

TRAJETÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG, BRASIL: EXPERIÊNCIAS COM O RACISMO¹

TRAYECTORIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG, BRASIL: EXPERIENCIAS CON EL RACISMO

LIFE TRAJECTORIES OF BLACK TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA, MG, BRAZIL: EXPERIENCES WITH RACISM



Astrogildo Fernandes SILVA JÚNIOR²
e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br



Kelly Cristina Caetano SILVA³
e-mail: kellycris.caetanosilva@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SILVA JÚNIOR, A. F.; SILVA, K. C. C. Trajetórias de vida de docentes negras da Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil: Experiências com o racismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024046, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17914>



- | Submetido em: 29/03/2023
- | Revisões requeridas em: 19/07/2023
- | Aprovado em: 22/10/2023
- | Publicado em: 02/04/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Apoio FAPEMIG, Edital Universal 2022.

² Universidade Federal de Uberlândia – (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professor da Faculdade de Educação (FACED/UFU).

³ Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil. Professora.

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo refletir sobre aspectos das histórias de vida de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Recorreu, como metodologia, a uma abordagem qualitativa, pois, permite aos pesquisadores(as) estabelecer uma linguagem para expressar suas descobertas sobre determinados fenômenos e processos. Foram entrevistadas sete professoras. Na realização da pesquisa, buscou-se produzir uma investigação centrada na construção da história de vida e profissional cotidiana das docentes mulheres entrevistadas. É um trabalho para performar a subjetividade, para reconhecer mulheres negras, particularmente docentes negras, como protagonistas. As narrativas revelaram as adversidades e preconceitos que as professoras, protagonistas da pesquisa, experienciaram durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica. Explicitaram o racismo cotidiano vivenciado desde a infância que perpassa a vida escolar e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes Negras. Trajetórias de Vida. Racismo. UFU.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre aspectos de las historias de vida de profesoras negras que actúan en los Cursos de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Como metodología se utilizó un enfoque cualitativo, ya que permite a los investigadores establecer un lenguaje para expresar sus descubrimientos sobre determinados fenómenos y procesos. Se entrevistó a siete docentes. Al realizar la investigación, se buscó producir una investigación centrada en la construcción de la vida cotidiana y la historia profesional de las docentes entrevistadas. Es un trabajo para realizar la subjetividad, para reconocer a las mujeres negras, particularmente a las maestras negras, como protagonistas. Las narrativas revelaron las adversidades y prejuicios que los docentes, protagonistas de la investigación, vivieron durante su vida escolar y/o académica. Explicaron el racismo cotidiano vivido desde la infancia que impregna la vida escolar y profesional.

PALABRAS CLAVE: Maestras negras. Trayectorias de vida. Racismo. UFU.

ABSTRACT: This paper approaches aspects of black teachers' life stories, who work in Teacher Training Courses at the Federal University of Uberlândia. As a methodology, a qualitative approach was used, as it allows researchers to establish a language to express their discoveries about certain phenomena and processes. Seven teachers were interviewed. In carrying out the research, we sought to produce an investigation centered on the construction of the daily life and professional history of the interviewed female teachers. It is a work to perform subjectivity, to recognize black women, particularly black teachers, as protagonists. The narratives revealed the adversities and prejudices that the teachers, protagonists of the research, experienced during their school and/or academic life. They explained the everyday racism experienced since childhood that permeates school and professional life.

KEYWORDS: Black Teachers. Life Trajectories. Racism. UFU.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no contexto educacional, no nível de ensino superior desenvolvida na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Tem como abordagem temática a trajetória de vida de docentes negras que atuam nos cursos de formação de professoras(es). A investigação partiu dos seguintes questionamentos: Quem são essas professoras universitárias negras? Quais as experiências com o racismo na trajetória da vida escolar e acadêmica?

O objetivo deste artigo consiste em refletir sobre aspectos das histórias de vida de professoras negras que atuam nos Cursos de Formação de Professores(as) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O artigo está organizado em subtópicos. No primeiro, registramos a metodologia adotada. No segundo, apresentamos o perfil das docentes entrevistadas. No terceiro, destacamos a experiência das docentes com o racismo. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

A perspectiva metodológica

Recorremos, como metodologia, a uma abordagem qualitativa, pois permite aos pesquisadores(as) estabelecer uma linguagem para expressar suas descobertas sobre determinados fenômenos e processos. Esses posicionamentos são apresentados de acordo com a compreensão de mundo dos sujeitos envolvidos, e com a configuração sócio-histórica da sociedade. Na pesquisa qualitativa, o procedimento de análise torna-se relevante na necessidade de organização, interpretação de dados, construindo novas interpretações e gerando novas questões complementares ou específicas ao tema pesquisado.

Fundamentamos na História Oral de Vida que, segundo Grotta (2000, p. 39):

Na história de vida, quem dirige o depoimento, quem decide O QUE deve ser narrado e COMO, é o informante. Ele é quem coordena a narrativa segundo suas reminiscências e julgamento do que seja interessante contar. Neste sentido, acrescenta-se não só como aquele que contém a informação - caso do depoimento, mas também como aquele que detém o controle da narração. As interferências do pesquisador são mínimas, pois, na coleta de dados, o que interessa é a experiência do sujeito (informante). E tudo que é relatado interessa ao pesquisador, uma vez que auxilia a explicar e contextualizar a existência do depoente.

