

**TRAYECTORIAS DE VIDA DE DOCENTES NEGRAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG, BRASIL: EXPERIENCIAS CON EL RACISMO<sup>1</sup>**

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

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



Astrogildo Fernandes SILVA JÚNIOR <sup>2</sup>  
e-mail: silvajunior\_af@yahoo.com.br



Kelly Cristina Caetano SILVA <sup>3</sup>  
e-mail: kellycris.caetanosilva@gmail.com

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

SILVA JÚNIOR, A. F.; SILVA, K. C. C. Trayectorias de vida de docentes negras en la Universidad Federal de Uberlândia, MG, Brasil: Experiencias con el 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/riaae.v19i00.17914>



- | Enviado en: 29/03/2023
- | Revisiones requeridas en: 19/07/2023
- | Aprobado el: 22/10/2023
- | Publicado el: 02/04/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Apoyo FAPEMIG, Edicto Universal 2022.

<sup>2</sup> Universidad Federal de Uberlândia – (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Profesor de la Facultad de Educación (FACED/UFU).

<sup>3</sup> Municipio de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil. Profesora.

**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.

**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.*

**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.*

## Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el contexto educativo, a nivel de educación superior, desarrollada en la Línea de Investigación Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación (PPGED/UFU). Su enfoque temático es la trayectoria de vida de los docentes negros que trabajan en cursos de formación docente. La investigación se basó en las siguientes preguntas: ¿Quiénes son estas profesoras universitarias negras? ¿Cuáles son las experiencias con el racismo en la trayectoria de la vida escolar y académica?

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre aspectos de las historias de vida de profesoras negras que trabajan en los Cursos de Formación Docente de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). El artículo está organizado en subtemas. En el primero, se registró la metodología adoptada. En el segundo, se presenta el perfil de los docentes entrevistados. En la tercera, destacamos la experiencia de los docentes con el racismo. Finalmente, hacemos nuestras consideraciones finales.

## La perspectiva metodológica

Como metodología, se utilizó un enfoque cualitativo, ya que permite a los investigadores establecer un lenguaje para expresar sus hallazgos sobre ciertos fenómenos y procesos. Estas posiciones se presentan de acuerdo con la comprensión del mundo de los sujetos involucrados y con la configuración sociohistórica de la sociedad. En la investigación cualitativa, el procedimiento de análisis cobra relevancia en la necesidad de organización, interpretación de los datos, construcción de nuevas interpretaciones y generación de nuevas preguntas complementarias o específicas al tema investigado.

Nos basamos en la Historia Oral de la Vida que, según Grotta (2000, p. 39, nuestra traducción):

En la historia de vida, quien dirige el testimonio, quien decide QUÉ se debe narrar y CÓMO, es el informante. Es él quien coordina la narración según sus reminiscencias y juicio de lo que es interesante contar. En este sentido, se agrega no solo como el que contiene la información -el caso del testimonio-, sino también como el que tiene el control de la narración. La interferencia del investigador es mínima, porque lo que importa en la recolección de datos es la experiencia del sujeto (informante). Y todo lo que se reporta es de interés para el investigador, ya que ayuda a explicar y contextualizar la existencia del declarante.

En la realización de la investigación, se señaló la necesidad de producir una investigación centrada en la construcción de la vida cotidiana y de 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 entrevistas fueron grabadas, transcritas y textualizadas. En este artículo, hemos elegido algunos extractos para el diálogo.

Las profesoras fueron identificados a través del acceso a los datos solicitados al Rector de Gestión de Personas (Progep) de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). La Universidad cuenta con 2000 profesores, de los cuales 912 son mujeres, de las cuales 95 son morenas y 23 negras. Así, en el compromiso de la investigación, posteriormente realizamos una búsqueda activa en los sitios web oficiales de las instituciones o colegios, seleccionamos a las profesoras negras por foto a través del acceso al *link* del currículo lattes disponible en el claustro permanente de cada unidad académica por área de conocimiento.

En cuanto a los docentes que laboran en los Cursos de Formación Docente, se identificaron 11 docentes en los diferentes campus de la Universidad. De estos, siete profesoras aceptaron participar en la investigación. Con el fin de preservar la identidad de las profesoras participantes y honrar a las mujeres negras, que históricamente lucharon contra el racismo, utilizamos los siguientes seudónimos<sup>4</sup>: Maria Firmina dos Reis, Aqualtune, Luísa Mahin, Na Agontimé, Esperança Garcia, Maria Felipa y Tereza de Benguela.

Creemos que dar visibilidad a las voces de las docentes negras es una posibilidad de escuchar otras historias. Coincidimos con Grosfoguel (2008) en argumentar la importancia de desplazar el locus de enunciación. En este sentido, escuchamos a los maestros negros, quienes narraron sobre sus infancias, la elección para enseñar, las trayectorias formativas, las marcas del racismo en sus historias de vida.

El propósito de la investigación fue comprender, reconstruir, recuperar y registrar las experiencias de los docentes negros. Las historias vividas y contadas son formas de entender la experiencia.

Recordemos que la experiencia no es lo que nos atraviesa, sino lo que nos atraviesa, nos atraviesa y, así, deja huellas. Nos alineamos con Kilomba (2019) al afirmar que escribir estos relatos emerge como un acto político, una posibilidad de descolonización.

<sup>4</sup> El seudónimo sugerido a los docentes entrevistados se basó en la referencia del libro "heroínas negras brasileñas: en 15 cuerdas" (Arraes, 2017).

