, a minha família, que era em sua maioria negra, ela não aceitava que eu me tornasse mais negra do que eu era, então tem o preconceito do negro com o negro em virtude de todo o trajeto histórico que sofreram..., mas então cada vez mais que eu me tornava mais negra mais eles diziam: “*como assim? Vai ficar preta é? Como é que pode?*”, eles achavam que era um absurdo eu quere me destacar pelo fato de ser negra... e aí foi quando começou meu processo de identidade, mas ainda assim sem muito conhecimento, sem muita leitura, sem nada! Eu comecei a ler sobre negro faz pouquíssimo tempo, então isso foi uma lacuna da educação, que o máximo que aconteceu de referência a alusão a negro era de escravidão... e foi a professora me usar na sala da 4ª série como exemplo de mulata! Porque o meu tom de pele era muito “*bonito*” porque eu era mulata e, e... e hoje você vê com outro olhar. Foi uma tentativa talvez de inserção, não sei se tenha sido com maus olhos, foi uma forma de tentar me incluir, mas ainda assim olha os únicos momentos que eu escutei sobre negro, então foi nada! Foi um apagamento mesmo assim, não lembro de nada! Não foi feita nenhuma alusão a negro.

E aí teve esse momento na graduação que eu me identifiquei como negra com o pessoal da África, e depois... em 2013 eu comecei o processo de... porque eu não aceitava o meu cabelo crespo, achava que o meu cabelo crespo era muito feio, que não ia fazer cachos, não adiantava! E tinha que ter cachos pra ser bonito, então eu não aceitava de jeito nenhum, então meu cabelo era alisado, eu investia rios de dinheiro pra alisar meu cabelo com qualidade, mas eu alisava meu cabelo, rios de dinheiro, várias vezes, eram duas à três vezes ao ano que eu fazia e tinha todo um tratamento... um custo, um cansaço, era o dia inteiro, então aí eu comecei a me questionar, né! E tinham amigos meus que diziam: “*aí você vai ficar linda, olha o cabelo de Vanessa da Mata!*” e eu olhava e fazia: “*é bonito nela, em mim não vai ser, não quero!*”, “*não, mas olha!*” e eles tentavam e eu rejeitei solenemente por anos, até que em 2013 eu comecei a pensar em fazer a texturização no cabelo... eu disse: “*não, vou parar de alisar e começar a texturizar meu cabelo*”, fazia coquinhos pra deixar meio cacheado, mas pra não mostrar o processo da raiz sem química e o resto do cabelo... quando eu fiz o *big chop* foi em 2014, aí eu percebi que era como se fosse pronto: “*eu estou realmente de fato tornada uma mulher negra!*”, porque até então, por mais que eu defendesse, por mais que o meu discurso fosse coerente, mas ainda assim eu não via no meu corpo como um ato político, que a gente fala depois, o fato da própria existência e aí eu cortei meu cabelo, e começou a crescer e começou a formar o *black*... e isso foi quando eu realmente me vi dentro desse contexto: “*não eu sou mulher negra, não tem como não ser!*”.

Entrevistador: A universidade contribuiu no processo de pertencimento identitário? De que forma?

Entrevistada: Senti que foi na universidade, porque foi na universidade que eu comecei a ver e a ter acesso a uma outra cultura e a outras leituras que eu não tinha dito antes, ver essa identificação com o pessoal da África é... ver que aquelas pessoas e aí saber ... e aí é engraçado... porque eu sempre tive interesse em saber da minha história e ninguém sabe contar direito na minha família, como que eu acho que na família de quase nenhum negro, então eu invejava saber que o povo sabia de onde vinha a família e eu não saber, e até eu entender que isso tinha a ver com o fato do apagamento nosso, de não saber de onde os nossos antepassados vieram é... eu lembro que a gente estudou na filologia né, que foi uma disciplina que é filologia, eu comecei a ver a origem das palavras e ver o quanto as línguas africanas contribuíram para a formação do português, que isso também é apagado do ensino, e... eu perceber isso na graduação e eu ter contato com outras pessoas, e saber... e aí vai causando um misto de um pouco de revolta também, sabe? E a entender que foi nesse processo da universidade que eu comecei a ocupar o meu lugar de negra! De ser negra e exercer a negritude, cotidianamente e diariamente.

Entrevistador: Uma questão interessante, entrando nessa parte. Porque, querendo ou não quando a gente vai tendo acesso ao que nos foi negado, que é essa questão de ter acesso a esse mundo acadêmico, a essas teorias que querendo ou não consequentemente vão nos permitir abrir esses olhos né, que foi o que aconteceu comigo também...

Entrevistada: Também né? Eu acho que é esse o processo que eu vejo nos meninos que entram aqui, sabe? E por isso que eu estou vendo tanto negros hoje, quando eu ando agora aqui na universidade... por exemplo, quando eu fiz o meu corte de cabelo, que ele começou a encrespar mesmo, a crescer e eu fui mantendo... outras meninas, elas me perguntavam como é que tipo: “*aí professora a senhora usa?*” ... “*eu uso turbante!*” e é um ato político mesmo, que depois a gente fala, mas assim, quando elas começaram a ver, então eu vejo mais algumas com cabelos crespos hoje, elas se permitem usar o cabelo crespo e isso a gente vai vendo que as pessoas vão se construindo. Eu ando aqui nos corredores do campus, eu vejo mais negros e eu tenho certeza que é quase o mesmo processo que eu sofri assim, que eu sofri não, que eu passei... e que é sofrido assim pra gente, é muito sofrido você perceber que muito foi feito pra gente não poder se identificar como negro desde cedo!

Entrevistador: Levando em consideração que a universidade é um espaço majoritariamente branco (com base nos dados que mostra o índice de docentes brancos e negros), existem implicações de ser um dos poucos professores/as negros/as habitando esse espaço? Quais são?

Entrevistada: Olha é..., eu volto a falar, que o fato de ser negra num espaço que é predominantemente branco, pra mim tem várias implicações... nas implicações do fato de você ser negra... é como eu pelo menos, me vejo praticamente obrigada a fazer o meu papel da melhor forma, sabe? Eu tenho que ser uma boa professora, eu tenho que ser uma boa servidora, eu tenho que dar conta do que me foi... é como se fosse uma obrigação de ocupar um espaço que muitos não conseguem, então é uma obrigação minha fazer bem feito! Então, por exemplo, eu me vejo obrigada a ocupar esse espaço da melhor forma... e quando eu digo da melhor forma, é por exemplo, levar minha negritude levar minha negritude para uma sala de aula e eles perceberem numa professora negra, que ela não falta, que ela dá assistência, que ela tá alí pra desempenhar o papel de professora de educadora, então isso... essa implicação da minha postura enquanto negra em espaço... uma coisa que eu sinto, e aí acho que foi até uma fala que teve na mesa redonda e foi da professora Kássia, isso pra mim não é um orgulho, fazer parte de um pequeno grupo! Não é! Isso na verdade é uma ofensa e uma marca pra mim, do quanto o país é desigual e sofre desigualdade racial! Então eu saber que eu sou uma das poucas, isso é um privilégio, e não entenda privilégio como uma palavra positiva, porque não é! E não tem nada a ver com merecimento, não tem a ver com merecimento, tem a ver com oportunidades e eu acho que a minha fala toda trabalha em cima disso, eu tive oportunidade de estudar em uma escola privada, eu tive oportunidade de fazer um curso de inglês, eu tive a oportunidade de fazer uma graduação pública, eu tive oportunidade de fazer a pós, que foi o mestrado e depois veio o doutorado... então eu tive essas oportunidades! As oportunidades me foram dadas, mas essas oportunidades não são dadas a todos, a gente não tem uma igualdade, não tem igualdade econômica... a gente não tem uma equidade, a equidade ela é marcada, então a gente não tem no Brasil, então fazer parte disso tem implicação de