Na realização da pesquisa apontamos para a necessidade de se produzir uma investigação centrada na construção da história de vida e profissional cotidiana das docentes mulheres entrevistadas. É um trabalho para performar a subjetividade, para reconhecer mulheres negras, particularmente docentes negras, como protagonistas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas. Neste artigo, elegemos alguns trechos para o diálogo.

As docentes foram identificadas por meio do acesso aos dados solicitados para a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A Universidade conta com 2000 professores(as), sendo 912 mulheres e dessas 95 pardas e 23 pretas. Assim, no empenho da investigação, posteriormente executamos uma busca ativa nos *sites* oficiais das instituições ou faculdades, e selecionamos as docentes negras por foto através do acesso ao *link* do Currículo Lattes disponível no quadro do corpo docente permanente de cada unidade acadêmica por área de conhecimento.

No que se refere às professoras que atuam nos Cursos de Formação de Professoras, foram identificadas 11 docentes nos diferentes Campus da Universidade. Dessas, sete docentes concordaram em participar da pesquisa. Com o intuito de preservar a identidade das professoras participantes e homenagear mulheres negras, que historicamente, lutaram contra o racismo, recorreremos aos seguintes pseudônimos⁴: Maria Firmina dos Reis, Aqualtune, Luísa Mahin, Na Agontimé, Esperança Garcia, Maria Felipa e Tereza de Benguela.

Consideramos que dar visibilidade às vozes das docentes negras é uma possibilidade de ouvir outras histórias. Concordamos com Grosfoguel (2008) ao defender a importância de deslocar o *locus* da enunciação. Nesse sentido, ouvimos as docentes negras, que narraram sobre suas infâncias, a escolha pela docência, as trajetórias formativas, as marcas do racismo em suas histórias de vida.

O propósito da investigação consistiu em entender, reconstruir, recuperar e registrar experiências de docentes negras. Histórias vividas e contadas são formas de compreender a experiência.

Lembramos que experiência não é aquilo que passa por nós, mas é aquilo que nos passa, nos atravessa e, assim, deixa marcas. Alinhamo-nos a Kilomba (2019) ao afirmar que escrever essas histórias emerge como um ato político, uma possibilidade de descolonizar.

⁴ O pseudônimo sugerido às docentes entrevistadas deu-se a partir da referência do livro “heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis” (Arraes, 2017).

O perfil das docentes negras: aspectos da vida e formação

Todas as professoras entrevistadas se declararam negras. Em relação à idade, existe proximidades considerando o ano que nasceram em 1966 (4), 1965 (1), 1976 (1) e 1978 (1). Têm naturalidade na região sudeste, sendo a maioria de Minas Gerais (4) e outras de São Paulo (3). Duas docentes são da cidade de Uberlândia-MG onde se localiza a Universidade Federal de Uberlândia. Quatro docentes têm estado civis de casadas, uma divorciada e duas solteiras. Em relação à maternidade cinco tem filhos(as) e duas não possuem filhos(as).

Ao abordar sobre a família consideramos a formação do núcleo familiar se possuíam irmãos(ãs). Cinco possuem e duas não tem irmão(ãs) sendo filhas únicas. Outra questão relevante é a presença de professores(as) no núcleo familiar e o parentesco, sendo que somente uma docente não tem membros familiares professores(as) e seis docentes possuem profissionais da educação no núcleo familiar que inclui os parentescos de mãe, irmãs e tias. Em relação à área de formação e atuação, o que prevalece entre as docentes entrevistadas é a área de ciências humanas em que cinco tem formação, duas na área Linguagens e Artes, uma na área Ciências Matemáticas e Naturais.

Na trajetória de formação profissional, houve caminhos semelhantes. Observamos, na graduação, que as professoras concluíram no estado de origem. Já na etapa de pós-graduação, majoritariamente, as docentes migram para outras regiões e/ou instituições, com exceção de três docentes. Constatamos que cursaram a graduação e pós-graduação em instituições privadas e públicas, sendo de nível federal e estadual, duas docentes com doutoramento sanduiche e três docentes com pós-doutorado em universidades no exterior.

Os períodos de graduação e a pós-graduação variam em média cinco anos, com exceção de uma docente que finalizou a graduação e, em seguida, fez mestrado e depois o doutorado. Em seus relatos, elas ressaltam o desafio de realizar a pós-graduação. Algumas realizaram o mestrado e doutorado numa época em que a duração de ambos era de 3 e 5 anos, respectivamente. Conseqüentemente, como a duração da pós-graduação era mais longa, a dedicação, os desafios e os estudos de pesquisa perpassavam um percurso árduo de renúncias, conciliação de trabalho e pesquisa, o que foi também um período de conquista. A maternidade é relatada nesse percurso na graduação e pós-graduação em que algumas docentes a vivenciaram durante o aprendizado e pesquisa na vida acadêmica.

Outro aspecto importante da trajetória profissional que analisamos por meio das narrativas foi que, no processo de escolarização de nível superior, a maioria já trabalhava na graduação. No momento da pós-graduação, apenas duas docentes não realizaram a pesquisa

com bolsa-auxílio. As docentes bolsistas tiveram vínculo com as seguintes instituições de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade de São Paulo (PRPG-USP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram cinco docentes com bolsa-auxílio no mestrado, quatro no doutorado e uma Pós-doutorado bolsa Estágio Sênior CAPES.