## El perfil de las maestras negras: aspectos de la vida y de la formación

Todas las profesoras entrevistadas se declararon negras. En cuanto a la edad, existen similitudes teniendo en cuenta el año de nacimiento en 1966 (4), 1965 (1), 1976 (1) y 1978 (1). Son nativas de la región sudeste, la mayoría de ellas de Minas Gerais (4) y otras de São Paulo (3). Dos profesoras son de la ciudad de Uberlândia-MG, donde se encuentra la Universidad Federal de Uberlândia. Cuatro maestros han sido casados, uno divorciado y dos solteros. En cuanto a la maternidad, cinco tienen hijos y dos no.

Al hablar de la familia, consideramos la formación del núcleo familiar, si tuvieron hermanos. Cinco tienen hermanos y dos no tienen hermanos y son hijos únicos. Otro tema relevante es la presencia de docentes en el núcleo familiar y de parentesco, con solo un docente que no tiene familiares y seis docentes que cuentan con profesionales de la educación en el núcleo familiar, que incluye a los familiares de madres, hermanas y tías. En cuanto al área de formación y actividad, lo que prevalece entre los docentes entrevistados es el área de ciencias humanas en la que cinco tienen formación, dos en el área de Lenguas y Artes, uno en el área de Ciencias Matemáticas y Naturales.

En la trayectoria de la formación profesional hubo caminos similares. Observamos en la graduación que los docentes completaron en el estado de origen. En la etapa de posgrado, la mayoría de las profesoras migran a otras regiones y/o instituciones, con excepción de tres profesoras. Se encontró que cursaron cursos de pregrado y posgrado en instituciones privadas y públicas, siendo a nivel federal y estatal, dos profesoras con doctorados sándwich y tres profesoras con posdoctorado en universidades del exterior.

Los períodos de pregrado y posgrado varían en un promedio de cinco años, con la excepción de una profesora que completó su licenciatura y luego obtuvo una maestría y luego un doctorado. En sus informes, destacan el desafío de cursar estudios de posgrado. Algunos de ellos completaron sus maestrías y doctorados en un momento en que la duración de ambos era de 3 y 5 años, respectivamente. En consecuencia, a medida que la duración del posgrado fue mayor, la dedicación, los desafíos y los estudios de investigación pasaron por un arduo camino de renuncias, conciliación de trabajo e investigación, que también fue un período de logros. La maternidad es relatada en este curso en los estudios de pregrado y posgrado, en el que algunas profesoras la experimentaron durante el aprendizaje y la investigación en la vida académica.

Otro aspecto importante de la trayectoria profesional que analizamos a través de las narrativas fue que, en el proceso de escolarización en el nivel superior de educación, la mayoría de ellos ya se encontraba trabajando en estudios de pregrado. En la época de los programas de

posgrado, maestría y doctorado, solo dos profesoras no realizaban la investigación con beca. Los becarios estaban afiliados a las siguientes instituciones de financiamiento: Fundación de Apoyo a la Investigación Científica del Estado de São Paulo (FAPESP); Decano de Posgrado de la Universidad de São Paulo (PRPG-USP); Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Las docentes becadas fueron cinco en la maestría, cuatro en el doctorado y uno en la beca de Pasantía Senior del posdoctorado de la CAPES.

De 2008 a 2016, tres profesoras se incorporaron a la UFU, una institución federal de educación superior. Destacamos este periodo de tiempo porque representa el momento histórico de expansión de la universidad pública. A través de la aprobación del Decreto N.º 6.096 en 2007, se instituyó el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI). Esta medida incrementó el número de universidades, la matrícula estudiantil y, en consecuencia, las vacantes de docentes. Otros tres profesores se incorporaron en 2009 y uno en 2018.

En cuanto al desempeño después de ingresar a la UFU, tenemos las siguientes características de desempeño: 1- En estudios de posgrado: hay tres docentes que trabajan en programas de posgrado *stricto-sensu* y los demás tienen experiencia en programas de posgrado *lato-sensu* y educación continua con cursos de proyectos de extensión. Las profesoras entrevistadas están muy involucradas en proyectos de extensión en la UFU, lo que les permitió ocupar cargos de coordinación y asesoría. 2- En posiciones de Coordinación: En relación a este criterio, se evidenció que las profesoras actúan/han actuado como Asesoras y Coordinadoras en proyectos de extensión de la UFU; Junta de Extensión de la UFU; Coordinación de cursos de formación docente para las relaciones étnico-raciales; Coordinación de la División de Apoyo a Proyectos – UFU-PROEXC-DIREC-EDIPEX; Jefe de los servicios administrativos de la secretaría de la Dirección de Extensión de la Prorectoría de Extensión y Cultura (PROEXC); Coordinadora de la División de Promoción de la Igualdad y Apoyo Educativo (DIPAE/PROAE/UFU); Coordinación Docente NEAB-UFU; Coordinación de PIBID Interdisciplinario; Coordinación del laboratorio de estudios teóricos y prácticos del juego – Labrin/Ludoteca del curso de Pedagogía. En el curso de Coordinación de Cursos, solo dos profesoras reportan tal experiencia. 3- Participación en un grupo de investigación: las siete profesoras están vinculadas, y la mayoría de ellos ya han participado/participado en GP que involucran relaciones étnico-raciales en el Centro de Estudios Afrobrasileños-NEAB/UFU y dos profesoras son miembros de la Asociación Brasileña de Investigadores Negros (ABPN), y

solo una profesora no participa/participó en GP sobre el tema étnico-racial, pero trabaja el tema en proyectos y cursos de extensión.

Podemos identificar la acción poderosa en los diferentes espacios, particularmente en aquellos que se refieren a temas relacionados con la temática étnico-racial. Son docentes que, dentro de su espacio, luchan por la construcción de una sociedad antirracista.

