

De “neguinha” a professora: trajetórias de vida-formação de docentes negras do Ensino Fundamental I em Primavera do Leste, MT¹

From “little black girl” to teacher: life and educational trajectories of black female teachers in Elementary Education in Primavera do Leste, MT

De “negrita” a profesora: trayectorias de vida y formación de docentes negras en la educación primaria en Primavera do Leste, MT

Júlia Rodrigues Nunes Café²

Lucas Santos Café³

Ademar de Lima Carvalho⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1874>

Resumo: Este estudo examina as vivências de vida-formação de professoras negras no ensino fundamental I em Primavera do Leste, MT, focalizando os efeitos do racismo e sexismo desde a educação básica até a formação docente. Utilizando questionários e entrevistas com cinco participantes, a pesquisa analisa como essas trajetórias foram influenciadas pelas categorizações sociais. Os relatos evidenciam a intrincada interseção de raça, gênero e classe. Obstáculos estruturais, juntamente da falta de consciência racial e de gênero, assim como sobre políticas públicas, impuseram inúmeras dificuldades às jornadas formativas das professoras negras. O estudo enfatiza a importância da conscientização racial e de gênero, e do entendimento ativo das políticas, para transformar as trajetórias dessas professoras, promovendo debates e ações rumo a uma educação mais plural, diversa, inclusiva e equitativa.

¹ Este artigo científico resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). O presente estudo foi conduzido sob estritos padrões éticos e em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Comissão de Ética em Pesquisa desta instituição. A submissão a essa comissão reflete o comprometimento em assegurar a integridade e a ética da investigação.

² SEDUC-MT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

³ Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis Mato Grosso, Brasil.

Palavras-chave: trajetórias; formação; professoras negras.

Abstract: This study examines the life-formation experiences of black female teachers in primary education level I in Primavera do Leste, MT, focusing on the effects of racism and sexism from basic education to teacher training. Using questionnaires and interviews with five participants, the research analyzes how these trajectories were influenced by social categorizations. The narratives highlight the intricate intersection of race, gender, and class. Structural obstacles, coupled with a lack of racial and gender awareness, as well as awareness of public policies, imposed numerous difficulties on the formative journeys of black female teachers. The study emphasizes the importance of racial and gender awareness, as well as active understanding of policies, to transform the trajectories of these teachers, promoting debates and actions towards a more plural, diverse, inclusive, and equitable education.

Keywords: trajectories; formation; black female teachers.

Resumen: Este estudio examina las experiencias de formación de vida de profesoras negras que trabajan en el nivel de educación primaria I en Primavera do Leste, MT, destacando los impactos del racismo y sexismo desde la educación básica hasta la formación docente. A través de cuestionarios y entrevistas con cinco participantes, la investigación analiza cómo estas trayectorias fueron moldeadas por las clasificaciones sociales. Los relatos evidencian la intrincada intersección de raza, género y clase. Obstáculos estructurales, junto con la falta de conciencia racial y de género, así como sobre políticas públicas, impusieron numerosas dificultades en los recorridos formativos de las profesoras negras. El estudio destaca la importancia de la conciencia racial y de género, así como del conocimiento activo de las políticas, para transformar las trayectorias de estas profesoras, fomentando debates y acciones hacia una educación más plural, diversa, inclusiva y equitativa.

Palabras clave: trayectorias; formación; profesoras negras.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo científico propõe aprofundar a compreensão das experiências formativas de professoras negras que atuam no nível fundamental I da rede estadual de ensino na cidade de Primavera do Leste, MT. O enfoque principal recai sobre a maneira pela qual o racismo e o sexismo permearam suas trajetórias formativas desde a educação básica até a formação docente. O estudo investiga as memórias dessas profissionais em relação à trajetória da experiência de vida e formativa, visando compreender os processos educacionais pelos quais passaram, a relação que mantêm com a escola e, especialmente, como o racismo e o sexismo impactaram e continuam a influenciar suas experiências, tanto durante a formação na educação básica quanto em sua prática docente atual.

Para realizar a pesquisa, foram aplicados questionários por meio do *Google Forms* e conduzidas entrevistas via *Google Meet* com cinco professoras negras. A seleção das participantes deu-se por autodeclaração, sendo que as professoras

voluntariamente se dispuseram a participar do estudo. O questionário permitiu a coleta de dados socioeconômicos mais abrangentes, enquanto as entrevistas foram fundamentais para explorar aspectos específicos de suas trajetórias, fornecendo dados analisados de maneira qualitativa. Cada professora foi entrevistada em duas ocasiões: uma vez de forma semiestruturada e outra de maneira estruturada.

O cerne deste artigo está na análise das formas como as trajetórias formativas das professoras investigadas foram moldadas e impactadas pelo racismo e pelo sexismo. Mulheres negras, incluindo as professoras, têm sido historicamente alvos constantes de discriminação racial e de gênero no contexto brasileiro, sendo atravessadas de forma interseccional por questões de raça, classe e gênero (Gonzalez, 2020). Partindo dessa premissa, a hipótese central é que, mesmo que essas professoras não tenham plena consciência do impacto do racismo e do sexismo em suas trajetórias formativas, elementos em suas narrativas denunciarão que essas trajetórias foram profundamente influenciadas por essas formas de discriminação, bem como por outras estruturas de poder que permeiam a vida das mulheres negras no Brasil.

A relevância deste artigo reside na compreensão aprofundada do processo formativo das docentes negras, assim como na identificação dos desafios presentes em sua formação e autoformação como possibilidade de formação permanente de professoras na perspectiva emancipatória, não apenas durante o período do ensino superior, mas também ao longo da educação básica. Neste estágio, memórias, traumas e obstáculos podem deixar marcas indeléveis na vida de uma professora, moldando sua atuação docente de maneira duradoura. Investigar as trajetórias formativas dessas professoras é, portanto, explorar os elementos que constituem sua identidade profissional atual, elementos estes que podem tanto apoiá-las quanto prejudicá-las no exercício de uma educação verdadeiramente antirracista.