que? Eu sei que o que eu vou ter que fazer, vai ter que ser mais do que um branco faz pra dar conta, mas isso não tem a ver com a cobrança do branco não, sabe? Por exemplo, não é o meu feche que cobra, não é o meu coordenador que cobra, não! Sou eu que me cobro por estar ocupando esse espaço, então por ocupar esse espaço, eu acho que eu tenho por obrigação transformar isso aberto para os próximos, pra não ter, por exemplo, o estigma que o índio teve de ser preguiçoso, sem ser... “*ah não nego é vagabundo!*” que é o que a gente escuta, “*ah é vagabundo olho, tem aquela neguinha num trabalha não!*” e é isso que a gente sofre, porque o Brasil ele é racista, ele é preconceituoso e ainda é misógino, então eu sou mulher negra! Então eu sei que o espaço que eu tenho que ocupar de fala, por exemplo, eu tive que batalhar muito pra conseguir falar e ser ouvida, e eu brigo pra ser ouvida! Então eu sei que muitas falas minhas não vão ser consideradas, mas talvez porque sejam falas olhadas para a minoria, sabe? E tipo então, isso vai ter uma resistência? Vai, vai ter uma resistência, mas a gente já resistiu por tanto tempo que mais uma resistência... as implicações que têm pra um negro exercer e ocupar esses espaços é muito mais sofrível, mas é muito menos sofrido do que já se foi, sabe? Eu acho que é basicamente isso.

Entrevistador: Você busca abordar temáticas nas suas aulas que refletem esse contexto a desigualdade racial? Se não, por quê? Se sim, de quais formas?

Entrevistada: Faço e é diariamente né! Então o fato já de ser negra alí eles já sabem que o olhar é diferenciado, não tem como ser o mesmo, agora assim, eu não vou falar do negro pelo negro sem o viés dentro do conteúdo programático, porque eu não quero que achem: “*ah ela só fala de negro!*”... então pra mim a ideia não é que me diferencie, a ideia é que me vejam como pertencente a um lugar que eles tem que saber qual é, e que eles também partam e se identifiquem e assumam, porque muitos são negros! Então nesse processo, como é que eu faço da parte da importância da abordagem da temática do negro né... eu não sabia e eu não tinha contato, sobre a importância do quanto o negro e as línguas africanas tinham contribuído pra língua portuguesa, nesse aspecto quando a gente fala principalmente no 1º ano (do ensino médio), a gente fala de língua, linguagem, as origens da língua, a gente fala de variação linguística, então é alí que eu encontro espaço pra falar sobre a língua portuguesa e o quanto ele é excludente... então quando eu vou falar de língua e eu falo das origens, o que normalmente a gente se detém a falar da origem “*ah veio do português de Portugal, ah tem influência francesa, ah tem uma influência indígena*” e eu falo que tem um influência africana! Porque aquilo que eu descobri lá na graduação a pessoa tenta perpetuar, obviamente essa minha postura de trazer esse viés é muito recente também, não foi desde sempre que eu entrei que eu falava, quando eu entrei era só “*aí meu Deus tenho que cumprir aqui esse conteúdo*” e quando eu comecei a perceber que eu podia abordar... eu comecei e é um caminho sem volta (*Risos*), então pros meninos do 1º ano eu falo dessa abordagem, dessa influência das línguas africanas né! Quantas palavras a gente tem no nosso cotidiano que a gente não sabe e a gente desmerece, porque as vezes a gente não sabe nem de onde esses negros vieram né. Eu falo, por exemplo, que a língua que eu ensino ela pertence a uma norma padrão culta, e quem fez e quem dita essas regras... esse bom dizer, esse bom falar e uso aí aspas pra esse “*bom dizer*” e esse “*bom falar*” e “*bom saber*” desse domínio dessa língua portuguesa, foram os homens brancos, ricos e brancos!

O que eu faço e levo os meus alunos a refletirem é, olha o quanto ela é machista a língua, porque ela foi feita por homens, então a gente tem um caso, por exemplo, do português que se eu tenho cinquenta mulheres e só você de homem (*A entrevistada estava se referindo a mim nesse momento*) a gente é obrigada a colocar tudo no masculino, olha o quanto ela é machista! Por que não fica no feminino se a maioria é mulher? E aí eu coloco a questão que isso é uma ferramenta de opressão, isso é uma ferramenta de dominação. Um outro exemplo que a gente fala é do preconceito linguístico, o preconceito linguístico ele é muito marcado principalmente pra linguagem que é periférica, a linguagem que é de pobre, a linguagem que vem do negro, né da favela! Essa linguagem só ganha um *glamour* quando ela é usada como jargão ou como bordões das novelas da globo... Então a minha função e o meu papel enquanto professora de língua portuguesa e justamente não causar esse distanciamento... a ideia é trazer esse aluno que é periférico, que não se vê na escola, não vê a sua linguagem abordada na escola, ele começar a entender o porquê ele não vê a sua língua abordada na

escola. Ele não vê porque é uma linguagem que pertence a elite, ao branco que ditou lá atrás! Esse culto que a gente tem de cometer o preconceito linguístico pra se demonstrar superior vem porque, só quem detinha aquelas regras, aquela noção, era a elite, então é uma forma de você se aproximar da elite... então quando você demonstra que você sabe você não pertence mais a “*ralé*”... então eles (*os alunos*) tem que entender que isso é uma ferramenta de domínio, é ferramenta de poder. Então o que eu digo em sala de aula para as três turmas aqui (*1º, 2º e 3º ano que a professora leciona*), pra quem foi meu aluno aqui é que: “*a língua você vai aprender pra que você não seja dominado, pra que você não seja manobrado!*” então você tem que saber sobre a língua, você tem que conhecer sobre a língua, é uma estratégia de poder e é um ato revolucionário você dominar e você saber fazer uso, é se rebelar mesmo pela língua e na língua!

Entrevistador: Os seus posicionamentos políticos dentro da universidade estão relacionados a sua condição racial? Se sim, de quais formas ocorrem essas manifestações políticas? Se não, por quê?

Entrevistada: Então, eu acho que a minha existência já é um ato político! E aí quando eu digo que a minha existência é um ato político, eu tô falando em quê? Eu sou negra, os brancos eles se posicionam politicamente muito diferente do negro, eu acho, o fato de eu existir naquele espaço já é um posicionamento e um ato político, sabe? O fato de, por exemplo, na sala de aula eu falar sobre a importância do negro, da construção histórica, o fato de eu colocar questões, por exemplo, de sobre desigualdade social, os exemplos que eu utilizo pertencer a esse escopo, o fato de eu já dizer pro aluno do 1º ano: “*olha preconceito linguístico não funciona*” e ele entender que nos três anos (*no ensino médio*) ele não vai cometer preconceito linguístico com o colega porque eu não permito na sala de aula, sabe? O fato de, por exemplo, de eu usar o meu corpo como um ato político, ele cansa, mas é o fato de só pela existência o negro resiste, só o fato de eu existir aqui, como professora dando aula em uma sala de aula, eu já estou resistindo... e as vezes a gente cansa, mas é necessário!