No período de 2008 a 2016, três docentes ingressaram na UFU, instituição federal de ensino superior. Ressaltamos esse período temporal pelo fato de representar o momento histórico de expansão da universidade pública. Através da aprovação do Decreto nº 6.096 no ano de 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI). Tal medida ampliou o número de universidades, matrículas de estudantes e, conseqüentemente, vagas para docentes. Outras três docentes ingressaram no período de 2009 e uma em 2018.

Em relação à atuação após ingresso na UFU, temos as seguintes características de atuação: 1- Em pós-graduação: são três docentes que atuam em pós-graduação *stricto-sensu* e as demais têm experiência com pós-graduação *lato-sensu* e formação continuada com cursos de projetos de extensão. As docentes entrevistadas são muito envolvidas em projetos de extensão na UFU, o que possibilitou exercerem cargos de coordenação e assessoria. 2- Em cargos de Coordenação: Em relação a esse critério, evidenciamos que as docentes atuam/atuaram como Assessora e Coordenadora em projetos de extensão-UFU; Diretoria de Extensão da UFU; Coordenadoria de cursos de formação docentes para as relações étnico-raciais; Coordenadoria da divisão de apoio a projetos – UFU-PROEXC-DIREC-EDIPEX; Chefe dos serviços administrativos da secretaria da diretoria de extensão da Pró-Reitoria de extensão e cultura (PROEXC); Coordenadoria da divisão de promoção de igualdades e apoio educacional (DIPAE/PROAE/UFU); Coordenadoria de ensino do NEAB-UFU; Coordenadoria do PIBID Interdisciplinar; Coordenadoria de laboratório de estudos teóricos e práticos do brincar – Labrin/Brinquedoteca do curso de Pedagogia. Em atuação de Coordenação de Curso apenas duas docentes relatam tal experiência. 3- Participação em grupo de pesquisa: todas as sete docentes estão vinculadas, sendo que a maioria já participa/participou em GPs que envolvem as relações étnico-raciais no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB/UFU e duas docentes são membro da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), sendo que apenas uma docente não participa/participou de GPs da temática étnico-racial, mas trabalha a temática em projetos e cursos de extensão.

Podemos identificar a atuação potente nos diferentes espaços, em particular no que se refere as questões relacionadas à temática étnico-racial. São professoras que, dentro do seu espaço lutam para uma construção de uma sociedade antirracista.

Ao analisar o perfil das docentes no que se refere à autodeclaração, as sete docentes entrevistadas se auto identificam com a categoria “preta”. Identificamos, em três relatos, os dilemas de afirmar-se como negro(a) e o processo de tornar-se negras para si mesmas, pois essas docentes tiveram muitas vezes negada a sua identidade negra pelo “outro”. Essas docentes, por terem a pele não retinta, foram associadas ao ideal de branqueamento e ao mito da democracia racial. De acordo com Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2005, p. 57).

Desse modo, os(as) negros(as) vão se constituindo na sociedade juntamente ao mito da democracia racial, que não reconhece a sua própria identidade. Destacamos duas narrativas que revelam a complexidade de ser negro(a) no Brasil:

[...] Na minha certidão de nascimento está escrito branca, mas eu entendi muito cedo que branca eu não era, desde muito pequena eu já tinha entendido que tinha algum problema ali porque estava escrito uma coisa, eu olhava no espelho e via outra. Eu me parecia muito mais com a minha mãe que é uma mulher negra do que com as crianças brancas, então eu entendi que eu estava muito mais no grupo de pessoas negras do que no outro grupo, desde cedo eu entendi que existia ali algum motivo de porquê alguém olhar para mim e escrever branca, porque esse tabelião decidiu fazer isso (Esperança Garcia, 2022).

Sobre a cor e raça de acordo com o IBGE, negra ou parda? isso é bem complexo, não é uma resposta simples porque você já deve ter lido sobre isso de “Tornar-se negro”, essa obra é muito importante, então por algum tempo eu até quis me manifestar como negra, mas as pessoas falavam, “você é tão clarinha coloque parda porque você é quase branca”, então por diversas vezes eu respondi que era parda muito em razão da orientação das pessoas que comigo conviviam. Hoje um pouco mais autônoma procuro sempre colocar como negra, mas a partir de toda uma construção que eu fiz ao longo do meu processo formativo e afirmativo (Maria Firmina dos Reis, 2022).

As narrativas afirmam sobre o pertencimento racial definido pelo “outro”, a (in)certeza entre o reconhecimento e a negação da sua identidade. Em alguns casos, negros(as) não se auto identificam e negam sua origem racial, manifestando uma identidade fragmentada.

Segundo Gomes (1995),

A mulher negra que não se auto-identifica enquanto tal e vê a si mesma através da classificação socialmente introjetada como “mulata” e “morena”, ofende-se com uma outra que lhe aponta a origem negra. Esse fato pode ser considerado como um aspecto de uma identidade racial fragmentada. A grande questão é que “mestiços”, geralmente, não assumem a sua origem racial negra, antes, a renegam. Todavia, para a sociedade brasileira, estes nunca serão considerados brancos sim um tipo indefinido, criado pelo longo processo de branqueamento ao qual o negro está submetido (Gomes, 1995, p. 181).