Este estudo não apenas amplia o espectro da literatura sobre educação, racismo e sexismo no Brasil, mas também estabelece um ponto crucial para debates mais abrangentes sobre a promoção de práticas educacionais equitativas. Adicionalmente, fornece *insights* essenciais para a formulação de estratégias e políticas destinadas a criar ambientes educacionais mais inclusivos e justos, impulsionados por educadoras comprometidas com o ideal de uma civilidade libertadora. Isso fundamenta a prática da educação cidadã como um meio de

liberdade na busca pela unidade e luta por ser mais, conforme discutido por Freire (1967) e por hooks (2013).

Ao adentrar nas experiências pessoais e profissionais dessas professoras, este trabalho contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na formação de professores, ao mesmo tempo que estabelece um alicerce sólido para investigações futuras sobre educação antirracista e equidade de gênero no contexto brasileiro.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA

Esta pesquisa foi conduzida com a participação de cinco professoras negras, todas pedagogas, residentes e atuantes na cidade de Primavera do Leste, MT. A seleção dessas professoras ocorreu em três escolas estaduais da cidade: Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza, abrangendo os ciclos I, II, III, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 2º segmento; Escola Estadual Sebastião Patrício, voltada para os ciclos I e II; e Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, que abrange os ciclos I, II e III.

As cinco professoras selecionadas, autodeclaradas negras, possuem especialização na área de Educação. Quatro delas são casadas, enquanto uma está solteira. As participantes assinaram o termo de anuência, comprometendo-se voluntariamente a participar da pesquisa do início ao fim, sem imposição ou obrigatoriedade. Ficou evidente para todas que a participação era opcional, permitindo que apenas aquelas que se sentissem confortáveis contribuíssem com os objetivos propostos.

A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas constituíram uma abordagem eficaz para estimular as professoras a refletirem sobre suas origens raciais, sociais, culturais e econômicas. Essa metodologia revelou-se altamente produtiva, possibilitando a coleta de dados e informações que permitiram interpretar como o racismo e o sexismo impactaram suas trajetórias de vida-formação.

A análise dos dados foi realizada mediante a aplicação imbricada da análise do conteúdo e da análise do discurso, gerando um “ateliê escrevinte” (Café, 2023). Esta análise proporcionou uma reflexão profunda sobre a trajetória formativa das professoras negras, evidenciando que suas experiências para a docência estão intrinsecamente ligadas a vivências específicas das mulheres negras. A articulação dessas experiências é crucial, pois vai além da atuação docente, deixando

marcas significativas na vida dessas mulheres. Esse entendimento contribui para uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas na formação de professoras e destaca a importância de considerar tais experiências na promoção de uma educação antirracista e equitativa.

A escrita deste artigo utiliza como referência o ateliê escritivente de Júlia Café (2023), fundamentado na articulação da ideia de escritivência de Evaristo (2007) e a concepção de bell hooks (2013) sobre a necessidade de integrar epistemologias e pedagogias descoloniais e amorosas para compreender as experiências de mulheres negras vítimas de brutalização. O ateliê escritivente representa um espaço de produção de conhecimento que entrelaça vivências e experiências. Nesse contexto, a escrita é concebida como um processo contínuo de trocas e influências originadas das próprias vivências, especialmente para mulheres negras. Essa abordagem permite compreender e interpretar experiências de mulheres negras que foram vítimas de brutalização.

3 AS PROTAGONISTAS E A PESQUISA

Profissionais do ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até os Programas de Pós-Graduação, frequentemente são convidados a participar de pesquisas acadêmicas. Entretanto, é recorrente que, nos trabalhos acadêmicos, essas pessoas sejam tratadas como objetos, não como sujeitas. Esta tendência é ainda mais acentuada em pesquisas sobre educação para as relações raciais e étnico-raciais, particularmente quando as participantes são negras e negros, ampliando a objetificação.

Abdias Nascimento, em *O Genocídio no Negro Brasileiro* (Nascimento, 1978), enfatiza de maneira contundente essa objetificação nas pesquisas acadêmicas envolvendo pessoas negras. Ele aponta que essas pesquisas frequentemente reproduzem práticas racistas, resultando em desumanização. Nascimento destaca que, quando consideradas humanas, as pessoas negras tendem a ser infantilizadas, principalmente em estudos conduzidos por pesquisadores brancos, envolvendo apropriação cultural, roubo intelectual e racismo epistemológico.

Além da questão geral da objetificação nas pesquisas acadêmicas, é crucial reconhecer a escassez de estudos dedicados às trajetórias de professoras negras, diante das necessidades urgentes da sociedade brasileira. Assim, embora essas professoras pudessem ter participado de pesquisas acadêmicas, era improvável

que tivessem sido abordadas para compartilhar suas próprias experiências e trajetórias significativas.

Neste contexto, é fundamental destacar que, neste trabalho, as professoras negras não são apenas objetos, mas sim protagonistas. O esforço foi no sentido de não silenciar ou ocultar seus relatos, priorizando a partilha que evidencia suas trajetórias e experiências de vida. Reconhecer essas mulheres como sujeitas capazes de pensar e produzir conhecimento foi fundamental para torná-las protagonistas.

Apesar do protagonismo das professoras ser uma meta essencial, em acordo mútuo, optou-se por não utilizar seus nomes reais na pesquisa. Por razões pessoais e profissionais, decidimos usar apenas suas iniciais para identificação, permitindo que elas mesmas se reconheçam durante a leitura do artigo. As cinco professoras protagonistas deste estudo atuam na escola pública, tendo idade entre 35 e 52 anos, identificadas aqui como: C. D., D. P. S., E. M. L., I. A. S. e L. S. P.