O que é também ter o ato político? A forma como eu me visto, né... então eu escutava uma época assim, e eu nem sei de quem foi... não lembro mesmo de quem foi... foi falando o quanto é importante a aparência, sabe? A forma de se vestir, as vezes a pessoas acham que por ser negro não deve se arrumar, não deve se vestir e não deve se expor através também pra não chamar muita atenção. E aí as pessoas colocam o negro muito numa caixinha, num lugar que ele tem que ficar... então eu faço questão de vir, e por vários motivos, por ser negra e gorda! Né? Eu sou negra e eu sou gorda, e eu tenho meu black, eu tenho obrigação de vir bem vestida, bem afeiçoada e de ocupar um lugar que também é meu... não é só o branco que pode se arrumar e andar no salto... eu acho que tem a ver com isso, o fato de eu me vestir, de eu andar no salto, de eu usar meu turbante, de eu usar os meus brincos, de eu usar as minhas estampas, tudo isso é uma representação que é meu! Eu não posso me negar de me vestir, de ser e de me representar como negra só pra talvez não chamar tanta atenção, ou porque também eu não posso... e aí é ato político porque você percebe que isso ecoa, né! Então quando eu comecei a usar os meus turbantes pra vir pra cá, foi até antes do meu afastamento, os alunos eles começam a olhar, e eles olham e ficam assim... aí tem aluno que chega e fala: “*ai professora eu acho tão bonito na senhora, mas eu não tenho coragem!*”, “*mas por que não tem?*”, “*ah porque o povo vai mangar*”, “*mas o que é que tem que o povo mangue? Você tá bem pra usar? Pois use!*”

Aí eu comecei a perceber, por exemplo, eu andar com meu cabelo solto, encrespado, “*afuazado*”, black gigantesco, faz com que minha aluna de cabelo crespo/cacheado não tenha vergonha de vir com o cabelo crespo/cacheado, então tem um número crescente de meninas, obviamente não vou dizer que é graças a mim, não é isso! Mas é a questão da representatividade, de você saber que tem um outro que consegue usar e ele vai lá e usa. Assim como os meus amigos africanos foram importantes na minha trajetória na graduação de ver o negro, eu tento fazer com que meu aluno veja uma negra ali, ocupando aquele espaço, é como se eles pudessem ser capazes de ocupar aquele lugar, e isso é muito importante, porque é importante pra mim, por exemplo, eu ter visto negros ocupando alguns espaços.

Entrevista com professora Udaka

Entrevistador: Na sua infância, a que tipo de contexto sociocultural e econômico você pertencia e quais as vivências com base nesse meio que marcaram a sua vida?

Entrevistada: Bom, eu sou de um tempo que a pirâmide social era: rico, classe média e pobre, eu era pobre, hoje a pirâmide social é composta por outras configurações também né! Eu era pobre, eu sou filha de pais separados, o meu pai biológico saiu de casa eu tinha 5 anos e minha mãe era professora do MOBREAL (*Movimento Brasileiro de Alfabetização*), e era professora também de uma escolinha particular em casa pra manter a mim e a meu irmão, hoje falecido... Então assim, eu era pobre, eu sempre estudei em escola pública, eu tinha dificuldades pra adquirir cadernos naquela época escolar e foi difícil, bem difícil! Eu não posso dizer que eu passei fome, mas eu sei o que é passar necessidade, porque eu via minha mãe dividindo um pão, e era uma banda de pão pra mim e uma banda de pão pro meu irmão... E minha mãe ia dar aula no MOBREAL, naquela hoje que hoje é o Mons Senhor Milanês, mamãe ia dar aula naquela época e ela comia uma xícara de farinha com café! Eu vi isso acontecer muitas vezes, então eu sei bem o que é passar por certas coisas né, tanto é que eu sempre lembro de uma amiga minha que ela dizia já no mestrado: *“se fui pobre não me lembro!”* (Risos), desse aspecto aí eu não quero me lembrar de tudo que eu passei em função da minha condição social na época, e isso teve muita interferência no que eu fui e no que eu sou até hoje, e no que eu pretendo me tornar considerando que eu acredito que a gente está sempre em processo de construção.

Entrevistador: Como foi a sua trajetória na educação básica, tratando-se de dificuldades ou não para a conclusão desse nível de escolaridade?

Entrevistada: As dificuldades foram muitas, como eu falei, eu sempre estudei em escola pública né! Estudei no Comercial o colégio estadual, e minha mãe conseguiu uma bolsa pra mim no Nossa Senhora de Lourdes com o Padre Gal Berto, e eu xinguei até a quinta geração dele na época porque eu não queria fazer pedagógico, eu não queria ser professora né, na minha cabeça eu queria ser qualquer coisa menos professora, porque eu via minha mãe e minha tia sendo professoras a vida toda, elas hoje são aposentadas como professoras, minha mãe trabalhou 38 anos como docente minha tia trabalhou 32, e eu não queria pra mim né! Porque antigamente uma família que tivesse uma professora e um padre era status, o processo de desvalorização da docência e do profissional docente é histórico né, salário nunca teve! Eu costumo dizer aos meus alunos que se alguém pretende ficar rico, por favor, não vá ser professor porque rico a gente não fica... E aí eu fui pro Nossa Senhora de Lourdes fazer o normal e eu tive grandes dificuldades no Nossa Senhora de Lourdes por ser um colégio de freiras, com regras que eu não estava habituada a cumprir e que não queria cumprir! Então eu passei a ser chamada do que as irmãs chamavam de *“A ovelha negra!”*, até aquele momento eu não entendi direito porque que eu era considerada a ovelha negra, e depois eu descobri que era porque eu sempre tava contra alguma coisa né! A irmã dizia *“é pra fazer assim...”* *“mas é pra fazer assim por quê?”*, *“por que eu tenho que fazer assim?”*, *“por que não posso fazer assim?”* e as minhas opções efetivamente nunca foram consideradas né. Agora assim, eu também tive uma educação básica que foi extremamente importante pra mim né, na educação básica eu passei a ler obras da literatura brasileira... eu nasci dentro de um golpe militar, eu vivi 20 anos da minha vida dentro de um golpe militar, então assim, alguns livros que eu li eu apanhei da minha mãe porque eu li, tipo: *“Memória Póstumas Brás Cubas”*, *“Capitães de Areia”* né, eu lia escondida subia na caixa de água ficava lá lendo e quando mamãe me flagrava fatalmente eu apanhava! Eu fui muito menina de rua de brincar de correr, mas eu também fui muito de ler. O castigo que mamãe me dava era: *“você não vai ler por tantos dias, só as coisas da escola!”* e eu sofria horrores com isso. Então eu tive contato muito cedo com *“O Ateneu, O Crime do Padre Amaro, as obras de Graciliano Ramos”* que eu não entendia muita coisa, por exemplo, a primeira vez que eu li *“O auto da Compadecida”* eu fiquei imaginando e tentando visualizar um Jesus negro, quando o filme veio eu falei: *“puta, Jesus é preto mesmo!”* e aí eu comecei a pensar a partir de Ariano Suassuna, que eu na verdade nunca fui branca... embora as pessoas dissessem assim: *“ah essa*

menina nem puxou a tu né Iracema, porque ela não é branca, até na cor ela puxou ao pai essa cor assim parda, porque ela não é negra!” então assim, a questão da descoberta de ser negra, eu fui tomando consciência disso.

Então quando eu entrei no Comercial eu fui fazer parte do grêmio estudantil, e o nome do grêmio estudantil era “*disparada*” a música que Jair Rodrigues cantava... e a gente lia coisas escondido e a gente já era visto naquela época como comunista, então assim, faz tempo que a peste de comunista vem na minha vida (*Risos*), mas foi muito bom pra minha formação o meu ensino básico de escola pública, de dificuldade de não ter material, de não ter material inclusive na escola porque naquela época não tinha, mas foi muito importante. No científico (*Como era chamado o nível de escolaridade equivalente ao ensino médio hoje*) que eu fiz no estadual foi a primeira vez que eu estudei sociologia, filosofia né, quando eu cheguei no Nossa Senhora de Lourdes pra fazer o normal mesmo sem querer, também tive a oportunidade de estudar sociologia, filosofia, psicologia... então assim, foi muito bom pra minha formação!

Entrevistador: Após a conclusão do ensino fundamental e médio como se deu o processo de inserção na graduação, pós-graduação (caso tenha realizado) e posteriormente na universidade enquanto docente? Aponte algumas das principais dificuldades e empecilhos das suas vivências na referida época.