Em síntese, suas histórias e memórias apresentam-se marcadas pela realidade experienciada no preconceito da sua origem. Contudo, em suas falas as docentes apontam sua origem negra de forma a reconhecer-se e auto identificar-se como mulheres negras, a partir de sua existência e vivências. A partir do próximo tópico, detemos nossas análises na questão do racismo.

Experiências com o racismo...

Em primeiro lugar, queremos registrar que Racismo é crime! Questões que envolvem relações étnico-raciais são marcadas pela desigualdade e privilégios que englobam relações de poder. Podemos compreender os privilégios contidos na identidade racial branca, como simbólicos e materiais. A desigualdade é negar a igualdade de tratamento e direitos. Já que muitas vezes ouvimos falar no senso comum a frase “somos todos iguais”, podemos considerá-la evasiva, pois afirma-se ter privilégios e ainda existir racismo, mas nega-se sua prática, sendo sempre o preconceito “outro”. No Brasil, podem-se ter relações sociais e afetivas com negros(as) e continuar sendo racista.

Nessa perspectiva, baseado em estudos sobre o racismo da autora Kilomba (2019), o termo racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como "Outra(o)".

A diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como "outra" – seja a "outra" indesejada, a "outra" intrusa, a "outra" perigosa, a "outra" violenta, a "outra" passional, seja a "outra" suja, a "outra" excitada, a "outra" selvagem, a "outra" natural, a "outra" desejável ou a "outra" exótica estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o "Outra/o" da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2019, p. 78).

Nesse sentido, a construção da diferença e das diferenças construídas na sociedade determina a ideia de ser o(a) outro(a). A autora destaca que o termo "cotidiano" se refere ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um "ataque único" ou um "evento discreto", mas sim uma constelação de experiências de Vida", uma 'exposição constante ao perigo", um "padrão contínuo de abuso" que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família.

Kilomba (2019) define o racismo através de três características: a primeira é a construção de/da diferença. A pessoa é vista como “diferente” devido à sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é "diferente" de quem? É o sujeito negro "diferente" do sujeito branco ou o contrário, é o branco "diferente" do negro? Só se torna "diferente" porque se "difere" de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas(os) aquelas(es) que não são brancas(os) são construídas(os) então como "diferentes".

Segunda característica: essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos. Não só o indivíduo é visto como "diferente", mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas(os) como "a(o) problemática(o)", "a(o) difícil", "a(o) perigosa(o)", "a(o) preguiçosa(o)", "a(o) exótica(o)", "a(o) colorida(o)" e "a(o) incomum". A construção da diferença e sua associação com uma hierarquia formam o que também é chamado de preconceito.

Última característica: evidencia-se o racismo estrutural e racismo institucional. O primeiro é o racismo revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas; e o segundo, um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. (Kilomba, 2019, p. 75-78).

Assim, partindo da definição de racismo da autora, decorremos ao racismo cotidiano, que se faz presente nas práticas diárias de forma velada, institucionalizada e estrutural. Desse modo, os relatos das docentes negras nos revelam as experiências subjetivas com o racismo que marcam suas trajetórias de vida e profissional. Destacamos duas narrativas das docentes entrevistadas:

Na adolescência já sabia o que era o racismo. Descobri o racismo na escola. Chegando lá, eu senti o que era racismo de verdade. Na escola sofri muito! Me sentia sozinha, era a única aluna negra da escola inteira. Os alunos me chamavam de rosca queimada, passavam e puxavam a minha trança. Eu não sofri mais porque eu era uma boa aluna, tinha notas maravilhosas, então as professoras me protegiam porque eu era muito boa mesmo, era uma aluna cem! Mas os colegas da escola, por serem classe média alta, tinham muito preconceito, muito mesmo, com ações racistas. Não entendia muito, mas eu sentia a dor! O racismo era notório! (Luísa Mahin, 2021).

Na época da festa junina as meninas também nunca quiseram dançar com meu irmão porque ele era negro, eu tenho as fotos até hoje, como a gente estudava na mesma escola toda festa junina estamos eu e meu irmão, mesmo sendo de salas diferentes, eu sempre ficava sem par e ele também, mas eu nunca deixei de participar de nenhum evento em escola, só se fosse por algum fator econômico e não tivesse sido possível naquele momento, mas eu dançava com o meu irmão e eu não tinha noção que os meninos não queriam dançar comigo porque eu era uma menina preta e as meninas não queriam dançar com meu irmão porque ele era um menino preto (Aqualtune, 2022).

As instituições educacionais e demais segmentos sociais marcam a vida dos indivíduos. As experiências com o racismo que Luísa Mahin e Aqualtune relatam são vivenciadas em boa parte por crianças negras(os) dentro dos ambientes escolares na primeira infância, permeados pela reprodução de ideologias que caracterizam a dominação de um grupo sobre o “outro”: o branco x o negro é a mais reproduzida.