4 AS ORIGENS

Após atender aos requisitos básicos para a participação neste estudo, tornou-se essencial aprofundar-se nas experiências das professoras, compreendendo suas ascendências. Nesse contexto, tanto no questionário quanto nas entrevistas, elas foram instigadas a refletir sobre suas origens raciais, sociais, culturais e econômicas. O resultado revelou que todas são frutos de casamentos inter-raciais, sendo filhas de mães e pais que pertencem a grupos raciais diferentes.

Os casamentos inter-raciais, longe de serem exclusivos das progenitoras e dos progenitores das professoras participantes, foram abundantes em diversas regiões do Brasil, especialmente após a era republicana (Skidmore, 2010). Utilizados muitas vezes para negar a existência do racismo, esses casamentos eram considerados uma prova da suposta harmonia racial brasileira, conforme destacado por Guimarães (1999). No entanto, Abdias Nascimento (1978) ressalta que esses casamentos encobriam conflitos e tensões naturalizados pelo próprio racismo.

A experiência vivida e relatada pela professora I. A. S. ilustra como os conflitos raciais nos casamentos inter-raciais podem se aprofundar quando combinados com questões sociais e econômicas. I. A. S. relatou que nasceu “[...] *em uma família de trabalhadores que não possuíam recursos financeiros expressivos e que vivenciavam uma série de problemas devido ao racismo*”. A partir da análise do seu relato, é possível identificar que sua vida foi marcada por conflitos raciais,

sociais e de gênero. Segundo a professora, durante sua infância, enfrentou não apenas a pobreza, mas também o racismo e a discriminação racial, especialmente por parte de sua avó paterna.

A avó da professora I. A. S. expressava e manifestava um racismo evidente, rejeitando sua mãe devido à cor de pele e hierarquizando as netas com base na tonalidade da pele. Mesmo na vida adulta, a avó continuou a rejeitá-la, evidenciando como o racismo pode persistir ao longo do tempo quando não existem práticas que busquem sua superação. Esse ambiente hostil e discriminatório levou a família da professora a mudar de Goiânia para escapar da intolerância racial imposta por sua família paterna.

O relato da professora I. A. S. oferece uma perspectiva reveladora sobre como os casamentos inter-raciais escondem conflitos profundos. Mesmo após quase 400 anos de escravidão, a mentalidade escravocrata persiste, conforme destacado por Souza (2019), levando a uma visão de superioridade das pessoas brancas em relação às negras. Essa mentalidade é evidenciada nas situações vivenciadas pela professora, corroborando a análise de Schwarcz (2011) e Skidmore (2010) sobre a discriminação e a tentativa de preservar a suposta superioridade racial.

A história compartilhada pela professora I. A. S. revela que os casamentos inter-raciais estão longe de serem aceitos plenamente, sendo questionados cotidianamente, especialmente pelos familiares da pessoa branca. Munanga (2005) destaca que ninguém nasce racista, mas torna-se durante seu processo formativo, que ocorre não apenas na escola, mas também no ambiente familiar. Assim, os processos formativos das professoras negras e sua relação com o racismo e o sexismo começam desde seu nascimento, impactadas pelas discriminações decorrentes das classificações sociais de raça, classe e gênero (Hooks, 2013).

O relato da professora I. A. S. exemplifica situações comuns na vida de pessoas negras desde a infância, quando são confrontadas com situações que as inferiorizam, podendo deixar marcas permanentes. Dentro de casa, uma pessoa negra pode enfrentar diversos abusos e discriminações que moldarão suas vidas, refletindo o lugar reservado pelo racismo estrutural para as pessoas negras.

O relato da professora I. A. S. foi destacado por sua significância, porém, outras três professoras negras também compartilharam experiências de conflitos raciais em seus lares. Notavelmente, a professora E. M. L. foi a única entre as cinco entrevistadas que afirmou não ter sido impactada por questões raciais em

sua infância. Contudo, é relevante considerar que, talvez, essa percepção esteja relacionada à sua consciência, e não necessariamente à ausência de experiências de racismo.

A diversidade de relatos entre as professoras destaca a complexidade das vivências e a subjetividade nas percepções sobre o racismo no ambiente familiar. Cada relato contribui para a compreensão da interseccionalidade das experiências das professoras negras, evidenciando que a presença ou ausência de conflitos raciais é multifacetada e influenciada por fatores individuais e contextuais.

Aprofundar-se nos relatos das outras professoras que mencionaram conflitos raciais em seus lares proporcionará uma compreensão mais abrangente dessas experiências, enriquecendo a análise sobre como o racismo se manifesta nas trajetórias formativas dessas profissionais.

5 A VIDA ESCOLAR

Se, em casa, existe a reprodução do racismo e o silêncio sobre a raça e o gênero; se o racismo, e muitas vezes o machismo, é naturalizado no ambiente familiar, espera-se que esses problemas sejam problematizados dentro da escola. Todavia, a educação brasileira ainda é uma educação racista, eurocêntrica e patriarcal, que serve a interesses coloniais e não está preparada para a superação do racismo (Café, 2020).

A escola, muitas vezes, é o espaço privilegiado para reprodução do racismo e do machismo, fazendo com que pessoas negras entendam esses espaços como hostis (Cavalleiro, 2020). Um lugar que se imagina ser de conhecimento e de emancipação, para pessoas negras, pode significar um lugar de deterioração (Woodson, 2021).

A hostilidade da escola para com as pessoas negras foi, expressivamente, identificada nos relatos das mulheres negras protagonistas desta pesquisa. Elas, quase sempre, demonstraram carregar lembranças negativas do ambiente escolar, lembranças estas que também compõem e influenciam suas vidas e seus processos formativos.

Na condição de professoras, o ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço importante e significativo para as protagonistas. O que resta saber é se esses espaços trazem significados positivos ou negativos para essas professoras. Entender como se deu o processo de construção de suas relações com o ambiente escolar

é de suma importância, pois, antes de ingressarem no curso superior, elas iniciaram a formação intelectual e afetiva com a educação no ambiente escolar, o que obriga a refletir sobre suas trajetórias escolares.