Entrevistada: Na minha cabeça Anderson, eu queria ser psicóloga e ainda bem que eu não fui! Ai eu olhei pros quatro cantos, aqui tinha as licenciaturas... eu iniciei minha graduação aqui em 1985 como aluna de pedagogia e aí eu vim fazer pedagogia. Para o meu privilégio, eu em dois meses de curso descobri que tinha que ser pedagoga, através de uma professora que eu tive chamada Francisca Brasileiro, foi ela que me abriu, que me ampliou a visão em relação a pedagogia, a visão em relação a docência. Nessa época eu contratada pelo estado como professora emergenciada, esse era o nome dado na época, eu entrei numa sala de aula a primeira vez em 1984, ou seja, antes de começar o curso eu comecei o curso em 85... e foi terrível porque eu entrava na sala, enchia o quadro de atividade e ia pra secretaria chorar! E eu dizia a mamãe que eu não queria ser professora, e a resposta de mamãe era: “*é o que você vai ser, porque é profissão de pobre!*”... pra minha sorte eu entrei aqui em 85 e descobri no primeiro período de pedagogia, com dois meses de aula eu descobri que eu tinha que fazer pedagogia mesmo! Então assim, a docência ela é uma marca na minha vida eu não consigo... se alguém disser assim: “*ah Belijane...*” professora! Sempre vem associado, sempre vem associado e bem na perspectiva de que a docência ela deve sim ampliar, ampliar visões, ampliar espaços... num é que as minhas verdades sejam verdades pra todo mundo, mas que a gente pelo menos leve as pessoas a refletir, o que eu quero mesmo é incomodar! No sentindo mesmo de levar as pessoas a refletirem.

Então eu entrei aqui como aluna, a primeira coisa que eu fiz foi entrar no movimento estudantil, e eu sou de um tempo de movimento estudantil que a gente aos domingos ia lá pro prédio do Bispo, que era onde a maioria do pessoal morava porque naquela época não tinha residência (*Residência universitária*) nem RU (*Restaurante Universitário*) aqui e os alunos de fora moravam lá e o grupo da gente ia pra sentar nas escadarias do Bispo o domingo inteiro lendo “*O capital*” de Marx, lendo Gramsci, lendo Rosa Luxemburgo, sabe? A gente fez muito isso, me desencanta um pouco hoje o movimento estudantil, porque eu sou de um tempo que o movimento estudantil estudava e a base que o movimento estudantil me deu, até hoje eu carrego nessa perspectiva.

Terminei a graduação descidi que ia embora de Cajazeiras, fui pra João Pessoa fiz uma seleção pra um curso de especialização, passei e o curso demorou a começar, nesse intervalo fiz a seleção pra mestrado e passei. Quando eu comecei no mestrado a especialização começou, eu não fiz a especialização eu fiz o mestrado, aí houve o concurso eu vim fiz o concurso, passei. Eu fiz o concurso em 1992 e fui contratada para a universidade em 1994, eu to aqui desde 1994 como docente! Ou seja, a minha história de vida está diretamente associada a isso aqui!

A gente precisa abrir espaço para as classes trabalhadoras nisso aqui, para pessoas que vieram de onde eu vim e que hoje estão aqui, se fosse isso aqui eu não teria tido a oportunidade de fazer uma graduação porque eu não tinha como sair daqui pra João Pessoa pra fazer psicologia, por exemplo, eu não tinha como manter. Então esse campus é um divisor de águas na minha vida.

Entrevistador: Em que momento da sua vida você se compreendeu como negro/a ou pardo/a levando em consideração todas as suas vivências advindas do seu contexto social de origem?

Entrevistado: Juntou duas coisas né? À medida que eu fui crescendo e estudando... quando criança eu nunca me vi negra... quando eu entrei aqui se discutia muito pouco, praticamente não se discutia essas questões, só que associado a isso eu sou de candomblé, é a minha religião e aí no candomblé você vê né a perspectiva da negritude e inclusive o não reconhecimento de muitos negros como negros, e aí eu comecei a questionar: *“aquele menino que é negro?”*, *“negro não, moreno ou morena!”*, e essa matriz de moreno não existe! Parda nunca me agradou! Eu não gosto de ser parda, porque pra mim o que é que difere em mim? Eu costumo dizer que o meu pai biológico foi muito incompetente, porque nem a melanina ele conseguiu fazer com que meu organismo produzisse mais (*Risos*)... E as pessoas associam: *“não você nem é negra, você não é da cor de Pelé!”* como se fosse a cor, e não é a cor é a nossa ancestralidade que é afrodescendente! Eu sou descendente de pessoas que foram escravizadas, eu sou negra! Não é a cor da pele que define, na minha compreensão né, então assim, a partir dessa compreensão do candomblé, de ver como as pessoas se tratavam no candomblé, de ver como as pessoas que são negras no candomblé não se assumiam negras e ainda hoje você ainda encontra gente no candomblé que é negro, mas não se considera negro né, aí foi a partir daí que isso foi despertando em mim e a partir daí eu comecei a ler mais e comecei a entender que de fato eu sou negra! Eu não sou parda, eu não sou branca eu sou negra porque eu sou afrodescendente! Porque esse país, a formação social desse país é indígena e negra né, embora a gente veja ainda hoje tantos preconceitos, tantas violências... Eu penso que a gente precisa investir nisso enquanto docentes que as pessoas compreendam que nós somos sim afrodescendentes, que as pessoas compreendam que não é a cor da pele que define, pura e simplesmente não é a cor da pele... define? Define! Mas não é só cor da pele e aí a gente precisa avançar em relação a essa discussão, e eu penso que nós da pedagogia, nós das licenciaturas de uma maneira no geral a gente tem um papel muito importante nisso, de levar as pessoas a refletir o seu sentimento de pertença porque é um sentimento de pertença que a gente precisa desenvolver, se continuar na perspectiva de quando eu nasci... não eu nunca fui negra, eu era uma menina *“moreninha”*, meu pai era *“moreninho”* e meu pai era mais escuro do que eu... é a gente não tem porque ta invisibilizando essa questão mais do que ela foi invisibilizada a ponto de dizer que esse país não tem preceito. Você chega numa sala de aula e pergunta se alguém tem preconceito, todo mundo diz: *“não, aqui ninguém é preconceituoso”* né... até na hora que teu filho ou tua filha não pegar na mão de um negão e entrar na porta da tua casa... Eu namorei com um nigeriano quando era estudante e quando eu cheguei na casa da minha tia, minha tia disse: *“não me venha mais com esse negro aqui! É muito preto!”*, e minha mãe ainda hoje carrega ranços de preconceito, minha tia também... meu companheiro é negro, quando o conheci ele não era negro, ele era moreninho né... até entender, até compreender esse processo leva tempo e eu penso que a educação, a sala de aula é um espaço extremamente profícuo pra gente discutir essas questões! Não só em relação a negritude mais em relação a orientação sexual, em relação a questão de gênero, em relação a questão trans de uma maneira geral. A gente precisa abrir espaço na sala de aula pra discutir isso.

Entrevistador: A universidade contribuiu no processo de pertencimento identitário? De que forma?

Entrevistada: Muito, muito! Foi a partir daqui, foi a partir do acesso ao conhecimento... e assim uma coisa é você acessar o conhecimento, outra coisa é o que você faz com esse conhecimento que você acessa. A gente precisa dá utilidade ao conhecimento né, utilidade no sentido de caminhar, de compreender a partir do conhecimento porque é que as coisas são assim socialmente falando, economicamente falando, politicamente falando, educacionalmente falando, então a universidade me ampliou sim os horizontes, me levou a pensar em coisas que eu nunca antes tinha pensado né. E eu sou muito grata a esse espaço por isso, e eu entendo que esse é um papel que eu tenho que fazer hoje né, proporcionar aos meus alunos o acesso ao conhecimento para que eles possam pensar nas mais variadas perspectivas, não apenas numa perspectiva. Então a universidade é fundamental nesse processo, a universidade, a assunção do ser de candomblé, eu ainda hoje, por exemplo, sexta-feira eu uso branco e algumas pessoas dizem assim: *“ah você agora tá na área de saúde?”*, *“não criatura! Eu sou de candomblé, hoje é dia de Oxalá a gente veste branco”*, porque eu sou de candomblé e abertamente falando eu nunca sofri preconceito, mas pessoas olham meio torto ainda hoje, entendeu?