Outro ponto destacado nas narrativas das professoras entrevistadas foi em relação à ausência de professoras negras em suas trajetórias formativas. Destacamos:

[...] durante toda essa trajetória da pré-escola até o doutorado eu convivi com a ausência de outras pessoas negras. Me lembro que eu tive uma professora negra no equivalente o que hoje é o fundamental 2, mas ela ficou pouco tempo e saiu. Tive também um professor negro que ficou com a gente pouco tempo, mas depois saiu e foi trabalhar com outras coisas. No ensino superior eu também tive apenas um professor negro (Esperança Garcia, 2022).

Da infância até a adolescência antes de chegar à faculdade, eu tive professores negros na UFU, só na UFU, foi a primeira vez que eu tive um professor negro eu achei aquilo lindo. [...] na minha escola no pré-escolar não tinha nenhuma professora negra, no ensino fundamental e médio também não tive professores(as) negros(as) (Aqualtune, 2022).

Eu tive uma professora negra, a professora Miranda, eu só tenho lembrança dessa professora no magistério, não tenho lembrança de outras professoras, ao contrário, eu fui estudar na primeira escola uma escola de elite, a segunda escola era uma escola estadual, até tinha, mas não foi minha professora e no magistério fui encontrar a professora Miranda (Maria Firmina dos Reis, 2022).

Eu nunca tive professoras negras na base, esse segmento da educação em São Paulo sempre foi de mulheres brancas. No colégio eu comecei a ter os

professores de História e daí já começaram a vir os professores negros, mas não vinham na Matemática, na Língua Portuguesa. (Na Agontimé, 2022).

Gomes (1996) afirma,

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileiras, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (Gomes, 1996, p. 69).

Mesmo os indivíduos tendo o espaço familiar e privado como o primeiro grupo social que estabelece as primeiras interações sociais e tendo como referência, no momento que passam a conviver no espaço público no modelo educacional não inclusivo e reprodutor de ideias do imaginário social, serão influenciados na sua formação. Podemos pensar que as questões raciais e gênero mantêm-se no senso comum, sem estabelecer relações com as teorias que as mantêm. Nisso, muitos educadores(as) e educandos(as) podem ter preconceitos em relação a indivíduos negros(as) e, a partir desses embates, não existe nem é proporcionado um momento de discussão e esclarecimentos das questões raciais e de gênero.

Nessa perspectiva, Gomes (1996, p. 69) nos faz alusão que as instituições escolares são determinantes na vida do sujeito, pois é através dela que a criança forma ou tem a noção do que é viver em sociedade; é na escola que ela aprende ou não o respeito pela diferença, pelas subjetividades e particularidades de cada um. É lá que ela se vê e se faz representada.

A docente Esperança Garcia nos relata a falta de diversidade nas instituições escolares de ensino superior e os estereótipos que são reafirmadas nos relatos das docentes Maria Felipa e Maria Firmina dos Reis e Na Agontimé. No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos, embora sejam, com maior frequência, negativos. Mesmo os ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Assim, dizer que os negros são musicais e têm um bom ritmo aproxima-se do estereótipo mais abertamente negativo, de que eles são infantis e eternamente felizes.

Em outras palavras, estereótipo é uma visão simplificada e carregada de valores sobre as atitudes de uma pessoa ou um grupo social. Essas visões podem estar baseadas em culturas sexistas, racistas ou preconceituosas e são altamente resistentes às mudanças. O estereótipo, segundo alguns estudos, é mais marcante nos produtos da mídia de massa, na educação, no

trabalho e nos esportes (quando se pretende dirigir os indivíduos para as atividades consideradas apropriadas ao grupo estereotipado).

Algumas frases colhidas em pesquisas nas escolas exemplificam formas de estereótipos: “Ele é negro, mas é esforçado”; “Ela é pobre, mas é esperta”, “Ele é pretinho, mas é educado”, “Ele é da família Silva? Ah! Então não tem jeito”. O estereótipo, como bem lembra Bento (1998), “É algo que funciona como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca, pouco importando como realmente ela seja”.

Dessa forma, podemos compreender que estereótipo é um conceito muito próximo ao de preconceito, ou seja, os estereótipos raciais ou étnicos são geralmente expressões de preconceito contra os grupos em questão. O preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Com base em estereótipos, as pessoas julgam as outras. Por isso o preconceito é um fenômeno psicológico.

“O estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade”. (Munanga, 2005, p. 65).

Nesse sentido, abordamos o conceito de estereótipo presente no imaginário social da sociedade brasileira como consequência estereotipada do sujeito negro(a).

Registramos, a seguir, trechos das narrativas das docentes que, em diferentes circunstâncias, revelam os estereótipos vivenciados:

Eu e minha irmã estudamos na USP e eram pouquíssimas as pessoas negras, pouquíssimos os alunos negros no curso de História e Geografia. Eram tão poucos alunos negros que a bibliotecária achava que eu e minha irmã éramos uma pessoa só, próximo da conclusão do curso um dia fomos nós duas juntas à biblioteca e a bibliotecária disse “nossa, vocês são duas, eu achei que era uma só”, como se fosse “negro é tudo igual” [...]. Me lembro de uma professora que um dia falou sobre a geografia urbana da cidade de São Paulo. Ela disse: estamos aqui na USP, essa cidade é muito grande e seria simplesmente impossível que uma pessoa da zona norte estudasse aqui pela distância que é. E eu era exatamente uma pessoa da zona norte, eu assisti essa aula com a turma da Geografia, eu olhei para minha irmã ela olhou para mim e pensamos “somos pessoas impossíveis de estarmos aqui”. (Esperança Garcia, 2022).