Ao lembrarem das suas trajetórias escolares, todas as participantes deixaram evidente em seus relatos que suas experiências, no espaço escolar, não aconteceram da forma que desejavam ou da forma que julgavam que teria sido melhor para suas vidas. Todas as professoras relataram que seus responsáveis, sobretudo mãe e pai, tinham muitas dificuldades econômicas e foi muito difícil mantê-las na vida escolar. A desejada base escolar, tão necessária para o sucesso de bons profissionais nos mundos do trabalho, não é uma realidade para crianças negras, até porque, no Brasil, a pobreza, especialmente a extrema, também tem cor, e essa cor é preta (Guimarães, 1999). Somente para efeito de exemplo, apresentei um relato sobre o que é comum na fala das professoras.

O que foi possível identificar é que as cinco professoras entrevistadas tiveram enormes dificuldades para concluir a educação básica, encontrando grandes problemas desde a educação infantil. As dificuldades relatadas não estão relacionadas com a falta de capacidade delas ou com uma inferioridade natural das pessoas negras.

Quando elas narram suas dificuldades de acesso à educação, percebemos que essas dificuldades se relacionam com as condições estruturais às quais se encontram as populações negras no Brasil (Gonzalez, 2020). Como pontuou Guimarães (1999), o racismo no Brasil é identificado, especialmente, pelas condições sociais e econômicas adversas em que se encontram as populações negras brasileiras. Condições essas que impedem as pessoas negras de terem pleno acesso à alimentação, à educação, à moradia, à saúde, à cultura e ao lazer.

É importante relatar que as consequências do racismo estrutural se manifestam não apenas na vida escolar das protagonistas, mas na vida de seus ancestrais. A falta de acesso à educação foi detectada na ascendência das protagonistas, sobretudo, na parte negra de suas famílias. As cinco entrevistadas pontuaram que seus pais não tinham completado o ensino fundamental I, e alguns eram analfabetos. Pontuaram também que, na parte familiar de ascendência negra, a maioria dos familiares eram analfabetos e não havia expoentes que tivessem concluído a educação básica e ingressado em um curso superior.

Os relatos das professoras negras na luta por acesso à educação básica são impactantes. Algumas delas relataram, emocionadas, as marcas negativas

deixadas pelas dificuldades dessa época difícil e adoecedora. Abaixo, será possível aprofundar nas marcas mais significativas. Pontuo que relembrar alguns episódios dolorosos que as marcaram foi uma tarefa dura que precisava ser ressignificada para que todo esforço tivesse um sentido positivo.

Nas dores relatadas, ocorreram inúmeros exemplos de interrupção nos estudos e evasão escolar, consequência de uma série de problemas sociais. As protagonistas interromperam seus estudos ou se evadiram da escola por residirem em locais onde não existia escola, por não terem condições de pagar transporte, por não terem condições de comprarem materiais didáticos ou por terem de priorizar demandas econômicas para a sobrevivência, as quais, naquele momento, eram mais urgentes do que a educação.

Diante da variedade de relatos, para os fins desta pesquisa, o que mais me interessou foram os inúmeros relatos sobre discriminação racial, xenofobia, *bullying* racial, preconceito e racismo. Neles, não faltaram episódios de racismo por conta de seus cabelos, cor de suas peles e/ou de suas aparências físicas. Os relatos revelam que as professoras negras, durante sua formação escolar, para além das dificuldades sociais e econômicas, foram estigmatizadas devido às características fenotípicas que apresentavam. Seus relatos confirmam que a escola se constituiu como um espaço de dor e terror para as crianças negras.

Apesar dos relatos dolorosos oriundos de experiências conflituosas, todas as professoras afirmam que a fase escolar foi de suma importância para suas vidas, pois foi a escola que possibilitou uma formação inicial para que hoje elas tenham a ascensão social propiciada pela carreira docente. Dessa forma, foi possível que as professoras também relatassem experiências positivas, abordando o que mais gostavam na escola, desde as aulas, passando pelos momentos lúdicos, pelas brincadeiras, pelos momentos de diversão na hora do recreio. Para algumas delas, estudar era a alternativa para não viver exclusivamente para o trabalho, pois, em algumas realidades, quando a criança não tem acesso ao estudo, o que resta para ela é trabalhar.

De modo geral, entre as dores e os sabores, as professoras C. D., D. P. S., E. M. L. e I. A. S. informaram que tinham prazer ou esperança ao ir à escola. Apesar de todas as dificuldades estruturais encontradas devido à falta de recurso e ao racismo, elas afirmavam que estar na escola não era o melhor dos mundos, mas era muito melhor do que não estar.

Ao nosso ver, apesar das marcas negativas que a escola pode trazer para uma criança negra, diante do contexto socioeconômico no qual estavam inseridas, estar na escola era melhor do que estar fora. Todavia, as marcas negativas que a vida escolar deixou nelas é perceptível, especialmente, quando nos atentamos ao relato da professora L. S. P., que pontuou que, mesmo reconhecendo a importância da educação e da escola para sua formação, na época, ela não gostava e não sentia prazer em estar na escola. Ao que parece, a escola não se apresentava para a professora como um espaço descolonizador, de educação libertadora voltada para emancipação das sujeitas. Pelo seu relato, a escola na qual ela estudou estava longe de cumprir o papel social da escola iluminado ao pensamento de Freire (1967) e apresentava um alinhamento com a escola moderna colonial descrita por Woodson (2021).