E olha que eu já tenho 25 anos de iniciada no candomblé, é a minha religião, eu não tenho a menor pretensão de mudar de religião. Nasci numa família católica, nunca tive problemas com a minha mãe, mas com o resto da minha família eu tive sim né, porque a hipocrisia rola solta né, mas assim a universidade foi fundamental, meu curso de mestrado foi fundamental nisso. Um grande divisor de águas foi o meu mestrado em Educação Popular pela UFPB, professores que eu tive foi fundamental pra minha formação.

Entrevistador: Levando em consideração que a universidade é um espaço majoritariamente branco (com base nos dados que mostra o índice de docentes brancos e negros), existem implicações de ser um dos poucos professores/as negros/as habitando esse espaço? Quais são?

Entrevistada: Existem sim, Anderson! “*Mas candomblé?*”, “*não mulher, tu não é negra não, ta doida é?*!”... existe claro que existe, infelizmente a gente tem nesse espaço muita gente que diz que não é preconceituoso, mas que de fato é! Só que é politicamente incorreto assumir, só que a partir desse governo essas pessoas estão se sentindo muito mais a vontade pra vomitar preconceito e violência sobre quem é mulher, sobre quem é negra, sobre quem é de candomblé, sabe? As pessoas estão se sentindo muito a vontade pra isso né, as pessoas encontram um canal pra colocar pra fora os seus monstros do preconceito, sabe? E considerar normal! E o que eu considero muito ruim, se justifica tudo em nome do criador seja ele Olorum, Deus, Jeová, enfim... Tudo é em nome do criador e chega a ser obsceno sabe? Do ponto de vista de formação de caráter, porque assim, o candomblé é a minha religião ela não precisa ser a religião de ninguém, eu não preciso convencer a ninguém ser de candomblé... nós não somos uma religião que faz proselitismo, nos somos uma religião que respeita o fato de você não ser de candomblé, agora a gente exige respeito! Nós somos a religião mais antiga da humanidade, não é o catolicismo, é o candomblé oriundo da África com todas as suas reminiscências, com todas as é... a coisa do sincretismo, existe um movimento dentro do candomblé pra debelar o sincretismo, mas aí eu entendo também que o sincretismo foi fundamental pra gente sobreviver, porque nós somos também um religião de resistência né, os espaços de terreiro são espaços de resistência e espaços educativos né! Então assim, eu tenho alguns trabalhos: “*Quais as contribuições do candomblé para a formação docente*”, “*As representações sociais dos alunos sobre formação...*”, inclusive é o que eu quero estudar na minha tese de doutorado, então assim, a gente precisa sim da mais visibilidade, a gente precisa sim aprender a respeitar, a gente precisa sim assumir que, aqui como em qualquer outro espaço tem gente que é preconceituoso sim! Só que aqui as pessoas fingem mais, quer dizer, atualmente estão fingindo bem menos né!

Entrevistador: Você busca abordar temáticas nas suas aulas que refletem esse contexto a desigualdade racial? Se não, por quê? Se sim, de quais formas?

Entrevistada: Sempre, sempre! Independentemente da disciplina, porque eu penso que questões como essa eles não tem que ter... ótimo que a gente tem uma disciplina pra ética, pra diversidade étnico-racial, ótimo! Mas são discussões que devem perpassar todas as disciplinas, todas absolutamente todas! A gente tá lidando com formação docente, a gente tá lidando com aquela pessoa que vai pra lá, formar ou deformar! Então eu penso que a discussão ela tem que ser posta sim, eu discuto em ética, em sociedade contemporânea e pedagogia, eu já discuti em sociologia quando eu trabalhei, eu já discuti em didática, já discuti em planejamento. Eu discuto em todo e qualquer espaço que eu me encontro, eu discuto a perspectiva das relações étnico-raciais nesse país, a formação social desse país, o preconceito, a desigualdade a questão das oportunidades, “*ah porque cota ta dizendo que o negro é inferior*”, não cota não ta dizendo isso, presta atenção na história desse país né... A gente tem alunos aqui Anderson, que acham que o golpe de 64 nunca existiu, minha gente isso é surreal! Pra eu não dizer outra coisa. Então eu entendo sim e aí eu... discussões, fazer relação com o que acontece numa sala de aula e na sociedade, como é que você encara? E aí eu digo isso porque eu tava com uma orientanda minha na escola e uma mãe chegou dizendo que a filha dela não ia dançar com aquele “*negrinho*”, uma criança de 5 anos com outra criança de 5 anos! Ninguém me contou, fui eu que vi né, e aí a escola pra não mexer na quadrilha junina ofereceu a mãe 100 reais pra mãe não se importar! Eu fiquei passada! E ainda iniciei uma discussão e vi e disse “*puts eu não posso fazer isso...*” porque a minha orientanda tava lá, a pesquisa tava lá, então podia comprometer o trabalho da minha orientanda

né. Mas assim, eu tive que dizer que eu considerava aquilo um absurdo, e a mãe da menina negra! Então assim, machuca, dói, a gente vê que o sentimento de pertença ainda tá muito distante, sabe? E a gente vê que a gente precisa trabalhar sim. Uma das atividades que eu vou fazer em ética, por exemplo, esse semestre é e levar o pessoal pra conhecer o terreiro de candomblé do qual eu faço parte, porque lá a gente fala de negritude, a gente fala de religiosidade, a gente apresenta a história dos orixás, claro que de forma resumida em função do tempo, e a mim é dada a oportunidade de ouvir coisas do tipo: “*professora não é nada daquilo que eu aprendi que era!*”, então assim eu penso que a gente precisa ocupar os espaços como negra, como mulher, com sendo de candomblé a gente precisa ocupar esses espaços!

Entrevistador: Os seus posicionamentos políticos dentro da universidade estão relacionados a sua condição racial? Se sim, de quais formas ocorrem essas manifestações políticas? Se não, por quê?

Entrevistada: Sim estão diretamente relacionados sim! Sempre que eu posso, eu tô ocupando os espaços aqui dentro e fora, pra onde eu vou eu sou negra, sou mulher, sou de candomblé e sou professora! Eu penso que é importante a gente ocupar os espaços, e por mais que algumas pessoas queiram negar a nossa existência a gente tem que fazer valer a nossa existência, a gente tem que ir, a gente tem que seguir... a oportunidade apareceu a gente vai lá e ocupa, a gente vai lá e se coloca! Foi muito interessante um evento que eu fui esse ano, no Rio Grande do Sul, eu fui falar de formação de professores, candomblé e direitos humanos, e aí uma senhora olhou e disse: “*eu sou consagrada a Maria*” depois que terminou a apresentação do meu trabalho, eu disse: “*que bom pra senhora, eu sou consagrada a Olorum e aos meus orixás! Cada um se consagra a partir da fé que professa, a senhora professora o catolicismo parabéns, eu professor o candomblé!* ”, a gente precisa se respeitar independentemente de nomenclatura religiosa ou da falta dela.

E em relação as minhas questões políticas, eu jamais votaria nesse senhor que está aí (*A entrevistada está se referindo ao atual presidente da República*), porque tem muitos anos que ele diz o que é, que ele diz quem é, que ele diz a que viria e ao que veio! Tanto é que ele tá fazendo tudo que ele disse. Tem uma frase dele que me marcou muito: “*este país é cristão!* ” como se fosse um privilégio ser cristão num está que é laico né, pelo menos do ponto de vista legal, quando ele diz assim: “*nós somos um país majoritariamente cristão, as minorias tem que se curvar as maiorias*”, eu me curvar as maiorias? Eu me curvo a Olorum e aos orixás! Mas cada qual de o direito de professar a sua fé ou não professar nenhuma, e nem por isso eu desrespeitar ou ser preconceituosa, eu penso que a nós é dado o direito de ser o que se é, de fazer valer e eu penso que o espaço da formação docente é fundamental! E eu penso que buscar a humanização todos os dias é fundamental! Nós somos seres humanos, o humano pra mim é o que está por vir a partir das minhas escolhas, a partir do meu trabalho, a partir do meu ser pessoa, a partir do meu pertencimento é como eu penso.