[...] Na escola que eu estudava tinha a tradição da “rainha da primavera”, eu me candidatei, vendi bilhetinhos, minha mãe acha que colocaram outra no meu lugar porque a outra era loirinha. No Maria Conceição, eu não me lembro, mas eu lembro que quando eu ia tomar as vacinas e eles perguntaram a cor eu dizia que eu era negra, eles diziam que eu não era negra, parece até que

estavam querendo me proteger, mas acho que era uma maneira de dizer que ser negro era feio. (Maria Felipa, 2022).

O meu primeiro emprego como professora mestre arrumei por telefone, mandei o currículo para a faculdade e quando eu chego lá a diretora diz “nossa, pensei que você fosse diferente” [...] (Maria Firmina dos Reis, 2022).

As narrativas revelam o racismo cotidiano vivenciado pelas professoras. Esperança Garcia, além de experienciar o estereótipo de que as(os) negras(os) são iguais, vivenciou o preconceito sobre o lugar em que vivem. Segundo Almeida (2019, p. 22-23) o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Ainda, esclarece o autor que a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusam a atender clientes de determinada raça. A discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial”.

Tais conceitos sobre o racismo, a saber o preconceito e a discriminação racial, têm relação, porém diferem-se. As instituições educacionais e demais segmentos sociais marcam a vida dos indivíduos, assim como as vivências e experiências com o racismo que são registradas na memória e (re)contam a história de vida como observamos nos relatos de vida das docentes negras em relação ao racismo.

Indagamos as sete professoras sobre as experiências com o racismo. Uma docente, Tereza de Benguela não quis relatar sobre tais vivências, porém reconhece que também viveu as crueldades das pessoas em relação ao “outro” que é racializado. A professora afirma:

Na graduação, por ser um curso da área de exatas, lembro sim de algumas adversidades ou preconceito por ser mulher e negra. As pessoas são horríveis, eu estudei na USP. Mas, não quero relatar tais fatos, mas tem muita coisa, as pessoas são bem racistas. (Tereza de Benguela, 2022).

A partir da fala da docente sobre o preconceito em relação a ser mulher e negra, nos remetemos a Kilomba (2019), ao afirmar que os processos do racismo e do sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum, por meio da referência a diferenças naturais e biológicas. Isto é, há conexões entre “raça”, gênero e racismo sendo que raça e gênero são inseparáveis e estão interligados. Segundo a autora, “as pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando na verdade é o contrário: as pessoas se tornam diferentes através do processo de discriminação. Ou seja, ser negra revela-se por causa do seu corpo negro por meio dos discursos fixados na cor da pele”. (Kilomba. 2019, p. 166).

A narrativa de Tereza de Benguela nos permite associar o conceito de interseccionalidade. A autora Carla Akotirene na sua obra intitulada “O que é interseccionalidade?”, nos apresenta o conceito que emerge em 1989, por Kimberlé Crenshaw:

A interseccionalidade pode fornecer os meios para lidar com outras marginalizações também. Por exemplo, a raça também pode ser uma coalizão de pessoas heterossexuais e homossexuais e assim servir como base para a crítica das igrejas e outras instituições culturais que reproduzem o heterossexism (Crenshaw *apud* Akotirene, 2018, p. 66).

Tal conceito estabelece a necessidade de estudar as sobreposições entre raça e gênero para compreender adequadamente certas formas de discriminação, cujas teorias femininas tradicionais não incluíram. Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (Crenshaw *apud* Akotirene, 2018, p. 14).

Os horrores do racismo e do sexismo produzem marcas e feridas e, conseqüentemente, traumas através de sua violência e danos envolvidos na experiência do racismo cotidiano. Nesse sentido, compreendemos a docente Tereza Benguela quando escolhe não relatar tais experiências. Seria como memorar a ferida do racismo cotidiano, ao contar histórias de violências e silenciamentos cujo corpo negro está submetido.

Kilomba (2019, p. 40) nos aponta a ferida do racismo cotidiano através da obra do autor Fanon (1967) que afirma:

(...) o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o "Outra/o", como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. Essa realidade irracional do racismo é descrita por Frantz Fanon (1967, p. 118) como traumática (Kilomba *apud* Fanon, 1967).

Segundo a autora, ao citar Fanon, diz que ele utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como branca. (Kilomba, 2019, p. 39).

As docentes Aqualtune, Luísa Mahin, Tereza Benguela e Esperança Garcia relatam sobre o racismo no lócus Profissional:

Uma vez eu estava indo dar aula e tinha um professor que na época estava terminando o mestrado, ele também era professor efetivo, ele me perguntou, “você também é professora aqui na UFU?”, eu disse sim, e ele me perguntou “mas, você tem pelo menos o mestrado?” Eu falei não, eu já terminei o doutorado e eu sabia que ele estava fazendo mestrado, mas eu perguntei “e você tem pelo menos o mestrado?”, até hoje ele não olha na minha cara, é aquele negócio, as pessoas te cutucam, mas na hora que você responde eles acham que é uma ofensa. (Aqualtune, 2022).