De acordo com seu relato, ela enxergava o espaço escolar apenas como um local onde se dirigia para realizar sua refeição. Ir à escola era uma obrigação indigesta imposta por seu pai, com o objetivo de que ela pudesse se alimentar. Assim, a professora L. S. P. relata:

Minha vida escolar na infância não foi muito legal no começo não, porque, no começo, eu não tive uma professora bem legal. Eu era discriminada pela minha cor. Então eu sofri [racismo]. Na época eu não conhecia, mas hoje eu conheço que era preconceito e, ao mesmo tempo, tive uma professora racista, a minha primeira professora. Tanto é que reprovei no primeiro ano, naquela época reprovava e eu reprovei, não consegui passar. Eu não gostava de ir para escola, mas meu pai obrigava a gente ir por causa da comida, porque meu pai criava cinco filhos sozinho, viúvo, cinco filhos, né. E aí, a gente tinha que ir, mas aquilo ali foi me desanimando. Reprovei. No segundo ano, quando fui, tinha uma nova professora, lembro o nome dela até hoje, Inês. Mudou mais, ela me dava atenção. Ela não me tratava igual a outra professora. Aí eu vi que as coisas poderiam melhorar. Mas na época eu tinha apenas, acho que sete, oito anos, eu lembro como hoje. Mas eu não gostava de ir para escola. Eu ia por causa da comida, não porque eu tinha que aprender a ler, tanto é que eu não me focava nisso. Na segunda professora já tive uma outra visão porque ela me dava atenção, me dava carinho, no sentido assim... pegava na minha mão para ensinar a escrever, coisa que nunca a outra fazia devido à cor, né.

No tópico anterior, a partir do relato da professora I. A. S., foi possível perceber como o racismo divide as famílias, criando rejeição e discriminação entre

os familiares. Agora, a partir do relato da professora L. S. P., é possível visualizar como o racismo causa a discriminação e rejeição dentro da escola. Por mais que uma criança não saiba o que é o racismo, ela consegue sentir a discriminação e a rejeição que ela passa em comparação a outras crianças. Em um ambiente de inferiorização racial, a criança negra sente as dores e reage à discriminação. Quando sofre racismo no ambiente escolar, a criança passa a odiar a escola e ter aquele lugar como um espaço de dor e de sofrimento.

Outro ponto que precisa ser problematizado é a atuação docente no contexto do racismo escolar. A educação não é feita sozinha, sem pessoas. Ela é desenvolvida por pessoas, no individual e no coletivo. Muitos estudos mostraram que a professora e o professor são um dos principais reprodutores do racismo no ambiente escolar, sobretudo, na educação infantil e no fundamental I (Munanga, 2005). Por isso a preocupação dos movimentos antirracistas na formação de professores para uma educação antirracista, voltada para as relações raciais e étnico-raciais.

Em um país racista como o Brasil, sem o devido letramento e a formação para as relações raciais e étnico-raciais, professoras e professores continuam reproduzindo o racismo que mata cotidianamente as crianças negras dentro das escolas racistas e eurocêntricas (Gonzalez, 2020). Nesse ponto, Cavalleiro (2020) afirma que o racismo é tão intenso, que provoca tratamentos diferenciados no interior da escola. A autora afirma que sua familiaridade com a dinâmica da escola permitiu identificar a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. “[...] Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques” (Cavalleiro, 2020, p. 72).

Nesse sentido, representatividade e afetividade são elementos importantes na vida de qualquer indivíduo e se tornam ainda mais importantes na vida de uma criança negra que não consegue compreender nitidamente o que é racismo, mas sente o efeito dele a partir da rejeição sofrida, seja dentro do espaço escolar, no lar, nas ruas, seja em qualquer lugar no qual o racismo se manifeste.

Uma criança pode não entender o que é representatividade e afetividade, mas sabe a diferença entre sentir rejeição e sentir admiração, inspiração e afeto. A falta de entendimento de alguns conceitos por parte das crianças não significa muita coisa do ponto de vista do sentimento. Por meio do relato já exposto da

professora L. S. P. sobre sua vivência na escola, é possível entender que, na prática, por meio dos sentimentos, uma criança consegue ser afetada pela representatividade e pela afetividade, sejam elas negativas, sejam elas positivas.

É por intermédio do sentir, do reconhecimento do trato, do afeto, que uma criança negra consegue perceber quando ela é discriminada ou não. São as ações que são feitas com as crianças e aquilo que cada pessoa representa para ela o que condicionará o seu olhar para o outro indivíduo.

Quando há professoras e professores negros no ambiente escolar, a percepção da criança sobre a escola muda e, como pontuou Gomes (1999), isso tem relação direta com a questão da representatividade. Por meio do olhar e do afeto desenvolvido pela professora ou pelo professor negro ou até pela e pelo docente antirracista, a criança negra passa a enxergar a escola como um lugar habitável.

Pessoas negras atuando nas escolas como docentes acabam por produzir uma educação mais inclusiva e mais voltada para o respeito à diferença. Por exemplo, no relato da professora L. S. P., talvez, se não fosse a obrigação de ir para escola por causa da alimentação, ela poderia ter desistido de ir ao espaço, pois não havia nenhuma motivação diante da discriminação e da rejeição que sofria. A partir disso, é possível pensar quantas e quantos estudantes negros não conseguem permanecer na escola por conta das condições adversas criadas pelo racismo desenvolvido no ambiente escolar.

Quando provocadas a refletirem sobre lembranças positivas do período escolar, sobretudo, do fundamental I, as participantes relataram que se recordavam de momentos pontuais ou esporádicos, como quando tinham uma atividade na qual podiam cantar na escola, ou quando algumas delas se sentiram motivadas por uma determinada professora que sempre se desdobrava para ensinar, ou por admiração específica pela maneira pela qual uma determinada professora ensinava e respeitava os avanços e as dificuldades dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

O que notei ser comum no relato das professoras foi o fato de que todas elas objetivavam ser reconhecidas por suas professoras e professores. Todas pontuaram a necessidade de serem reconhecidas e afirmaram que lutaram muito em busca de reconhecimento. Cada uma a sua forma, cada uma com o seu jeito, buscou não apenas conquistar destaque nas notas, mas também o elogio ou o reconhecimento de suas mestras e de seus mestres.