Entrevista com o Professor Yera

Entrevistador: Na sua infância, a que tipo de contexto sociocultural e econômico você pertencia e quais as vivências com base nesse meio que marcaram a sua vida?

Entrevistado: Bom enfim... apesar de eu ter passado minha infância na capital em João Pessoa, eu não nasci em João Pessoa, eu nasci no sertão paraibano, nasci em Itaporanga e aí meu pai e minha mãe foram tentar a vida em João Pessoa, enfim... é por questões de saúde do meu pai... meu pai era alcoólatra e a gente teve nesse momento de infância uma vida muito complicada, não só pelo fato da doença dela, mas enfim, pelo próprio contexto de onde ele veio com minha mãe do sertão... a gente teve uma vida bem conturbada economicamente, lembro que em alguns momentos eu tinha que trabalhar para ajudar na complementação da renda, trabalhos informais lógico, de venda de produto, de trabalhar na feira mesmo... foi uma infância economicamente muito difícil e muito complicada, além da questão de muitas vezes do trabalho do meu pai, nós somos 7 irmão, né... E minha mãe quem sustentava a “peteca”...

Economicamente eu sei que foi uma situação muito complicada de a gente ter mês não ter o que comer e inventar, enfim... foi muito dura essa vida! E aí conseqüentemente essa participação no sociocultural se tornava também complicado, porque de uma maneira ou de outra essa questão econômica ela tava diretamente influenciada. O bairro que eu morava era o bairro dos Novais, da periferia de João Pessoa com problema de infraestrutura, problema de violência muito alto né, ainda é um bairro que apresenta as mesmas dificuldades de quando eu era criança e que assim, marcou muito a minha vida, vivi lá até 14 anos, 13 anos aproximadamente... e assim, marcou de uma forma negativa no sentido de que a gente lutava muito pra se inserir, pra sobreviver, pra estudar né... e como essa questão econômica era reduzida, então os elementos culturais, a inserção cultural, a inserção social também foi bem prejudicada nesse sentido, enfim lembro muito da infância não no sentido de pesar e tristeza, mas no sentido de indignação também né não é justo que as pessoas passem por isso! Apesar de ter aprendido muito, eu acho que não é a melhor forma de se aprender... mas não lembro com pesar e o ressentimento, não acho que foi isso que me fez vencer, dificultou ainda mais minha situação, mas entendo como uma realidade presente na vida de muita gente.

Entrevistador: Como foi a sua trajetória na educação básica, tratando-se de dificuldades ou não para a conclusão desse nível de escolaridade?

Entrevistado: Eu comecei na educação básica na verdade, na década de 80 né, na época a gente não tinha ensino fundamental ou ensino médio, era Ensino Primário e Ensino Secundário e depois você fazia o Segundo Grau que é o que gente chama de Ensino Médio do 1º ao 3º ano. E aí assim, cem por cento da minha estadia nessa educação básica da época foi em escola pública, estudei sempre em escola municipal ou estadual e quando passei pra o Segundo Grau, foi pra escola técnica que é hoje o que a gente chama do IF né (*Instituto Federal*), os IFs se chamavam escolas técnicas naquela época. Então da primeira a terceira série, eu estudei numa escola chamada Escola Municipal Napoleão Laureano, no bairro dos Novais e assim, sendo ela uma escola pública ele contribuiu muito para a minha formação né, enfim... educacionalmente eu via o empenho dos professores... eu fui alfabetizado na escola pública e as principais dificuldades da época era muito mais no sentido de aquisição de material mesmo de livro, de caderno, de elementos didáticos... Mas nessa primeira fase da primeira a terceira série eu fui muito bem acompanhado, a escola pública me proporcionou uma base boa de instrução, de educação, enfim... na 4ª série em diante, eu estudei também em escola pública, mas foi numa escola estadual em Mangabeira, que é o maior bairro em termos de população e tamanho de João Pessoa, então quando a gente foi pra Mangabeira a gente já tinha uma melhora nas condições econômicas, não é uma melhora de uma ascensão, mas minha mãe já consegue trabalhar meu pai da uma estabilizada e volta a trabalhar, e a gente tem um ganho nesse sentido, ao mesmo tempo foi uma época que as escolas públicas entravam em greve de 2 meses, de 3 meses, 4 meses, enfim, e aí assim a gente teve nesse sentido um pouco de dificuldade de associar o estudo de uma maneira contínua, mas ao mesmo tempo pelo apoio principalmente da minha mãe, a gente sempre buscou complementar essa educação que a escola naquele momento não estava dando pelas questões salariais da época, as lutas, as conquistas dos professores... que precisavam daquele momento e a gente meio que complementou isso muito em casa.

Ainda assim, eu tentava as vezes... uma estratégia que eu usava era: quando a escola estadual tava em greve, foi o Jaci Costa onde eu fiz a 4ª série, quando entrava em greve aí eu ia pra uma escola municipal próxima, que era o Compositor Luiz Ramalho, então eu ficava meio que indo de uma escola pra outra, pra tentar driblar as questões da greve nesse sentido de concluir... quando foi pra 7ª série, 8ª série, eu já sabia que eu queria e precisava fazer um ensino técnico, né! Não por afinidade ou por uma questão de entender que isso era o melhor, mas porque assim, fora da rede estadual e da rede municipal eu poderia unir a qualidade do ensino médio da escola técnica, que pra mim fazer um vestibular posterior sem ter que pagar, porque eu não tinha condições, seria importante e porque ao mesmo tempo eu ia ter uma profissão, porque não dava na estrutura de 7 filhos com as condições econômicas precárias, me dar ao luxo de entrar numa universidade sem trabalhar, então eu tinha que fazer as duas coisas! E aí quando foi na oitava série eu passei a estudar, o que antigamente se chamada de “protécnico”, que você estudava as cadeiras básicas pra ter uma base de português e matemática, ao mesmo tempo que fazia a oitava série pra poder ir pro curso técnico, e aí foi quando eu pra

eletrotécnica, então apesar de ser professor de história meu ensino médio e a educação básica foi mais uma formação das exatas, do curso técnico. Eu fiz três anos de escola técnica, a parte teórica e prática, e o quarto ano era a parte da experiência profissional pra você ser técnico em eletrotécnica. Enfim, de maneira geral, assim, eu nunca tive muita dificuldade de acompanhar as disciplinas, de estudar... mas por uma questão muito mais subjetiva né, e de vontade mesmo do que das condições concretas que eu encontrava nas escolas, era muito forte a desestruturação física das escolas de não ter carteira, de não ter quadro, dos professores estarem em condições subumanas as vezes de ensino, né, e isso era muito complicado, mas enfim talvez a minha teimosia e ousadia em dizer que isso não ia me atingir, que eu precisava contribui com a renda da família se fez com que eu me mantesse estudando e concluísse a educação básica. Mas no meu grupo de amigos, no meu grupo sociocultural, a galera que estudava assim, a gente tinha um alto índice de desistência, de repetência... num era fácil pra gente não! Hoje eu digo que eu faço parte de um grupo minoritário daquela época, que de alguma forma conseguiu concluir, mas na era a regra daquele momento! Enfim, foi uma experiência na educação básica, que me trouxe muitas alegrias, muitas amizades, muitas experiências boas, positivas e que hoje me dão também de alguma maneira essa sustentação dentro da própria universidade em termos de postura profissional, de saber o que é a educação básica, de entender um pouco esse processo. Mas foi uma experiência ao mesmo tempo de muita dificuldade econômica e de crescimento, não que a dificuldade econômica seja necessária para o crescimento!

Entrevistador: Após a conclusão do ensino fundamental e médio como se deu o processo de inserção na graduação, pós-graduação (caso tenha realizado) e posteriormente na universidade enquanto docente? Aponte algumas das principais dificuldades e empecilhos das suas vivências na referida época.