Al analizar el perfil de las docentes en cuanto a la autodeclaración, las siete docentes entrevistadas se autoidentificaron con la categoría "negra". En tres informes, identificamos los dilemas de afirmarse a sí mismo como negra y el proceso de convertirse en negra por uno mismo, ya que a estas maestras a menudo se les negaba su identidad negra por el "otro". Debido a que estas maestras tenían la piel sin teñir, se les asoció con el ideal del blanqueamiento y el mito de la democracia racial. Según Gomes (2005):

El mito de la democracia racial puede ser entendido (...) como una corriente ideológica que pretende negar la desigualdad racial entre blancos y negros en Brasil como resultado del racismo, afirmando que existe una situación de igualdad de oportunidades y de trato entre estos dos grupos raciales. Este mito pretende, por un lado, negar la discriminación racial contra los negros en Brasil y, por otro, perpetuar los estereotipos, prejuicios y discriminaciones contruidos sobre este grupo racial (Gomes, 2005, p. 57, nuestra traducción).

De esta manera, los(as) negros(as) se van constituyendo en la sociedad vivida junto con el mito de la democracia que no reconoce su propia identidad. Destacamos dos narrativas que revelan la complejidad de ser negro en Brasil:

[...] en mi partida de nacimiento dice blanco, pero entendí muy pronto que no era blanca, desde pequeña ya había entendido que ahí había un problema porque estaba escrito una cosa, me miré al espejo y vi otra. Me parecía mucho más a mi madre que es una mujer negra que con los niños blancos, así que entendí que estaba mucho más en el grupo de negros que en el otro grupo, desde muy temprana edad entendí que había alguna razón por la que alguien me miraba y escribía blanco, porque este notario decidió hacerlo (Esperança Garcia, 2022, nuestra traducción).

Sobre el color y la raza según el IBGE, ¿negro o marrón? esto es muy complejo, no es una respuesta sencilla porque ya debes haberlo leído de "Volverse negro", este trabajo es muy importante, así que durante algún tiempo incluso quise manifestarme como negro, pero la gente decía, "eres tan claro ponlo marrón porque eres casi blanco", así que varias veces respondí que era moreno mucho por la orientación de las personas que vivían conmigo. Hoy, un poco más autónoma, siempre trato de ponerme como negra, pero desde toda una construcción que hice a lo largo de mi proceso formativo y afirmativo (Maria Firmina dos Reis, 2022, nuestra traducción).

Las narrativas afirman la (in)certeza entre el reconocimiento y la negación de su identidad, sobre la pertenencia racial definida por el "otro". En algunos casos, los negros no se identifican a sí mismos y niegan su origen racial, manifestando una identidad fragmentada.

Según Gomes (1995),

La mujer negra que no se identifica a sí misma como tal y se ve a sí misma a través de la clasificación socialmente introyectada como "mulata" y "morena", se siente ofendida por otra que señala su origen negro. Este hecho puede ser considerado como un aspecto de una identidad racial fragmentada. El gran problema es que los "mestizos" generalmente no asumen su origen racial negro, sino que lo niegan. Sin embargo, para la sociedad brasileña, nunca serán considerados blancos, sino un tipo indefinido, creado por el largo proceso de blanqueamiento al que son sometidos los negros (Gomes, 1995, p. 181, nuestra traducción).

En definitiva, sus historias y recuerdos están marcados por la realidad vivida en el prejuicio de su origen. Sin embargo, en sus declaraciones, las docentes señalan su origen negro para reconocerse e identificarse como mujeres negras, a partir de su existencia y experiencias. A partir del siguiente tema, centramos nuestro análisis en el tema del racismo.

### **Experiencias con el racismo...**

En primer lugar, queremos dejar constancia de que el racismo es un delito. Las cuestiones relacionadas con las relaciones étnico-raciales están marcadas por la desigualdad y los privilegios que abarcan las relaciones de poder. Podemos entender los privilegios contenidos en la identidad racial blanca como simbólicos y materiales. La desigualdad es negar la igualdad de trato y de derechos. Dado que a menudo escuchamos la frase "todos somos iguales" en sentido común, podemos considerarla evasiva, porque afirma tener privilegios y aún existe, pero se niega su práctica, siendo siempre el "otro". En Brasil, uno puede tener relaciones sociales y afectivas con los negros y seguir siendo racista.

Desde esta perspectiva, a partir de los estudios sobre racismo de la autora Kilomba (2019), el término racismo cotidiano se refiere a todo vocabulario, discursos, imágenes, gestos, acciones y miradas que sitúan al sujeto negro y a las personas de color no solo como "Otro".

La diferencia con la que se mide al sujeto blanco, pero también como Otredad, es decir, como la encarnación de los aspectos reprimidos de la sociedad blanca. Cada vez que me colocan como "otro", ya sea que el "otro" no deseado sea el intruso, el "otro" peligroso, el "otro" violento, el "otro" apasionado, ya sea el "otro" sucio, el "otro", el "otro" salvaje, el "otro" natural, el "otro" deseable o el "otro" exótico, inevitablemente estoy experimentando racismo, porque me están obligando a convertirme en la encarnación de lo que el sujeto

blanco no quiere ser reconocido. Me convierto en el "Otro" de la blancura, no en el yo, y por lo tanto se me niega el derecho a existir como un igual (Kilomba, 2019, p. 78, nuestra traducción).

En este sentido, la construcción de la diferencia y las diferencias construidas en la sociedad determinan la idea de ser el otro. La autora señala que el término "cotidiano" se refiere al hecho de que estas experiencias no son puntuales. El racismo cotidiano no es un "ataque único" o un "evento discreto", sino más bien una constelación de experiencias de vida, una "exposición constante al peligro", un "patrón continuo de abuso" que se repite incesantemente a lo largo de la biografía de uno: en el autobús, en la tienda de comestibles, en una fiesta, en la cena, en la familia.