Diante disso, vale a pena refletir o quanto é importante ou significativo para uma pessoa negra o reconhecimento por parte da sociedade, sobretudo, das pessoas brancas. Nesse sentido, considero que esses objetivos em comum das professoras podem estar relacionados à rejeição que as crianças negras sofrem no ambiente escolar. Diante da discriminação e da rejeição iminente, tudo que as crianças negras desejavam eram ser reconhecidas como as demais crianças. Em suas análises sobre a realidade em que viviam, elas imaginavam que uma das maneiras de superar o racismo e serem notadas como pessoas seria por meio da obtenção de resultados positivos como boas estudantes ou do destaque em sala de aula.

Outro ponto comum nos relatos das cinco professoras é que todas disseram que não usufruíram de nenhuma política pública ou programa social durante o período em que estiveram na educação básica. Esse fato revela o descompromisso histórico do Estado brasileiro com a superação do racismo estrutural no Brasil. Além disso, revela o atraso em implantar políticas públicas para superação da desigualdade racial e de gênero.

Durante anos, o governo brasileiro se negou a reconhecer o racismo e a desigualdade racial. Esse fato culminava na inexistência de políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência das pessoas negras a uma educação qualificada. O Estado brasileiro não garantiu que as protagonistas desta pesquisa tivessem uma educação básica gratuita, de qualidade e excelência e muito menos a garantia de permanência na vida escolar.

Guimarães (1999) pontua que o próprio mito da democracia racial contribuiu para a inércia estatal diante da realidade das pessoas negras no Brasil. Além disso, Guimarães (1999) pontuou que as políticas públicas voltadas para igualdade e equidade racial no Brasil só começaram a surgir a partir dos anos 2000 e aconteceram graças à organização e à articulação política dos movimentos antirracistas, sobretudo, do Movimento Negro Organizado. Se hoje existem cotas raciais, bolsas e até mesmo escolas pensadas e destinadas às populações negras, tudo isso aconteceu graças à luta histórica das populações negras.

É importante relatar que todas as professoras afirmaram que não tiveram, durante a educação básica, contato com uma educação antirracista voltada para as relações raciais ou étnico-raciais. Pelo contrário, relataram que, apesar de sentirem na pele as dores do racismo estrutural, não havia uma conscientização

sobre as questões raciais que as atravessavam. A ausência de letramento racial prejudicava a criação de uma consciência racial e uma desconstrução daquilo que foi naturalizado e normalizado pelo racismo.

Apesar da falta de políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência das populações negras no ambiente escolar, apenas uma professora relatou que teve sérias dificuldades para concluir a educação básica, porque ela morava muito distante da escola e os pais não tinham o dinheiro para o transporte. Devido a isso, por pouco, ela não abandonou a escola. As demais professoras relataram que não tiveram dificuldades a mais para concluir a educação básica além das que já tinham durante toda a vida escolar, tais como: falta de recurso financeiro, ausência de material didático, dificuldade com transporte e, especialmente, episódios de discriminação racial.

O fato de as participantes terem conseguido concluir a educação básica não anula as dificuldades que elas enfrentaram em seus processos formativos. O racismo e a falta de consciência sobre as problemáticas raciais, a naturalização de todas as desigualdades, as dificuldades econômicas, a falta de recursos para comprar os materiais didáticos e por não poderem contar com o auxílio dos pais, por serem analfabetos ou semianalfabetos, comprovam que a trajetórias de uma professora negra é impactada de forma interseccional pelos eixos raça, classe e gênero.

6 TORNANDO-SE PROFESSORAS

Para algumas pessoas negras, terminar a educação básica significa terminar longo momento de dor causado pela exclusão racial e social. Quando essas pessoas são mulheres negras, essas dores são intensificadas pela desigualdade de gênero imposta pelo machismo e pelo sexismo. Assim, devido ao sofrimento contínuo, muitas pessoas negras não cursam o ensino superior por acreditarem que não terão as condições objetivas e subjetivas para continuarem. As que ingressam na academia, muitas vezes, revivem as mesmas dores da educação básica, as quais certamente impactam o processo de formação profissional.

Das cinco protagonistas desta pesquisa, quatro relataram que se tornaram professoras e buscaram fazer um curso de licenciatura por vontade própria, ou seja, elas optaram livremente por seguir a carreira docente. Apenas a professora C. D. afirmou que ingressar na licenciatura não foi uma escolha, mas uma consequência da falta de possibilidades.

Os relatos das professoras devem ser levados em consideração, até porque são minimamente problematizados nas pesquisas que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil. Inúmeras pesquisas revelam que as populações pobres e negras são maioria entre os matriculados e os concluintes nos cursos de licenciatura no Brasil. Gatti *et al.* (2019) relatam que a escolha pela licenciatura deve ser sempre problematizada, pois aquilo que pode se passar por opção está quase sempre associado à facilidade de acesso articulada à falta de condições sociais, econômicas e financeiras para acessar outros cursos mais elitizados.

Dessa forma, as duas principais motivações apontadas nas pesquisas sobre a escolha das licenciaturas passam pela facilidade no ingresso decorrente da abundância de oferta e pela impossibilidade de ingresso em cursos que exigem uma maior condição econômica e financeira. Além disso, a busca por cursos de licenciatura pelas populações pobres e negras se deve à ideia disseminada no senso comum de que são cursos mais fáceis, os quais permitem a conciliação entre trabalho e estudo, sobretudo, pela possibilidade de cursá-los à noite. Os cursos mais elitizados, realizados em tempo integral, geralmente são ofertados nos turnos diurnos e em tempo integral.

Quando se aprofunda nos fatos que permitem a escolha por cursos de licenciatura, entende-se que a principal motivação pelo curso de licenciatura é a possibilidade de fazer um curso superior e possuir uma profissão especializada, mesmo que essa não seja a opção desejada.