[...]desde quando eu cheguei no Curso de Pedagogia ouvia aquelas “brincadeirinhas” está aumentando a cota racial aqui, mais uma negra”. Aquela coisa da brincadeirinha que a gente sabe que está chegando em um ambiente que está dizendo “esse ambiente aqui é branco”, então, eu tive dificuldades no começo em relação aos colegas também, para chegar e sentir realmente um grupo, eu só fui me sentir aceita e respeitada quando eu comecei a fazer a extensão e aí eu começo a aprovar projetos e mais projetos e aí eu não precisava mais ficar com os professores, eu ficava com os alunos e com a comunidade. (Luísa Mahin, 2021).

Entre os colegas eu vivi uma situação que não tem outro nome, só pode se chamar racismo, não foi aqui na UFU foi em uma universidade em São Paulo mesmo. Surgiu a possibilidade de ancorar um curso para professores do município, daí um grupo de professores se apresentou para coordenar esse curso, teriam bolsas e eles me procuraram, a fala foi exatamente assim: “Esperança Garcia, a gente precisa que você monte a ementa do curso para a gente, mas você não vai fazer parte da equipe e nem receber bolsa, aqui ninguém sabe como montar essa ementa, a pessoa que conhece melhor isso é você, você monta a ementa para a gente?” (Esperança Garcia, 2022).

Nos relatos das docentes nomeadas acima podemos evidenciar o racismo velado, racismo recreativo, a invisibilidade do negro(a) principalmente no espaço acadêmico e subestimação do “outro”. No nosso país é implícita a discriminação, exploração e opressão racial, nas quais a população negra foi a mais condicionada aos problemas sociais e ao enfrentamento de experiências de racismo.

As docentes Aqualtune, Luísa Mahin e Esperança Garcia relatam as sutilezas do racismo no âmbito acadêmico e profissional. Tais relatos que evidenciamos nos mostram a ausência da mulher negra em determinados espaços e, ainda, a naturalização do racismo.

Historicamente, as mulheres negras desenvolvem trabalhos subalternizados; quando elas atuam como docentes do ensino superior, rompem com esse imaginário da mulher negra empregada doméstica. E, justamente no ambiente universitário, que historicamente é um lugar ocupado por não-negros(as), esse rompimento ganha destaque.

Os estudos de Santos, Matos e França (2020, p. 3) que abordam sobre o perfil da docência do nível superior relatam que:

Os dados apresentados sobre o perfil da docência no nível superior, a partir da Psicologia Social, revelam uma sociedade estruturada de maneira desigual que, em suas especificidades, reforça uma hierarquia de poder e dominação não contemplando as mulheres e, tampouco, os negros. Este posicionamento crítico nos permite questionar se as mulheres estão em maior número no cenário da educação, e se elas, realmente, dominam os espaços de prestígio na educação. Além do mais, por que, em um país de maioria negra, os negros não estão presentes nos espaços de poder e prestígio? E, especificamente, por que os negros não estão presentes, de maneira expressiva, nos domínios da docência de nível superior, uma vez que eles são maioria numérica na população brasileira?

Os autores(as) completam que tais hipóteses esclarecem que negros(as) estão sub-representados nos espaços de docência do nível superior e as mulheres não estão nos espaços de maior prestígio na educação brasileira. A partir disso, devemos constantemente questionar a realidade racial existente e naturalizada na sociedade, sendo que tal ação nos permite e induz a práticas antirracistas.

Quando Aqualtune é questionada se também é professora na UFU e o seu grau de qualificação, percebemos como o racismo projeta o “outro” no imaginário social. O “outro” questiona o “outro” que é questionado e tem que se explicar, mas nesse caso Aqualtune consegue mudar essa relação de poder que define a presença do “outro” que deve questionar e controlar. Quando Aqualtune questiona o “outro” acostumado a controlar e questionar, ela tenta

desconstruir o senso comum do “outro” que tem como referência naturalizar as diferenças no “outro”. Segundo Kilomba (2019), o racismo não é a falta de informação sobre o “outro”, como acredita o senso comum, mas sim a projeção branca de informações indesejáveis no “outro”.

A docente Luísa Mahin relata as “brincadeiras” referente aos docentes negros(as) que passam a ser do quadro permanente da instituição. Tais “brincadeiras” nas entrelinhas questionam o espaço ocupado pelas(os) docentes negras(os) no ensino superior.

Podemos conceituar essas “brincadeiras” de racismo recreativo que, de acordo com conceito de Adilson Moreira (2019), é um humor racista, que faz representações estereotipadas ligadas a minorias raciais, com finalidade de inferiorizar e determina lugares sempre subalternos. Ao mesmo tempo, permite a manutenção do *status* cultural que privilegia um grupo racial hegemônico. Assim, “piadas” ou “brincadeiras” aparentemente inofensivas nas interações sociais, associam as características físicas e culturais dos indivíduos negros(as) a algo inferior e desagradável.