Kilomba (2019) define el racismo a través de tres características: la primera es la construcción de/de la diferencia. La persona es vista como "diferente" debido a su origen racial y/o afiliación religiosa. Aquí, tenemos que preguntarnos: ¿quién es "diferente" de quién? ¿Es el sujeto negro "diferente" del sujeto blanco o al revés, es el blanco "diferente" del negro? Sólo se vuelve "diferente" porque "difiere" de un grupo que tiene el poder de definirse a sí mismo como la norma: la norma blanca. Todos los que no son blancos son construidos como "diferentes".

Segunda característica: estas diferencias construidas están inseparablemente ligadas a valores jerárquicos. No solo se ve al individuo como "diferente", sino que esta diferencia también se articula a través del estigma, el deshonor y la inferioridad. Tales valores jerárquicos implican un proceso de naturalización, ya que se aplican a todos los miembros de un mismo grupo que llegan a ser vistos como "los problemáticos", "los difíciles", "los peligrosos", "los perezosos", "los exóticos", "los coloridos" y "los inusuales". La construcción de la diferencia y su asociación con una jerarquía forman lo que también se llama prejuicio.

Última característica: el racismo estructural y el racismo institucional son evidentes. El primero es el racismo que se revela a nivel estructural, ya que las personas negras y *las personas de color* están excluidas de la mayoría de las estructuras sociales y políticas; y el segundo, un fenómeno ideológico, pero también institucionalizado. El término se refiere a un patrón de trato desigual en las operaciones cotidianas, como los sistemas y agendas educativas, los mercados laborales, la justicia penal, etc. (Kilomba, 2019, p. 75-78, nuestra traducción).

Así, partiendo de la definición de racismo de la autora, seguimos el racismo cotidiano que está presente en las prácticas cotidianas de manera velada, institucionalizada y estructural. De esta manera, los relatos de docentes negros nos revelan las experiencias subjetivas con el racismo que marcan sus trayectorias vitales y profesionales. Destacamos dos narrativas de las docentes entrevistadas:

De adolescente ya sabía lo que era el racismo. Descubrí el racismo en la escuela. Cuando llegué allí, sentí lo que realmente era el racismo. ¡En el colegio sufrí mucho! Me sentía sola, era la única estudiante negra en toda la escuela. Los estudiantes me llamaban rosquilla quemada, pasaban y me tiraban de la trenza. Ya no sufrí porque era un buen estudiante, tenía calificaciones maravillosas, así que las profesoras me protegieron porque era muy bueno, ¡era cien estudiantes! Pero los compañeros de la escuela, por ser de clase media alta, tenían muchos prejuicios, muchos, con acciones racistas. No entendí mucho, ¡pero sentí el dolor! ¡El racismo era notorio! (Luísa Mahin, 2021, nuestra traducción).

En la época de la fiesta de junio las chicas tampoco quisieron bailar con mi hermano porque era negro, tengo las fotos hasta el día de hoy, ya que estudiamos en la misma escuela cada fiesta de junio somos mi hermano y yo, a pesar de que somos de diferentes salones, yo siempre estaba sin pareja y él también, pero nunca dejé de participar en ningún evento en la escuela, solo si era por algún factor económico y no había sido posible en ese momento, pero yo bailaba con mi hermano y no tenía idea de que los chicos no querían bailar conmigo porque yo era una chica negra y las chicas no querían bailar con mi hermano porque era un chico negro (Aqualtune, 2022, nuestra traducción).

Las instituciones educativas y otros segmentos sociales marcan la vida de los individuos. Las experiencias con el racismo que relatan Luísa Mahin y Aqualtune son experimentadas en gran medida por los niños negros dentro de los entornos escolares en la primera infancia, permeadas por la reproducción de ideologías que caracterizan la dominación de un grupo sobre el "otro": el blanco contra el negro es el más reproducido.

Otro punto destacado en las narrativas de los docentes entrevistados fue con relación a la ausencia de docentes negros en sus trayectorias formativas. Destacamos:

[...] A lo largo de esta trayectoria desde el preescolar hasta el doctorado, conviví con la ausencia de otras personas negras. Recuerdo que tenía una maestra negra en el equivalente a lo que ahora es la primaria 2, pero se quedó por poco tiempo y se fue. También tuve una maestra negra que se quedó con nosotros por un corto tiempo, pero luego se fue y se fue a trabajar en otras cosas. En la educación superior también tuve un solo profesor negro (Esperança Garcia, 2022, nuestra traducción).

Desde la infancia hasta la adolescencia antes de llegar a la universidad, tuve profesoras negras en la UFU, solo en la UFU, fue la primera vez que tuve un profesor negro que me pareció hermoso. [...] en mi preescolar no había maestra negra, en primaria y secundaria tampoco tenía maestras negras (Aqualtune, 2022, nuestra traducción).

Tuve una maestra negra, la profesora Miranda, solo tengo recuerdos de esta maestra en la enseñanza, no tengo memoria de otras maestras, al contrario, fui a estudiar a la primera escuela una escuela de élite, la segunda escuela era una escuela estatal, incluso tuve una, pero ella no era mi maestra y en la profesión docente fui a conocer a la profesora Miranda (Maria Firmina dos Reis, 2022, nuestra traducción).

Nunca tuve profesoras negras en la base, este segmento de la educación en São Paulo siempre ha estado compuesto por mujeres blancas. En la escuela secundaria empecé a tener profesoras de Historia y luego empezaron a venir profesoras negras, pero no venían en Matemáticas, en Lengua Portuguesa. (Na Agontimé, 2022, nuestra traducción).