Cordeiro, Silva e Guimarães (2022), em um estudo sobre a escolha dos estudantes por cursos de licenciatura na UFPE, consideraram que as licenciandas e os licenciandos na UFPE são predominantemente originários das populações negras, pessoas negras e pardas oriundas de escolas públicas, com um quantitativo significativo de trabalhadoras e trabalhadores.

De modo geral, esses autores apontam que a escolha pelos cursos de licenciatura acontece tanto “[...] por uma relação direta e positiva com a profissão professor/a, mas também pela necessidade de uma formação em nível superior, que possibilite um acesso mais rápido ao mercado de trabalho, seja como professores/as, seja ainda como estagiários/as” (Cordeiro; Silva; Guimarães, 2022). Esse contexto revela uma aproximação com a proposição de Gatti *et al.* (2019), todavia, aponta para a existência das motivações baseadas em escolhas intencionais em relação à profissão e ao ser professora ou professor.

No caso das professoras, pode-se inferir que a escolha pela licenciatura pode congrega tanto aspectos pessoais como estruturais. Em que pese quatro delas terem apontado que a escolha pela docência foi uma opção própria, apenas uma delas disse que a escolha pela pedagogia aconteceu desde o momento em que escolheu ser professora. As demais relataram que estavam indecisas, e algumas delas relataram que até mesmo não sabiam o que uma pedagoga fazia.

Se apenas uma das professoras tinha consciência do trabalho da pedagoga, isso leva a entender que a escolha pela profissão foi atravessada por outras questões para além da vontade própria. Todavia, não se pode subestimar a consciência das professoras sobre seus relatos. Não podemos cometer o erro de achar que elas estão tão alienadas a ponto de não perceberem que não tiveram direito de escolha e que a licenciatura apareceu em suas vidas exclusivamente como consequência das condições estruturais.

Voltando ao relato das professoras, quando questionadas sobre, agora, elas terem convicção da permanência e do futuro na carreira docente, algumas delas demonstraram que estão convictas da escolha e do futuro profissional; todavia, a maioria pontuou que, por inúmeras vezes, já pensou em desistir da profissão por uma série de motivos, principalmente, pela desvalorização financeira, por falta de ajuda em seus processos de formação continuada e também por falta de respeito dos responsáveis pelos estudantes.

As falas das professoras que manifestaram insatisfação pela falta de valorização e pela falta de capacitação profissional por parte da sociedade, especialmente pelo poder público, fizeram-nos lembrar do que pontuou Ball e Mainardes (2011) sobre a política da meritocracia, do gerencialismo e da performatividade implantada pelos chefes de Estado, que instalaram a política da meritocracia na educação, lotando salas de aulas de estudantes, sem oferecer a devida estrutura e colocando a culpa de tudo que acontece na escola nas costas das professoras e dos professores.

Passado o momento da escolha do curso, inicia-se o curso de graduação. A maioria das pessoas não faz ideia de como funciona um curso de graduação e como funciona uma faculdade ou uma universidade. Para muitas pessoas, os cursos superiores são incógnitas que se vão revelando com o tempo. Para mulheres negras, que foram as primeiras pessoas de suas famílias a ingressarem em um curso superior, esse momento é ainda mais incerto e imprevisível.

Das cinco protagonistas desta pesquisa, duas relataram que, de modo geral, as experiências nos cursos de graduação foram boas a ponto de superar as experiências adversas. Entretanto, as outras três afirmaram que o processo de graduação foi muito doloroso e pontuaram que as experiências da graduação não foram boas por uma série de razões, entre elas, por não terem recursos financeiros para realizar um bom curso de uma boa faculdade; por terem de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não puderam se dedicar exclusivamente ao curso; por não terem veículo para se locomover para a faculdade ou por uma série de experiências discriminatórias durante a graduação. Essas situações e muitas outras dificultaram suas experiências no processo de graduação e, por isso, elas acreditam que as experiências negativas superaram as positivas.

Apesar de as professoras se enquadrarem no perfil de estudantes que poderiam ter acessado as políticas públicas, três delas relataram que, durante a graduação, não tiveram tipo algum de auxílio ou usufruíram de políticas públicas ou, até mesmo, de uma ação pública/privada ou de programa estatal durante a graduação. Assim, tiveram de terminar seus estudos arcando com todas as despesas sem nenhum auxílio por parte do Estado.

Quando aprofundamos em seus relatos, percebemos que as participantes desta pesquisa têm em comum uma série de dificuldades que enfrentaram para poderem obter o título de graduadas. Por serem negras, por sofrerem de todas as dificuldades estruturais que assolam as famílias negras no Brasil, por serem oriundas de família com poucos recursos financeiros e por terem de arcar com as principais despesas em seus processos formativos, identificam que a formação superior não foi uma tarefa fácil e que todas as dificuldades influenciaram negativamente o processo formativo delas.

7 FORMAÇÃO E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS, ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

A formação das professoras negras foi profundamente marcada pela ausência de discussões aprofundadas sobre raça, gênero e classe, aspectos essenciais para a compreensão das complexidades e interseccionalidades das experiências de opressão vivenciadas por elas. Esta lacuna formativa, conforme ressaltado por Diop (1974) e hooks (2013), resulta em uma falta de consciência nítida sobre suas próprias histórias e as diversas formas de opressão que enfrentam atualmente.

Pereira (2004) destaca que essa ausência torna ainda mais desafiadora a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a construção de uma educação voltada para as relações raciais e étnico-raciais, bem como para as relações de gênero.

Durante seus processos formativos, as professoras não apenas não aprofundaram as discussões sobre educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, mas também não tiveram uma formação que as preparasse para compreender a complexidade e a profundidade das opressões que atravessam suas vidas. Mesmo sendo marcadas de forma interseccional por raça, classe e gênero (Crenshaw, 2017), a ausência de letramento racial e de gênero fez com que não conseguissem visualizar com precisão como o racismo, o machismo, o sexismo e o classicismo impactaram suas vidas. Essa constatação, discutida por hooks (2013), revela a urgência de uma formação que promova não apenas a conscientização, mas também a compreensão profunda das estruturas de poder e opressão.