Entrevistado: A primeira coisa pra quem me escuta falar acha que eu fiz o ensino básico, terminei o ensino médio na época e fui direto pra uma universidade, eu não fui... Eu concluí o ensino médio, aos 17 e comecei a trabalhar pra ajudar em casa, trabalhei como desenhista numa gráfica né, e quando completei 18 eu servi o exército, fui pras forças porque eu via uma possibilidade de ter salário, de ganhar um dinheiro, enfim... e eu tive essa experiência de 1 ano (*Risos*) que me fez não querer voltar mais pra lá! As pessoas dizem assim: “*ah você vai pro exército você vai aprender muita coisa!*” na verdade não acho que engraxar coturno e aprender a manusear arma seja uma aprendizagem pra uma vida social digna! Nesse sentindo não me contribuiu não me foi útil, mas assim quando eu saí meu objetivo era trabalhar, continuar trabalhando, então eu entrei na área de vendas e fiquei trabalhando como vendedor, como representante comercial e foi a porta que se abriu pra mim na época e só aos 25 anos de idade eu pensei em fazer um curso superior e entrei no curso de história na UFPB com 27 anos de idade, apesar de eu ter feito uma educação básica dentro do que se espera da faixa etária, mas eu entrei tardiamente na universidade né... pensei que economicamente eu já tinha melhorado, minha mãe já tinha melhorado, os filhos já tinha crescido enfim, todo mundo já trabalhando e contribuindo, 7 filhos contribuindo da pra da uma melhorada (*Risos*), e aí eu pensei que eu poderia ao mesmo tempo que trabalhava fazer um curso que eu me interessasse, que eu gostasse e que de alguma maneira fosse complementar minha formação.

Eu não pensava nesse momento que eu fosse trabalhar da questão de vendas, que eu ia continuar trabalhando como vendedor e que o curso que eu tinha escolhido que era história, muito por afinidade, eu acreditava que eu ia fazer esse curso muito pra ter uma formação superior e me complementar muito mais intelectualmente no sentindo daquilo que eu gostava que era história. Mas aí quando eu fui fazendo o curso, era um curso noturno, eu trabalhava manhã e tarde e estudava a noite, então foi um curso de 5 anos, 10 períodos e aí quando chegou no 4º ano, comecei a participar de um projeto de extensão né, um projeto de história oral, um projeto de “*Construção Das Histórias Dos Municípios Paraibanos*” e essa aproximação foi o que me despertou um pouco, tanto no sentindo da extensão quanto da pesquisa e ensino, que foi um contato com uma professora Vilma de Lourdes e aí ela me chamou atenção: “*you tem o potencial, you lê bem, you escreve bem, por que you não investe nisso?*” aí me chamou pra participar desse projeto de pesquisa e extensão, e me chamou pra participar do “*Conexões dos Saberes*” que é um projeto do governo federal que tinha duas frentes na UFPB, a primeira frente era muito de caráter social de trabalhar junto as comunidades, nas periferias, mas eu

era da outra frente que era dos cursinhos populares, então os alunos das várias licenciaturas formavam três turmas de cursinho durante o ano, mesmo sem ter terminado a graduação, e a gente abria o projeto pra comunidade carente que não tinha condições de pagar um cursinho para que pudesse fazer o ano todo um extensivo pra fazer na época o vestibular, que não era ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), existia um vestibular específico e aí a gente começou a trabalhar nisso.

Enfim depois que eu me engajei no projeto “*Construção Das Histórias Dos Municípios Paraibanos*” e “*Conexões dos Saberes*” eu percebi que era aquilo que eu queria e que eu ia deixar de trabalhar com vendas, e aí nesse sentindo eu passei a emendar, mesmo entrando tardiamente na universidade, quando terminei história no outro ano eu fiz uma seleção pra primeira turma de mestrado em história da UFPB, passei na prova, mas não passei no projeto né... não passei no projeto e aí eu centrei num projeto pra área de educação, foi quando eu fui fazer a seleção no PPGE, que é o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, isso já em 2008, terminei em 2010 e 2012 eu já entrei no doutorado também. Nessa mesma época que eu estava no mestrado eu já desisti das vendas também e comecei a lecionar na educação básica em turmas de ciclo II da EJA, depois em turmas de aceleração do Ensino Fundamental II e enfim, fui trabalhando, fui me envolvendo em projetos, fui me envolvendo na docência e terminei o doutorado em 2015, nesse mesmo tempo trabalhando vivenciando a educação básica não mais como aluno, mas como professor de história. Trabalhei em municípios como: Cabedelo, Alhandra, em João Pessoa tanto no município como pelo estado... acredito que a partir do momento que eu estava terminando a graduação, que eu tive contato com o que era docência a partir de um projeto e com o que era pesquisa e extensão a partir de outro projeto, eu tive aquela percepção que era aquilo que eu queria seguir, porque até então pra mim eram pesquisa e estudos muito individuais, projetos subjetivos né, daquilo que eu queria e a vivência com essas duas esferas aí me fizeram ver que eu poderia não só viver disso, mas contribuir também com o processo de formação de outras pessoas, eu poderia contribuir de uma maneira humanizadora no sentindo de trabalhar a partir das diferenças, de construir essa lógica de diálogo com outros saberes, enfim eu acho que é isso.

Entrevistador: Em que momento da sua vida você se compreendeu como negro/a ou pardo/a levando em consideração todas as suas vivências advindas do seu contexto social de origem?

Entrevistador: Assim, eu tinha muito a ideia de mim como pardo né, até começar a lecionar na educação básica, porque a partir do momento que eu fui ser professor, principalmente professor de história nas escolas estaduais e municipais, eu me via muito nos alunos né, enfim... trabalhei numa escola chamada Papa Paulo VI e numa outra escola chamada Linaldo Cavalcante, então nessas duas escolas a gente tem um número muito auto de alunos negros e que não se enxergam como negros, e aí eu perguntava falando sobre a questão da negritude, principalmente quando a gente ia trabalhar o processo de colonização, a vinda dos escravizados enfim... e aí eu perguntava: “*quem é negro?*” a grande maioria não levantava a mão, a grande maioria levantava a mão quando se dizia pardo né! E aí eu comecei a pensar não tá na cor da pele né a questão de ser negro ou não ser negro, enfim eu posso ter todos os elementos culturais de descendência posso ter a pele clara, mas eu posso me reconhecer como negro e como alguém que por mais que não tenha vivenciado tanto questões de racismo, racismos diretos né, por ter a pele mais clara, mas me identificar com essa questão de tá ali junto vivenciando as dificuldades, de tá vivendo junto e de ter essas raízes na família também né, minha vó é negra, a família do meu pai é negra... eu nasci com a pele mais clara talvez pela miscigenação com a família da minha mãe que é mais clara, enfim, mas eu passei a adotar isso quando eu percebi que os alunos também têm essa dificuldade de se assumir como uma proteção: “*eu não sou negro, eu sou pardo*”, porque talvez assumir essa negritude dentro da escola signifique assumir uma série de desafios que talvez torne a vida mais complicada... Aí eu discutia muito isso “*a gente precisa se assumir, a gente precisa buscar esse elementos*” e foi a partir do trabalho da educação básica e no entendimento que é muito difícil fazer isso, porque você já está muitas vezes numa condição econômica que é difícil, complicada e se você se assume dentro de uma escola, por exemplo, que você é negro que você pratica uma religião afrodescendente isso vai implicar ainda mais a tua exclusão de um determinado grupo de alunos... acho que foi nesse momento que eu disse: “*não, eu preciso também me assumir como tal!*” e construir essa ideia e reforçar isso com os alunos de que não é ... eu preciso ter a pele totalmente negra, mais escura pra me considerar negro, não.

Entrevistador: A universidade contribuiu no processo de pertencimento identitário? De que forma?