Gomes (1996) afirma:

La escuela no es un campo neutral donde, después de que entramos, los conflictos sociales y raciales quedan fuera. La escuela es un espacio sociocultural donde conviven conflictos y contradicciones. El racismo, la discriminación racial y de género, que forman parte de la cultura y la estructura de la sociedad brasileña, están presentes en las relaciones entre educadores y alumnos (Gomes, 1996, p. 69, nuestra traducción).

Si bien los individuos tienen al espacio familiar y privado como el primer grupo social que establece las primeras interacciones sociales y lo tienen como referencia, en el momento en que comienzan a vivir en el espacio público en el modelo educativo no inclusivo y reproductor de ideas del imaginario social, se verán influenciados en su formación. Podemos pensar que las cuestiones raciales y de género quedan en el sentido común, sin establecer relaciones con las teorías que las sostienen. En esto, muchos educadores y estudiantes pueden tener prejuicios en relación con las personas negras y, a partir de estos enfrentamientos, no hay un momento de discusión y aclaración de cuestiones raciales y de género.

Desde esta perspectiva, Gomes (1996, p. 69) alude a que las instituciones escolares son decisivas en la vida del sujeto, porque es a través de ellas que el niño forma o tiene la noción de lo que es vivir en sociedad; Es en la escuela donde aprende o no el respeto por la diferencia, por las subjetividades y particularidades de cada uno. Es allí donde se ve a sí misma y se hace representar.

La profesora Esperança Garcia nos habla de la falta de diversidad en las instituciones de educación superior y de los estereotipos que se reafirman en los relatos de las profesoras Maria Felipa y Maria Firmina dos Reis y Na Agontimé. En el campo de las relaciones raciales y étnicas, un estereotipo a menudo se define como una generalización excesiva sobre el comportamiento u otras características de los miembros de ciertos grupos. Los estereotipos étnicos y raciales pueden ser positivos o negativos, aunque lo más frecuente es que sean negativos. Incluso las aparentemente positivas pueden implicar comúnmente una evaluación negativa. Por lo tanto, decir que los negros son musicales y tienen un buen ritmo se acerca al estereotipo más abiertamente negativo de que son infantiles y eternamente felices.

En otras palabras, un estereotipo es una visión simplificada y cargada de valores de las actitudes de una persona o un grupo social. Estos puntos de vista pueden basarse en culturas sexistas, racistas o prejuiciosas y son muy resistentes al cambio. El estereotipo, según algunos estudios, es más marcado en los productos de los medios de comunicación de masas, en la educación, en el trabajo y en el deporte (cuando se pretende orientar a los individuos hacia actividades que se consideran apropiadas para el grupo estereotipado).

Algunas frases recogidas en las encuestas escolares ejemplifican formas de estereotipos: "Es negro, pero es trabajador"; "Es pobre, pero es inteligente", "Es negro, pero es educado", "¿Es de la familia Silva? ¡Oh! Así que no hay forma de evitarlo". El estereotipo, como nos recuerda Bento (1998), "es algo que funciona como un sello, desde el cual siempre se ve a la persona a través de una marca, independientemente de cómo sea realmente".

De esta manera, podemos entender que el estereotipo es un concepto muy cercano al de prejuicio, es decir, los estereotipos raciales o étnicos suelen ser expresiones de prejuicio contra los grupos en cuestión. El prejuicio es una opinión preestablecida, que es impuesta por el entorno, el tiempo y la educación. Basándose en estereotipos, la gente juzga a los demás. Por eso el prejuicio es un fenómeno psicológico.

"Los estereotipos son la práctica de los prejuicios. Es su manifestación conductual. El estereotipo objetivo es (1) justificar una supuesta inferioridad; (2) justificar el mantenimiento del *statu quo*; y (3) legitimar, aceptar y justificar: la dependencia, la subordinación y la desigualdad" (Munanga, 2005, p. 65, nuestra traducción).

En este sentido, abordamos el concepto de estereotipo presente en el imaginario social de la sociedad brasileña como una consecuencia estereotipada del sujeto negro.

A continuación, se presentan extractos de las narrativas de los docentes que, en diferentes circunstancias, revelan los estereotipos que experimentaron:

Mi hermana y yo estudiábamos en la USP y había muy pocos negros, muy pocos estudiantes negros en el curso de Historia y Geografía. Había tan pocos estudiantes negros que la bibliotecaria pensó que mi hermana y yo éramos una sola persona, cerca de la conclusión del curso un día fuimos dos juntas a la biblioteca y la bibliotecaria dijo "wow, sois dos, yo pensé que era solo una", como si fuera "negro es todo lo mismo" [...]. Recuerdo a un profesor que un día habló sobre la geografía urbana de la ciudad de São Paulo. Ella dijo: estamos aquí en la USP, esta ciudad es muy grande y simplemente sería imposible que una persona de la zona norte estudiara aquí por la distancia que está. Y yo era exactamente una persona de la zona norte, asistí a esta clase con la clase de Geografía, miré a mi hermana, ella me miró y pensamos "somos personas imposibles de estar aquí" (Esperança Garcia, 2022, nuestra traducción).

[...] En la escuela a la que fui había la tradición de la "reina de la primavera", me postulé, vendí boletos, mi mamá piensa que me pusieron otro porque el otro era rubio. En Maria Conceição, no me acuerdo, pero recuerdo que cuando iba a vacunarme y me preguntaron de qué color debía decir, era negra, me dijeron que no era negra, parece que estaban tratando de protegerme, pero creo que era una forma de decir que ser negra era fea (Maria Felipa, 2022, nuestra traducción).