A falta de consciência racial e de gênero também dificulta a compreensão da complexidade desses impactos, como ressalta Kilomba (2019). A ausência de uma formação que contemple essas discussões impede não apenas a implementação efetiva da legislação educacional antirracista, mas também a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e emancipadora.

A presença de professoras negras durante a formação inicial também é um ponto relevante a ser considerado, pois a ausência de representatividade contribui para uma formação voltada para uma consciência conservadora, em detrimento de uma consciência emancipatória, como pontua Gomes (1999).

Mesmo após a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, as professoras não tiveram um contato expressivo com discussões sobre relações raciais e étnico-raciais. Isso evidencia não apenas a falta de preparo das instituições de ensino para lidar com essa temática, mas também a resistência em abordar questões estruturais que permeiam a sociedade brasileira. Como ressaltou Pereira (2004), a implementação efetiva da lei requer a predisposição, por parte das docentes, e uma formação adequada que as capacite para lidar de forma crítica e reflexiva com as questões raciais, étnico-raciais e de gênero em sala de aula. Em suma, a ausência de uma formação que contemple essas discussões de forma integral e aprofundada impacta não apenas a prática docente, como também a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

A formação das professoras negras evidencia a necessidade urgente de uma educação que contemple a diversidade e a interseccionalidade das experiências. É fundamental que as instituições de ensino promovam uma formação que vá além da superficialidade e que proporcione uma compreensão profunda das estruturas de opressão. A implementação efetiva da legislação educacional antirracista requer a conscientização e a transformação das práticas pedagógicas, de modo a promover uma educação inclusiva e emancipadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, as considerações finais deste estudo destacam a interseccionalidade como elemento fundamental para compreender as experiências formativas das professoras negras no contexto brasileiro. A análise de suas trajetórias revela a imbricação complexa entre raça, gênero e classe, evidenciando como esses fatores estruturais permeiam todas as fases de suas vidas, desde o nascimento até a formação superior.

A constatação de que essas mulheres, mesmo diante das adversidades impostas pela estrutura racista, sexista e classicista, não utilizaram as políticas públicas disponíveis aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a falta de consciência ou o desconhecimento dessas políticas. É possível inferir que a ausência de uma compreensão nítida de suas condições, atravessadas por múltiplos fatores de opressão, tenha contribuído para a não busca e utilização desses recursos.

O reconhecimento tardio, por parte do Estado brasileiro, da existência de uma sociedade racista e desigual, resultou na implementação de políticas públicas voltadas para atender às demandas das populações negras. Entretanto, a eficácia dessas políticas depende também da consciência e do engajamento das próprias beneficiárias. Se as professoras tivessem uma compreensão mais profunda das relações raciais, étnico-raciais e de gênero que as atravessam, poderiam ter utilizado essas políticas como ferramentas para mitigar as dificuldades em suas trajetórias formativas.

A importância da conscientização sobre a própria condição é ressaltada como um elemento-chave para a transformação da realidade dessas professoras. A transição de “neguinhas” para “professoras negras”, conforme destacado por Gonzalez (2020), poderia ter sido facilitada com uma formação mais sólida sobre

relações raciais, étnico-raciais e de gênero e o conhecimento ativo das políticas públicas disponíveis. A reflexão sobre as potenciais estratégias que poderiam ter sido desenvolvidas destaca a necessidade de empoderamento e capacitação dessas mulheres para enfrentar os desafios em seus caminhos de forma mais assertiva e menos dolorosa.

Assim, conclui-se que a conscientização, aliada ao desenvolvimento de políticas públicas, bem como uma compreensão profunda dessas políticas, é essencial para que as professoras negras possam superar as barreiras estruturais que permeiam suas vidas e garantir condições mais equitativas em seus processos formativos. Este estudo ressalta a importância de promover debates e ações que ampliem a consciência dessas mulheres sobre suas próprias realidades, estimulando-as a lutarem por direitos e a se apropriarem dos recursos disponíveis para transformar não apenas suas trajetórias, mas também o sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

CAFÉ, Júlia Rodrigues Nunes. *Trajetória de vida-formação de professoras negras do ensino fundamental I em Mato Grosso: da formação à prática docente*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023.

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. Doi: 10.22456/2595-4377.104197

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CORDEIRO, Dilian da Rocha; SILVA, Ketheleen Vieira da; GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. O que dizem estudantes da UFPE sobre a escolha por cursos de Licenciaturas

diversas. *In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco [EPEPE]*, 8., 2022, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83461>. Acesso em: 13 ago. 2023

CRENSHAW, Kimberlé. “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas” de Kimberle Crenshaw. Traduzido por Carol Correia. *Geledés*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>. Acesso em: 18 set. 2022.

DIOP, Cheikh. *The african origin of civilization: myth or reality*. Chicago: Lawrence Hill & Co., 1974.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Professoras negras: trajetória escolar e identidade*. *Caderno CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cogobé, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Amauri Mendes. História e cultura afro-brasileira: parâmetros e desafios. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 36, maio 2004.

SCHWARCZ, Lilian. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

WOODSON, Carter Godwin. *A Deseducação do negro*. São Paulo: Edipro, 2021.

Sobre os autores:

Júlia Rodrigues Nunes Café: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Professora efetiva da SEDUC-MT. **E-mail:** juliacaferliterata@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9353-1884>

Lucas Santos Café: Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso. **E-mail:** lucas.cafe@ifmt.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2654-0788>

Ademar de Lima Carvalho: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professor Titular I no Departamento de Educação e programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis. **E-mail:** ademarl@terra.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6001-7435>

Recebido em: 08/12/2023

Aprovado em: 09/04/2024