Os autores Brasil e Brito (2022, p. 116), ao analisar a obra racismo recreativo de Moreira (2019), ressaltam que o humor envolvendo piadas racistas provoca um impacto na vida de pessoas lesadas por essas gozações, esculpindo seu argumento. Pensando na piada como uma mensagem, esta transmite vários sentidos, não somente o engraçado. Assim, as “piadas” ou o humor racista deslegitima somente pessoas que não sejam brancas.

Ao pensar nas mulheres negras, partindo de sua singularidade, suas experiências não são únicas. A docente Maria Felipa relata que para ela o racismo no local de trabalho foi tranquilo. Ao considerar o racismo velado, não passou por situações extremas, dando o exemplo das sutilezas do racismo nos olhares e situações cotidianas que atravessam ser negra e mulher.

Nesse aspecto, reportamos a Kilomba (2019, p. 162) que aborda o jogo das palavras amargas e doces: o jogo de palavras doces e amargas não apenas dificulta a identificação do racismo; ele também é uma forma de produzir racismo. A dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si. De tal modo, o racismo tem a capacidade de naturalizar e normalizar suas práticas de violência ao determinar representações sobre a mulher negra no imaginário de quem não é negra(o), representa o que é ser negra.

Conscientes dos desafios e da importância de suas representatividades, as docentes, protagonistas da pesquisa, enfatizam no seu trabalho o ato político de abordar temáticas referentes às questões étnico-raciais, contribuindo assim para o processo de descolonização, para uma identificação positiva que, segundo Kilomba (2019), leva à reparação. O processo

alcança um estado de descolonização, isto é, internamente, não existe mais como a(o) Outra(o), mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, quem narra, somos autoras(es) e autoridade de nossa própria realidade.

Considerações finais

Retomamos a afirmação de Kilomba (2019) de que escrever é um ato político, de descolonização. As narrativas revelaram as adversidades e preconceitos que as professoras, protagonistas da pesquisa, experienciaram durante a trajetória da vida escolar e/ou acadêmica. Explicitaram o racismo cotidiano vivenciado desde a infância que perpassa a vida escolar e profissional. Entre os depoimentos, podemos destacar a negação da identidade negra que é reforçada através do mito da democracia, mas as docentes reconhecem-se como negras e se autodeclaram e lutam para o reconhecimento da identidade negra. Nesse dilema, podemos considerar que no desafio de reconhecer sua identidade nos espaços escolares e profissional as mesmas nas suas trajetórias tornam-se negras.

No fazer docente, as professoras ressaltaram que buscam enfatizar temáticas relacionadas às questões étnico-raciais tanto em projetos de extensão quanto nos estudos em Grupos de Pesquisa. Através de participação em grupos de estudos como Neabs e associações como ABPN, as docentes articulam sua atuação com ensino, extensão e pesquisa no âmbito da universidade ao relacionar as questões pertinentes à temática das relações étnico-raciais. Ao inserirem as docentes negras no meio acadêmico e num espaço que invisibiliza sua condição de ser mulher e negra, o desenvolvimento de temas étnico-raciais nesse espaço, ao propor desconstruir o conhecimento, vai além já que rompe com o lugar designado pelo racismo e o machismo.

Suas vozes se tornam referências como docentes negras aos discentes negros e não negros, mulheres e homens, ao relatar suas histórias de vida, que podem ser reflexos e referências positivas a outras mulheres negras que tenham o desejo de seguir caminhos diversos e, no decorrer de suas trajetórias, podem ser modelos e/ou exemplos de vida de superação e conquistas.

As vozes revelam a importância da representatividade. Mulheres negras que nos inspiram. Levam-nos a concordar com Kilomba (2019) ao afirmar que imagens “positivas” e não “idealizadas” da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual,

podem dismantelar essa alienação. São sujeitos falantes que podem contribuir para a transformação da realidade em que vivemos.

Ao ter acesso às trajetórias de vida das docentes negras, sujeitos dessa investigação, pudemos reforçar a importância de suas histórias de vida e formação que contribuem para uma educação antirracista. Faz-nos acreditar que escrever a história de vida de docentes negras, contribuimos para transformar, não ser apenas a “Outra”, mas ser sujeito falante!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, São Paulo: Pólen, 2019.

ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em Preto e Branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BRASIL, C. S.; BRITO, F. H. L. O racismo recreativo como política cultural - racismo recreativo. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 5, n. 2, p. 112-119, maio/ago. 2022.

FANON, F. **Black Skin, White Masks**. London: Grove Press, 1967.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03, Brasília, DF: SECAD, p. 39-61, 2005.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**. Campinas, SP: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. “**Mulher Negra que Vi de Perto** - o processo de construção da identidade racial de professoras negras”. Mazza Edições. p. 181, 1995.

GROFOGUEL, R. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008, p. 115-147.

GROTA, E. C. B. **Processos de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 62-65, 2005.

SANTOS, I. J.; MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. A raça e o gênero na docência do ensino superior. *In: Anais Educon 2020*. São Cristóvão, SE, v. 14, n. 10, p. 1-18, set. 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/>. Acesso em: 10 out. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradecer as professoras que cederam as entrevistas.

Financiamento: PPGED/UFU e FAPEMIG.

Conflitos de interesse: Não se aplica.

Aprovação ética: Foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia como registrado no parecer: 5.133.473.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: O autor e a autora trabalharam juntos na produção do texto de forma dialógica.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