Conseguí mi primer trabajo como maestra por teléfono, envié mi currículum a la universidad y cuando llegué allí el director me dijo "wow, pensé que eras diferente" [...] (Maria Firmina dos Reis, 2022, nuestra traducción).

Las narrativas revelan el racismo cotidiano que viven los docentes. Esperança Garcia, además de experimentar el estereotipo de que las mujeres negras son iguales, experimentó prejuicios sobre el lugar en el que viven. De acuerdo con Almeida (2019, p. 22-23), el racismo es una forma sistemática de discriminación que se basa en la raza, y que se manifiesta a través de prácticas conscientes o inconscientes que culminan en desventajas o privilegios para los individuos, dependiendo del grupo racial al que pertenezcan. El racismo difiere de los prejuicios y la discriminación raciales.

El prejuicio racial es el juicio basado en estereotipos sobre las personas que pertenecen a un grupo racializado en particular, y que pueden o no dar lugar a prácticas discriminatorias. Considerar a los negros violentos y poco confiables, los judíos avariciosos, o los orientales "naturalmente" preparados para las ciencias exactas son ejemplos de prejuicios. La discriminación racial, por otra parte, es la atribución de un trato diferenciado a los miembros de grupos racialmente identificados.

Además, el autor aclara que la discriminación puede ser directa o indirecta. La discriminación directa es el repudio flagrante a individuos o grupos, motivado por la condición racial, como es el caso de países que prohíben la entrada de negros, judíos, musulmanes, personas de origen árabe o persa, o incluso tiendas que se niegan a atender a clientes de una determinada raza. La discriminación indirecta es un proceso en el que se ignora la situación específica de los grupos minoritarios, es decir, una discriminación de facto, o en el que se imponen normas de "neutralidad racial".

Esos conceptos sobre el racismo, a saber, los prejuicios y la discriminación racial, están relacionados, pero difieren. Las instituciones educativas y otros segmentos sociales marcan la vida de los individuos, así como las experiencias con el racismo que se registran en la memoria y (re)cuentan la historia de vida como observamos en los informes de vida de los maestros negros en relación con el racismo.

Les preguntamos a las siete maestras sobre sus experiencias con el racismo. Una profesora, Tereza de Benguela, no quiso informar sobre tales experiencias, pero reconoce que ella también experimentó las crueldades de las personas en relación con el "otro" racializado. La profesora afirma:

Como estudiante de pregrado, al ser un curso en el área de ciencias exactas, sí recuerdo alguna adversidad o prejuicio por ser mujer y negra. La gente es horrible, yo estudié en la USP. Pero, no quiero informar de esos hechos, pero hay muchas cosas, la gente es muy racista (Tereza de Benguela, 2022, nuestra traducción).

A partir del discurso de la profesora sobre los prejuicios en relación con el hecho de ser mujer y negro, nos remitimos a Kilomba (2019), cuando afirma que los procesos de racismo y sexismo son similares, ya que ambos construyen ideológicamente el sentido común, a través de la referencia a las diferencias naturales y biológicas. Es decir, hay conexiones entre "raza", género y racismo y la raza son inseparables y están entrelazadas. Según la autora, "las personas sufren discriminación por ser diferentes, cuando en realidad es todo lo contrario: las personas se vuelven diferentes a través del proceso de discriminación. En otras palabras, ser negro se revela por su cuerpo negro a través de discursos fijados en el color de la piel" (Kilomba. 2019, p. 166, nuestra traducción).

La narrativa de Tereza de Benguela nos permite asociar el concepto de interseccionalidad. La autora Carla Akotirene en su obra titulada "¿Qué es la interseccionalidad?", nos presenta el concepto que surge en 1989, de Kimberlé Crenshaw:

La interseccionalidad también puede proporcionar los medios para abordar otras marginaciones. Por ejemplo, la raza también puede ser una coalición de personas heterosexuales y homosexuales y, por lo tanto, servir como base para la crítica de las iglesias y otras instituciones culturales que reproducen el heterosexismo (Crenshaw *apud* Akotirene, 2018, p. 66, nuestra traducción).

Tal concepto establece la necesidad de estudiar las superposiciones entre raza y género para comprender adecuadamente ciertas formas de discriminación, que las teorías femeninas tradicionales no han incluido. Según Kimberlé Crenshaw, la interseccionalidad permite ver la colisión de estructuras, la interacción simultánea de las vías identitarias, así como el fracaso del feminismo a la hora de contemplar a las mujeres negras, ya que reproduce el racismo. Asimismo, el movimiento negro fracasa por su carácter machista, ofrece herramientas metodológicas reservadas solo para las experiencias del hombre negro (Crenshaw *apud* Akotirene, 2018, p. 14).

Los horrores del racismo y el sexismo producen marcas y heridas y, en consecuencia, traumas a través de la violencia y el daño que entraña la experiencia cotidiana del racismo. En este sentido, entendemos a la profesora Tereza Benguela cuando opta por no relatar tales experiencias. Sería como recordar la herida del racismo cotidiano, contar historias de violencia y silenciamiento a las que se someten los cuerpos negros.

Kilomba (2019, p. 40) señala la herida del racismo cotidiano a través de la obra del autor Fanon (1967) quien afirma:

(...) el trauma de las personas negras proviene no solo de eventos familiares, como argumenta el psicoanálisis, sino del contacto traumático con la barbarie violenta del mundo blanco, que es la irracionalidad del racismo que siempre nos coloca como el "Otro", como diferentes, como incompatibles, como conflictivos, como extraños e inusuales. Esta realidad irracional del racismo es descrita por Frantz Fanon (1967, p. 118) como traumática (Kilomba *apud* Fanon, 1967, nuestra traducción).