Entrevistado: Bom, em termos práticos eu tô há pouco tempo na universidade, mas o que eu percebo é que a gente vive numa “*universidade branca*”, uma universidade ainda que não parou, pelo menos o nosso centro, pra discutir essas questões. Mas ela contribuiu muito mais pra mim no sentindo das leituras que eu tive que fazer que eu tive que pesquisar, já que eu sou da área de ensino né, trazer textos que tratam da questão da diversidade étnico-racial no ensino, discutir textos e a Lei 10.639, a Lei 11.645... Nesse sentindo ela contribuiu muito mais teoricamente em pesquisa na relação com o aluno, mas nas relações com os colegas não contribuiu muito não. Eu percebo aqui que falta um pouco esse diálogo aqui.

Entrevistador: Levando em consideração que a universidade é um espaço majoritariamente branco (com base nos dados que mostra o índice de docentes brancos e negros), existem implicações de ser um dos poucos professores/as negros/as habitando esse espaço? Quais são?

Entrevistado: No meu caso o que é que eu percebo, as pessoas associam muito a questão da negritude, do ser negro a cor da pele e enfim... pelo fato de eu não ter a pele mais escura as pessoas não necessariamente me associam ao negro, “*ah você é um professor negro*” as pessoas não me associam a isso, porque ainda é muito rotulado pela cor da pele e a gente sabe que tem toda uma série de elementos que precisam serem levados em consideração, então assim, nesse sentindo eu não tive muitas barreiras ou muitos empecilhos em relação a ser negro ou não, porque as pessoas não me entendem ou não me percebem como negro por causa da cor da minha pele, pelo meu cabelo que não é crespo ou enrolado né.

Entrevistador: Você busca abordar temáticas nas suas aulas que refletem esse contexto a desigualdade racial? Se não, por quê? Se sim, de quais formas?

Entrevistado: Então como eu falei, eu sou professor principalmente da área de ensino aqui né, eu sou professor de metodologia do ensino, teoria do ensino, estágio I, II, III e IV, além de optativas que tratem dessa questão, e é uma preocupação constante minha de trabalhar né, as questões étnico-raciais até porque como eu venho da educação básica e a gente tem a Lei 10.639 e a 11.645, a lei que trata da cultura e história afro dentro da educação básica, principalmente em história, literatura e arte né, e enfim, eu já vim com essa preocupação porque eu percebia que na educação básica os professores não trabalham a lei, não é posta efetivamente em prática... se a gente pega, por exemplo, história no ensino fundamental, história ganha uma hora aula a mais pra se trabalhar essas questões em sala de aula, e o que a gente percebe na prática é que na maioria das vezes a lei não é cumprida, não é trabalhada, não são trabalhadas essas questões e eu vim muito com essa pensamento pra cá! Então se eu vou trabalhar com professores de história, se eu vou formar professores de história a gente precisa colocar isso em pauta, coincidentemente, quando eu fiz a prova de seleção (para o concurso de professor efetivo na UFCG) o tema foi: “*A lei 10.639/032: limites e perspectivas*” e aí eu já tinha uma certa leitura em relação a isso, então também sorte nesse sentindo, sorte entre aspas, porque você vem pesquisando, estudando, mas no sentindo de que era um tema que mais me era caro naquela época.

E aí assim, nas minhas disciplinas a gente sempre trás a análise em relação a Lei 10.639 e a 11.645 e a gente sempre trás textos que discutam conceitos relacionados tanto a legislação quanto as questões étnico-raciais no ensino, que a gente precisa tratar disso enquanto professor, que a gente pode fechar os olhos principalmente na educação básica onde a gente tem um número muito grande de pessoas negras que não se reconhecem negras e que muitas vezes sentem vergonha mais porque falta essa formação também, e ao mesmo tempo você tem um número de alunos que são negros, se reconhecem negros e não são agraciados não se percebem nesse currículo porque isso não é trabalhado em sala. Então eu trabalho muito nesse sentindo de que é preciso estar no currículo essa discussão, não por estar né, mas porque o enfrentamento lá fora, enfrentamento no sentindo da prática do professor, daquilo que vai estar posto é de uma diversidade e que essa diversidade precisa ser trabalhada dentro do conteúdo, enfim, as aulas de estágio, as aulas de metodologia, as aulas de teoria sempre tem discussões textuais e legais sobre essas questões.

Entrevistador: Os seus posicionamentos políticos dentro da universidade estão relacionados a sua condição racial? Se sim, de quais formas ocorrem essas manifestações políticas? Se não, por quê?

Entrevistado: Bom, assim... eu acho que esses meus posicionamentos políticos dentro da universidade eles trazem sim a questão racial, eu tenho trazido bastante isso, mas eu acho que pelo momento que a gente vive nesses últimos 3 anos (*Risos*), meus posicionamentos políticos eles têm sido muito econômicos no sentido de repensar esse modelo econômico neoliberal, fascista, enfim que tem se colocado e definido muita coisa, cortado muita coisa né (*Pausa para reflexão do entrevistado*)... é um posicionamento que se coloca também a favor da diversidade, porque a gente não pode achar que tudo é questão econômica e é uma discussão que a gente tem tido... a gente trouxe, eu vou dizer trouxe, no sentido que veio uma pessoa da ANPUH esse ano inclusive pra gente discutir a Interseccionalidade na pesquisa né, de que a gente precisa não centrar numa esfera como a econômica, a gente precisa discutir as questões de gênero, a gente precisa discutir a questão racial, a homofobia a partir da intersecção desses elementos, porque a sociedade ela é complexa então as vezes quando a gente isola um fator desses talvez a gente não dê conta dessa realidade como um todo, porém politicamente eu acho que a gente precisa sim discutir a questão racial, discutir a questão de gênero, no nosso caso a questão racial precisa ser uma bandeira política que tem que ser levantada, que tem que ser discutida! Porque a gente sabe economicamente quem é a população menos favorecida, não são brancos, não são as pessoas brancas! São os negros, então quando a gente tá discutindo essa questão econômica a gente precisa trazer em pauta também a questão racial, quando a gente vai discutir violência né, a gente sabe quem são as pessoas que são assassinadas cotidianamente, quando a gente vai discutir emprego a gente sabe quem são as pessoas que ganham menos. Enfim, nesse sentido eu acho que assim, meu posicionamento político ele tem sido nesse sentido de me colocar sempre nessa perspectiva de que a gente precisa trazer essas discussões em sala de aula, nos eventos, nas semanas de história, na semana de pedagogia onde quer que a gente se coloque é um posicionamento sim de discutir isso.

Anexos

ANEXO – B



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) no estudo “Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG – câmpus Cajazeiras/PB”, coordenado pela professora Dra. Kássia Mota de Sousa e vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Para esta empreitada científica e concretização da pesquisa, o objetivo geral e específicos são os seguintes: compreender a história de vida/trajetória escolar e processos de construção identitária dos docentes autodeclarados pretos/pardos do CFP/UFCG. Investigar a trajetória de vida socioeconômico, cultural, educacional e histórico dos sujeitos da pesquisa; analisar se constitui identidade negra dos sujeitos na universidade; entender como os processos identitários influenciam em práticas pedagógicas e posicionamentos políticos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido a realização de uma entrevista que será gravada através de um aparelho eletrônico, sobre a sua história de vida, com base nos objetivos da pesquisa. Este estudo tem como principal contribuição social, através das histórias de vida dos entrevistados, evidenciar o modo como a população afrodescendente encontra-se atualmente considerando diversos fatores sociohistóricos. Os procedimentos são os seguintes: responder um formulário sobre a sua autodeclaração racial, uma conversa prévia explicitando alguns detalhes sobre a pesquisa e por último a gravação da entrevista sobre a sua história de vida.

Os riscos envolvidos com sua participação são: constrangimentos, que serão minimizados a partir de diálogos que possam transmitir confiança e segurança. Os benefícios da pesquisa serão: contribuir para o desenvolvimento de um estudo científico; colaborar para a formação acadêmica e profissional do estudante pesquisador.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a professora Dra. Kássia Mota de Sousa, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Kássia Mota de Sousa

Instituição: Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG

Endereço: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Telefone: (85) 8689-4236

Email: kassiamota@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

Data: ___/___/___

 Assinatura ou impressão datiloscópica do
 voluntário ou responsável legal

 Kássia Mota de Sousa