Según la autora, al citar a Fanon, dice que utiliza el lenguaje del trauma, como lo hacen la mayoría de las personas negras cuando hablan de experiencias cotidianas de racismo, lo que indica el doloroso impacto corporal y la pérdida característica de una ruptura traumática, porque en el racismo el individuo es extirpado quirúrgicamente y separado violentamente de cualquier identidad que pueda tener realmente. Tal separación se define como un trauma clásico, ya que priva al individuo de su propia conexión con la sociedad que inconscientemente se considera blanca (Kilomba, 2019, p. 39).

Las profesoras Aqualtune, Luísa Mahin, Tereza Benguela y Esperança Garcia informan sobre el racismo en el locus profesional:

Una vez que iba a dar clases y había un profesor que en ese momento estaba terminando su maestría, también era profesor titular, me preguntó, "¿tú también eres profesor aquí en la UFU?", le dije que sí, y me preguntó "¿pero ¿tienes al menos una maestría?". Le dije que no, que ya terminé el doctorado y sabía que estaba haciendo una maestría, pero le pregunté "¿y tú tienes por lo menos una maestría?", hasta el día de hoy no me mira a la cara, es esa cosa, la gente te pincha, pero cuando contestas piensan que es una ofensa (Aqualtune, 2022, nuestra traducción).

[...]desde que llegué al Curso de Pedagogía, escuché esos 'chistes' de "la cuota racial aquí está aumentando, una negra más". Eso de la pequeña broma de que sabemos que estamos llegando a un ambiente que está diciendo "este ambiente aquí es blanco", entonces, tuve dificultades al principio en relación con los compañeros también, para llegar y sentirme realmente un grupo, solo me sentí aceptada y respetada cuando empecé a hacer la extensión y luego empecé a aprobar proyectos y más proyectos y entonces ya no necesitaba quedarme con los profesores, Me quedé con los estudiantes y la comunidad (Luísa Mahin, 2021, nuestra traducción).

Entre mis colegas, viví una situación que no tiene otro nombre, solo se puede llamar racismo, no fue aquí en la UFU, fue en una universidad de São Paulo. Surgió la posibilidad de anclar un curso para profesores en el municipio, entonces un grupo de profesores se presentó para coordinar este curso, tendrían becas y vinieron a mí, el discurso fue exactamente así: "Esperança Garcia, necesitamos que nos armes el menú del curso, pero no formarás parte del equipo ni recibirás una beca, Aquí nadie sabe cómo armar este menú, la persona que mejor sabe esto eres tú, ¿nos preparas el menú?" (Esperança Garcia, 2022, nuestra traducción).

En los relatos de las docentes antes mencionadas, podemos evidenciar el racismo velado, el racismo recreativo, la invisibilidad de los negros, especialmente en el espacio académico, y la subestimación del "otro". En nuestro país están implícitas la discriminación, la explotación y la opresión racial, en la que la población negra era la más condicionada a los problemas sociales y a hacer frente a las experiencias de racismo, y las mujeres negras también tenían experiencias de racismo y sexismo.

Las profesoras Aqualtune, Luísa Mahin y Esperança Garcia denuncian las sutilezas del racismo en el ámbito académico y profesional. Tales informes nos muestran la ausencia de mujeres negras en ciertos espacios y también la naturalización del racismo.

Históricamente, las mujeres negras desarrollan trabajos subordinados, cuando trabajan como profesoras en la educación superior, rompen con este imaginario de las mujeres negras como trabajadoras domésticas, entre otros, precisamente en el ámbito universitario, que históricamente es un lugar ocupado por personas no negras.

Los estudios de Santos, Matos y França (2020, p. 3, nuestra traducción) que abordan el perfil de la docencia en educación superior reportan que:

Los datos presentados sobre el perfil de la enseñanza en el nivel superior, basados en la Psicología Social, revelan una sociedad estructurada de manera desigual que, en sus especificidades, refuerza una jerarquía de poder y dominación que no incluye a las mujeres ni a los negros. Esta postura crítica nos permite cuestionar si las mujeres son más numerosas en el escenario educativo, y si realmente dominan los espacios de prestigio en la educación. Además, ¿por qué, en un país de mayoría negra, los negros no están presentes en los espacios de poder y prestigio?) Y, específicamente, ¿por qué los negros no están presentes, de manera expresiva, en los dominios de la enseñanza de la educación superior, ya que son la mayoría numérica en la población brasileña?

Las autoras añaden que tales hipótesis aclaran que los negros están subrepresentados en los espacios de enseñanza de la educación superior y que las mujeres no están en los espacios más prestigiosos de la educación brasileña. A partir de esto, debemos cuestionar constantemente la realidad racial existente y naturalizada en la sociedad, y tal acción nos permite e induce a prácticas antirracistas.

Cuando se le pregunta a Aqualtune si también es profesora en la UFU y su grado de calificación, nos damos cuenta de cómo el racismo proyecta al "otro" en el imaginario social. El "otro" cuestiona al "otro" que es cuestionado y tiene que explicarse, pero en este caso Aqualtune logra cambiar esta relación de poder que define la presencia del "otro" que debe cuestionar y controlar. Cuando Aqualtune cuestiona al "otro" acostumbrado a controlar y cuestionar, intenta deconstruir el sentido común del "otro" que tiene como referencia naturalizar las diferencias en el "otro". Según Kilomba (2019), el racismo no es la falta de información sobre el "otro", como cree el sentido común, sino la proyección blanca de información indeseable sobre el "otro".

La profesora Luísa Mahin relata las "bromas" sobre las profesoras negras que se convierten en miembros permanentes de la institución. Tales "chistes" entre líneas cuestionan el espacio que ocupan las profesoras negras en la educación superior.

Podemos conceptualizar estos "juegos" de racismo recreativo que, según el concepto de Adilson Moreira (2019) es un humor racista que hace representaciones estereotipadas vinculadas a minorías raciales, con el propósito de inferiorizar y determinar lugares siempre subordinados. Al mismo tiempo, permite el mantenimiento del *estatus cultural* que privilegia a un grupo racial hegemónico. Así, los "chistes" o "chistes" que son aparentemente inofensivos en las interacciones sociales, pero que, por tener una impronta racial, asocian las características físicas y culturales de los individuos negros con algo inferior y desagradable.

Los autores Brasil y Brito (2022, p. 116), al analizar la obra de Moreira (2019) racismo recreativo (2019) señalan que el humor que involucra chistes racistas tiene un impacto en la vida de las personas perjudicadas por estos chistes, esculpiendo su argumento. Al pensar en el chiste como un mensaje, transmite varios significados, no solo los divertidos. Por lo tanto, los "chistes" o el humor racista deslegitiman solo a las personas que no son blancas.

Al pensar en las mujeres negras, a partir de su singularidad, sus experiencias no son únicas. La maestra María Felipa relata que para ella el racismo en el lugar de trabajo era tranquilo. Al considerar el racismo velado, no pasó por situaciones extremas, dando el ejemplo

de las sutilezas del racismo en las miradas y situaciones cotidianas que atraviesan ser negro y mujer.

En este aspecto, nos referimos a Kilomba (2019, p. 162) quien aborda el juego de las palabras amargas y dulces: el juego de las palabras dulces y amargas no solo dificulta la identificación del racismo; Es también una forma de producir racismo. La dificultad de identificar el racismo no sólo es funcional para el racismo, sino que también es una parte importante del racismo mismo. En este sentido, el racismo tiene la capacidad de naturalizar y normalizar sus prácticas de violencia al determinar representaciones de las mujeres negras en el imaginario de quienes no son negras, representando lo que es ser negro.

Conscientes de los desafíos y de la importancia de su representatividad, las docentes, protagonistas de la investigación, enfatizan en su trabajo el acto político de abordar temas relacionados con cuestiones étnico-raciales, contribuyendo así al proceso de descolonización, a una identificación positiva que, según Kilomba (2019), conduzca a la reparación. El proceso llega a un estado de descolonización, es decir, internamente, ya no existe como el Otro, sino como el yo. Somos yo, somos sujetos, somos los que describimos, somos los que narramos, somos los autores y la autoridad de nuestra propia realidad.

### Consideraciones finales

Volvemos a la afirmación de Kilomba (2019) de que escribir es un acto político, de descolonización. Las narrativas revelaron las adversidades y prejuicios que los docentes, protagonistas de la investigación, experimentaron durante la trayectoria de la vida escolar y/o académica. Explicitaron el racismo cotidiano que se vive desde la infancia y que impregna la vida escolar y profesional. Entre los testimonios, podemos destacar la negación de la identidad negra, que se refuerza a través del mito de la democracia, pero los docentes se reconocen como negros y se declaran y luchan por el reconocimiento de la identidad negra. En esta disyuntiva, podemos considerar que, en el desafío de reconocer su identidad en los espacios escolares y profesionales, se vuelven negras en sus trayectorias.

En la docencia, las profesoras destacaron que buscan enfatizar temas relacionados con cuestiones étnico-raciales tanto en proyectos de extensión como en estudios en Grupos de Investigación. A través de la participación en grupos de estudio como el Neabs y la asociación con la ABPN, las profesoras articulan su trabajo con la docencia, la extensión y la investigación dentro de la universidad, relacionando las cuestiones pertinentes al tema de las relaciones

étnico-raciales. Al insertar a las profesoras negras en el ámbito académico y en un espacio que invisibiliza su condición de mujer y negra, el desarrollo de temáticas étnico-raciales en este espacio, al proponer deconstruir el conocimiento, va más allá ya que rompe con el lugar designado por el racismo y el sexismo.

Sus voces se convierten en referentes como maestras negras para estudiantes, mujeres y hombres negros y no negros, al contar sus historias de vida que pueden ser reflejos y referencias positivas a otras mujeres negras que tienen el deseo de seguir caminos diferentes y en el transcurso de sus trayectorias pueden ser modelos y/o ejemplos de vida de superación y logros.

Las voces revelan la importancia de la representación. Mujeres negras que nos inspiran. Nos llevan a coincidir con Kilomba (2019) en afirmar que las imágenes "positivas" y no "idealizadas" de la negritud creadas por las propias personas negras, en la literatura y la cultura visual, pueden dismantelar esta alienación. Son sujetos hablantes que pueden contribuir a la transformación de la realidad en la que vivimos.

Al tener acceso a las trayectorias de vida de los docentes negros, sujetos de esta investigación, pudimos reforzar la importancia de sus historias de vida y formación que contribuyen a una educación antirracista. Nos hace creer que, al escribir la historia de vida de los maestros negros, contribuimos a transformar, no solo ser el "Otra", ¡sino ser un sujeto hablante!

## REFERENCIAS

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 antirracista: 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.

GROSGUÉL, 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 oct. 2022.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconocimientos:** Agradecer a las profesoras que realizaron las entrevistas.

**Financiación:** PPGED/UFU y FAPEMIG.

**Conflictos de intereses:** No aplicable.

**Aprobación ética:** Fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Federal de Uberlândia según consta en el dictamen: 5.133.473.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Aportes de los autores:** El autor trabajó en conjunto en la producción del texto de manera dialógica.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

